



Fonctions et enjeux des outils et dispositifs pour la formation, l'éducation et la prévention

ANIMATEURS DES ATELIERS

ALTET Marguerite

BOUJON Christophe

DUMAS Michel

HÉTIER Renaud

MUNOZ Grégory

ROBIN Jean-Yves

WEIL-BARAIS Annick	
<i>Discours d'ouverture du colloque</i>	<u>11</u>
AXES DE RECHERCHE	<u>15</u>
Axe 1 : VINATIER Isabelle – Outils d'accompagnement et de diagnostic pour des situations de conseil	<u>17</u>
Axe 2 : FABRE Michel – Formation et problématisation	<u>27</u>
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	<u>33</u>
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	<u>39</u>
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	<u>49</u>
TABLES RONDES et CONFÉRENCES PLÉNIÈRES ...	<u>53</u>
LENOIR Yves	
<i>Le référentiel de compétences en formation : une panacée, un obstacle, une dérive, un électrochoc, une avancée ?</i>	<u>55</u>
VRIGNAUD Pierre	
<i>L'évaluation des compétences des élèves dans les enquêtes internationales : l'exemple des enquêtes PISA</i>	<u>56</u>
PAQUAY Léopold	
<i>Un portfolio obligatoire à enjeux de carrière, une opportunité de développement professionnel...</i>	<u>57</u>
ALB��RO Brigitte	
<i>Approche trilogique des dispositifs en formation : pourquoi « les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu » ?</i>	<u>59</u>
JUHEL Jacques	
<i>Objectivité, quantification et compréhension locale : l'argument de validité peut-il être « situé » ?</i>	<u>64</u>
VOYAZOPOULOS Robert	
<i>Recommandations de la Conférence de consensus : l'évolution nécessaire des pratiques psychologiques</i>	<u>65</u>
GOIGOUX Roland	
<i>Concevoir des outils didactiques</i>	<u>66</u>
FLORIN Agnès	
<i>Recherche en psychologie et éducation : des interactions possibles ?</i>	<u>67</u>

THÈME 1 – Fonctions et enjeux des outils et dispositifs pour la formation, l'éducation et la prévention	<u>69</u>
VANNIER Marie-Paule	
<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>
OLLIVIER Élisabeth	
<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>
PEREZ-ROUX Thérèse	
<i>Fonction et enjeux des dispositifs de co-explicitation dans le processus de développement identitaire de formateurs d'enseignants</i>	<u>85</u>
WEBER Jean-Marie	
<i>Effets sur le développement personnel et professionnel de l'analyse des pratiques à partir de séquences de cours filmées</i>	<u>93</u>

MICHAUD Christian	
<i>Portfolio : modélisation des catégories de réflexivité pour évaluer la compétence</i>	<u>101</u>
HUARD Valérie	
<i>La modélisation des compétences pour construire un outil d'analyse</i>	<u>111</u>
LOISY Catherine,	
MAILLES-VIARD METZ Stéphanie,	
BÉNECH Pierre	
<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>
CHILOTTI Pasquale	
<i>Le tuteur : médiateur ou instrument</i>	<u>127</u>
MALEYROT ��ric	
<i>Le référentiel de compétences de la formation des maîtres : un instrument de développement professionnel des maîtres-formateurs ?</i>	<u>135</u>
JARRIN-CALISTRI Carole	
<i>Le rapport de visite : un glossaire professionnel à l'usage des enseignants novices ?</i>	<u>143</u>
WEBER Jean-Marie	
<i>Rencontre entre formateur de terrain et enseignant-stagiaire : l'impact de la relation tutoriale sur l'acte formatif</i>	<u>151</u>
CHAUDET Vincent	
<i>L'instrumentation des formateurs de terrain en travail social : quelle formation aux démarches de recherche ?</i>	<u>159</u>
BOUCHAND Jacques, JACQUES Marie-Hélène	
<i>Nouvelles lois, nouveaux métiers : de la loi du 11 février 2005 à la réinterprétation des « métiers du handicap »</i>	<u>167</u>
FAUVELLE ��lizab��th	
<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>
VINCE Stéphane	
<i>Serious Games... et si on parlait d'ingénieries ?</i>	<u>187</u>
MARQUIÉ-DUBIÉ Hélène	
<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>
BRASSELET C��l��nie, GU��RRIEN Alain	
<i>Orientation choisie ou subie : vers un outil au service des professionnels de l'orientation et de l'éducation</i>	<u>203</u>
THÈME 2 – Modes d'élaboration et de validation des outils et dispositifs pour la formation, l'éducation et la prévention	<u>209</u>
GAUDIN Cyrille, CHALIÈS Sébastien	
<i>Former par l'observation de pratiques professionnelles : précautions et pistes pour la construction de dispositifs de formation innovants</i>	<u>211</u>
ROBIN Pierrine	
<i>L'évaluation de la maltraitance en tension : l'exemple de la définition participative d'un référentiel</i>	<u>219</u>
MALABRY Yvan	
<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>
GRIN Isabelle	
<i>Respectez les codes d'un établissement scolaire : suivez le guide !</i>	<u>239</u>
CLAVEL-INZIRILLO Béatrice, BARBIER Anaïs, LÉPINE Amandine, SINGER Claire	
<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^e 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

THÈME 4 – Interactions chercheurs/professionnels	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

Étude des potentialités médiatrices du dispositif de co-explicitation : de la conception de l'outil à la mise en œuvre d'une activité instrument

Marie-Paule VANNIER

Maître de conférences en sciences de l'éducation
CREN, université de Nantes, IUFM des Pays de la Loire

Notre communication s'inscrit dans un débat théorique qui anime la communauté de chercheurs engagés dans le projet OuForEP à propos de la délicate question des distinctions et articulations entre outils et instruments dans la formation professionnelle. La contribution s'appuie sur une analyse de l'activité du chercheur dans le dispositif de co-explicitation conçu par Vinatier (2009) et réunissant ici des professionnels du conseil pédagogique du premier degré. Il s'agira de privilégier la mise en évidence des potentialités médiatrices de l'outil conçu par le chercheur pour instrumenter sa propre activité et celle des professionnels concernés. ■

LE DISPOSITIF de co-explicitation est un dispositif particulier d'analyse de pratiques : il a été conçu par le chercheur pour créer des conditions favorables à une activité réflexive, à des fins de développement du « pouvoir d'agir »¹ des professionnels (Vinatier, 2009). Ancré dans le champ de la didactique professionnelle (Pastré, 2011), il vise un double objectif : contribuer à la formation continue des professionnels et mettre à jour les organisateurs² d'une activité professionnelle donnée. Dans le cas présent, il s'agit d'analyser l'activité de conseil pédagogique auprès d'enseignants du premier degré.

Dans le cadre du projet OuForEP 2006-2009, nous avons étudié la place et le rôle du chercheur dans un tel dispositif (Vannier, 2011). Partant de cette première analyse, ayant déjà fait l'objet de contributions à deux ouvrages collectifs³, nous reprenons ici, en partie, l'étude menée en nous focalisant sur un aspect de la problématique, reformulé en termes de potentialités médiatrices du dispositif, en référence aux travaux de Rabardel et Samurçay (2001). Après avoir précisé ce que nous retenons des propositions de ces deux auteurs, nous montrons en quoi les caractéristiques matérielles du dispositif – compris ici comme un ensemble de mesures prises pour atteindre un objectif – ainsi que les buts définis *a priori* par le chercheur-concepteur, relèvent d'une médiation instrumentale (Vygotski, 1985, 1997).

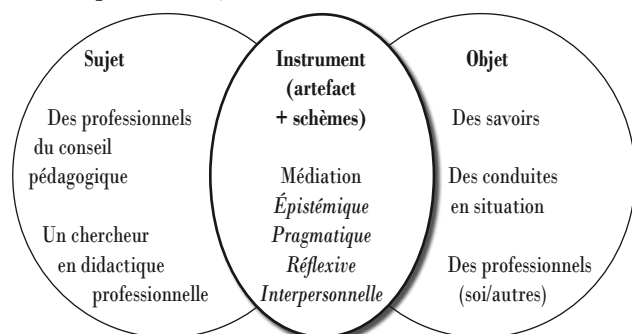
■ Qu'entendons-nous par « potentialités médiatrices » du dispositif

Rabardel et Samurçay nous invitent à reconsidérer la distinction établie par Vygotski, en termes de médiation instrumentale, faisant état de deux catégories d'instruments : d'une part, des instruments matériels modifiant le rapport du sujet à l'objet ; d'autre part, les instruments psychiques, modifiant le rapport du sujet à lui-même (à sa propre pensée) et aux autres (Vygotski, 1985). Ces deux auteurs prolongent l'approche vygotskienne en mettant en évidence, non plus deux, mais quatre types de médiation instrumentale fortement imbriqués.

La première dimension retenue est qualifiée de médiation *épistémique*, au sens où elle est principalement orientée de l'objet vers le sujet : « l'instrument est le moyen de connaissance de l'objet ». (Rabardel, 1995, p. 72). Autrement dit, le dispositif de co-explicitation est au service d'une meilleure connaissance de l'activité de conseil pédagogique, pour les professionnels du conseil, d'une part ; pour le chercheur en didactique professionnelle, d'autre part⁴. Dans un mouvement inverse, la dimension *pragmatique* rend compte d'une orientation de la médiation du sujet vers l'objet : « l'instrument est le moyen d'une action transformatrice (en un sens large incluant le contrôle et la régulation) dirigée vers l'objet » (*ibid.*). L'activité réflexive visée à travers l'enjeu de co-explicitation est au service d'un développement des compétences des professionnels. Ces deux premiers types de médiation, *épistémique et pragmatique*, précisent la notion d'instrument matériel établie par Vygotski. D'autre part, considérant les deux aspects de l'instrument psychique, Rabardel et Samurçay précisent la pensée vygotskienne en termes de médiation réflexive, pour rendre compte d'une orientation vers le sujet lui-même et de médiation interpersonnelle, pour définir celle réalisée entre les sujets (Rabardel et Samurçay, 2001).

Le concept de médiation instrumentale se lit, dans le cas qui nous intéresse, en termes de :

1. Médiation au service d'une meilleure connaissance de l'activité de conseil (dans sa dimension épistémique) ;
2. Médiation au service du développement du pouvoir d'agir des professionnels du conseil mais également du chercheur en didactique professionnelle (dans sa dimension pragmatique) ;
3. Médiation entre un professionnel et une activité professionnelle singulière (dans sa dimension réflexive) ;
4. Médiation entre professionnels (dans sa dimension interpersonnelle).



La médiation instrumentale (d'après Rabardel et Samurçay, 2001)

1 En référence aux travaux d'Yves Clot (2008).

2 En référence à une théorie de l'activité qui s'intéresse aux conceptualisations sous-jacentes aux conduites observées (Vergnaud, 1996 ; Pastré, 1999).

3 Vannier M.-P., 2011, « Les fonctions d'étayage du chercheur-formateur dans une approche collaborative » in J.-Y. Robin et I. Vinatier, *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan, collection Action & Savoir, pp. 233-251 & Vannier M.-P., (2011), « Place et rôle du chercheur dans le dispositif de co-explicitation » in I. Vinatier, *Développement professionnel et réflexivité*, Toulouse, Octarès.

4 En référence notamment au concept de double-asymétrie développé par ailleurs, pour rendre compte des place et rôle de chacun des acteurs, professionnel et chercheur dans ce projet de co-explicitation (Vannier, 2011).

L'étude des potentialités médiatrices du dispositif relève d'une mise à jour de l'imbrication de ces quatre dimensions – épistémique, pragmatique, réflexive et interpersonnelle – à travers les choix de mise en scène faits *a priori*. Par « choix de mise en scène », nous entendons établir un parallèle avec ce que Vergnaud (1994), dans un contexte d'enseignement-apprentissage, considère comme étant le premier acte de médiation : le choix de la situation didactique. De la même manière, le chercheur-concepteur d'un dispositif en didactique professionnelle (Pastré, 1994), choisit une situation au service du double objectif visé dans ce domaine : (re)connaître ce qui organise une activité professionnelle donnée, objectif de savoir ou « objectif épistémique » ; accroître le pouvoir d'agir des professionnels, objectif davantage tourné vers l'action, ou « objectif pragmatique ».

Autrement dit, le fait que le chercheur soit à la fois concepteur et « animateur⁵ » des séances de co-explicitation, nous conduit à considérer le dispositif de co-explicitation comme relevant d'une ingénierie en didactique professionnelle, ingénierie dont l'objectif serait effectivement, d'une part, de créer les conditions de recherche sur l'activité de conseil pédagogique et, d'autre part, de contribuer à une formation des conseillers pédagogiques à et par la recherche.

La problématique de l'articulation entre recherche et formation, récurrente en sciences de l'éducation, glisse ainsi, et de manière significative, vers celle de l'interaction entre recherche et formation. En organisant, d'une part, la confrontation d'un professionnel à sa propre activité de conseil et à celles de ses collègues au travers du collectif créé ; d'autre part, la confrontation d'un chercheur à ce même collectif invité à valider ou invalider une analyse experte de l'activité professionnelle en jeu, le dispositif crée les conditions de la réflexivité (Vinatier, 2011), pour chacun des acteurs engagés, chercheur(s)⁶ et professionnels. En ce sens, parler de recherche co-élaborative⁷ (plutôt que collaborative), permet, selon nous, de mettre l'accent sur l'opportunité offerte à chacun de développer son pouvoir d'agir tout en visant l'accroissement des connaissances scientifiques dans un champ d'activité donné.

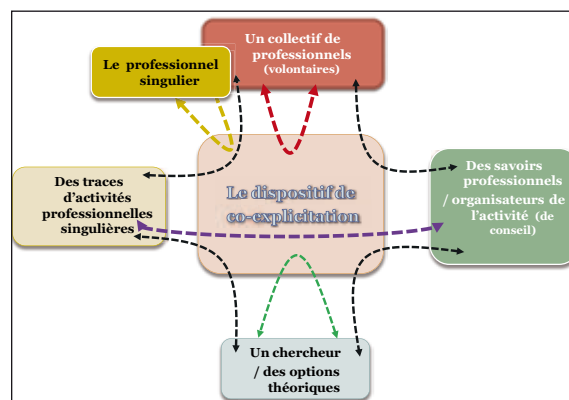
5 Soulignons que le terme ici choisi « d'animateur » de séances est faible compte tenu de l'engagement assumé du chercheur dans l'avancée de la co-élaboration de sens.

6 Le choix d'un pluriel éventuel souligne la possibilité et la richesse des animations de tels dispositifs, occasions privilégiées de confronter des cadres théoriques d'analyse au service de la création de références nouvelles.

7 Le terme de recherche « co-élaborative » fait référence à ce que nous définissons par ailleurs en termes de fonction d'étayage visant une co-élaboration de sens entre professionnels et chercheurs, dans un contexte de « double-asymétrie » (Vannier, 2011)

■ Les principales caractéristiques matérielles

Le schéma ci-dessous qui, dans sa version dynamique, a servi de support à notre communication orale, permet de visualiser les caractéristiques de l'outil tel qu'il a été conçu par le chercheur. Il reprend en partie un schéma proposé par Sokhna (2006) décrivant « les principales médiations instrumentales entre tuteur proactif, professeur et élève à partir d'un vivier de ressources pédagogiques » dans le cadre de la formation des professeurs de mathématiques.



Les potentialités médiatrices du dispositif de co-explicitation

La conception du dispositif repose sur quatre éléments déterminants au regard du projet de médiation : la constitution d'un collectif de professionnels sur la base du volontariat, une posture de chercheur particulièrement engagée dans le processus d'élaboration de sens, une analyse de l'activité fondée sur des traces objectives et, pour finir, un cadre de référence théorique qui place « la conceptualisation au fond de l'action », justifiant pleinement un effort d'explicitation de connaissances-en-acte, élaborées dans et pour l'action, et le plus souvent implicites (Vergnaud, 1996).

Un collectif de professionnels volontaires

Vinatier inscrit ses travaux de recherche en didactique professionnelle dans une dynamique de formation continue des professionnels (*cf. supra*). Dans le cas présent, le dispositif proposé répond à un réel besoin de formation des professionnels du conseil pédagogique, et notamment de ceux qui entrent dans le métier sans accompagnement particulier. Les professionnels sont, par conséquent, intéressés *a priori* par une telle proposition et ils s'engagent volontiers auprès d'un chercheur, qui plus est, hors institution de formation et hors rapports hiérarchiques. Cet aspect d'extériorité mérite d'être souligné car il est sans doute beaucoup moins aisé de négocier un tel engagement dans le cadre de formations animées par

des formateurs-évaluateurs avec ou sans posture hiérarchique. *A contrario*, l’engagement requis sur la base du volontariat est aussi source d’un haut niveau d’exigence dès lors que rien, à part un réel intérêt, ne contraint la participation effective aux séances⁸.

Un chercheur impliqué dans le processus de co-explicitation

Contrairement à de nombreux dispositifs d’analyse de pratiques professionnelles, le rôle attribué au chercheur-formateur, animateur des séances de co-explicitation, relève d’un engagement appuyé dans le processus même de réflexivité. Il ne s’agit pas tant de « laisser parler » les professionnels en intervenant *a minima*, mais bien de contribuer à la mise en mots des éléments organisateurs de leur propre activité. En soumettant au collectif une analyse « experte » – au sens où elle se fonde sur des cadres théoriques existants –, le chercheur ose sa propre lecture des phénomènes observés et offre des ressources nouvelles pour décrire et comprendre l’activité de conseil pédagogique. Ce faisant, il contribue à instrumenter l’activité réflexive des professionnels en partageant avec eux, en situation, ses propres références théoriques.

Des traces objectives de l’activité professionnelle

De la même manière, le fait de fonder une démarche réflexive sur l’analyse des traces objectives de l’activité professionnelle représente un trait déterminant du type de médiation réalisée. L’acceptation de s’enregistrer en situation d’entretien de conseil, puis de soumettre la transcription intégrale de cet enregistrement au collectif, participe à l’enrôlement⁹ des professionnels dans le processus de co-explicitation. D’autant que ces transcriptions sont transmises à tous les participants en amont des séances collectives, ce qui contribue également à initier le processus réflexif, chacun pouvant ainsi réagir librement au regard d’une mise en œuvre particulière et se préparer en quelque sorte aux échanges. Ici encore, cette caractéristique, rare à notre connaissance dans les pratiques de formation, favorise une réelle co-élaboration de sens¹⁰.

8 Cette caractéristique pointe en creux toute la difficulté à faire vivre des groupes d’analyse de pratiques à publics désignés comme cela se conçoit parfois dans des plans de formation volontaristes. Comment amener les professionnels à ressentir un besoin de formation ? Le dispositif s’inscrit de ce point de vue en rupture avec les cadres habituels de formation continue (Vannier, 2011, à paraître).

9 En référence à la recherche princeps de Bruner sur les fonctions d’étayage (Bruner, 1983), prolongée dans notre thèse par une modélisation tri-fonctionnelle « enrôlement – co-élaboration – assurance » (Vannier, 2002 ; Merri & Vannier, 2008 ; Vannier, 2011).

10 En référence à la modélisation tri-fonctionnelle évoquée ci-dessus.

Un cadrage théorique fort

Au-delà d’un point de vue comportementaliste, qui se limiterait à décrire des conduites d’entretien de conseil, le dispositif tout entier est conçu pour favoriser l’émergence des conceptualisations sous-jacentes à l’activité de conseil. L’explicitation se traduit par une mise en mots des éléments qui fondent cette activité, mise en mots qui revêt ici une double fonction : à l’adresse du chercheur en quête de « savoirs professionnels » objectivables pouvant servir de références en formation professionnelle ; à l’adresse du professionnel qui accède ainsi à un autre niveau de conceptualisation en prenant conscience de ses propres connaissances – c’est le passage de l’action à la compréhension de l’action (Piaget, 1974). La prise de conscience étant de plus médiatisée au sein d’un collectif, les connaissances explicitées peuvent faire l’objet d’un débat, d’une controverse entre professionnels, sources de développement (Clot, 1999). Le but de la co-explicitation se déplace ainsi de l’individuel vers le collectif. La mise en mots d’une activité singulière devient le moyen privilégié de l’émergence de savoirs professionnels partagés.

■ Une définition des buts poursuivis en termes de médiation instrumentale

Les caractéristiques matérielles du dispositif ne suffisent pas à rendre compte de sa potentialité médiatrice. Encore faut-il définir des buts précis pour que cette mise en scène prenne sens. Nous retenons quatre buts principaux, définis de manière explicite dans les propos du chercheur-concepteur, buts que nous traduisons selon les quatre dimensions de la médiation décrites ci-dessus : comprendre sa propre activité de conseil (dimension réflexive) ; co-élaborer le sens d’une activité singulière au sein d’un collectif de professionnels (dimension interpersonnelle) ; mettre à jour les organisateurs de l’activité de conseil (dimension épistémique) et, *in fine*, contribuer au développement du pouvoir d’agir des professionnels engagés dans la démarche de co-explicitation (dimension pragmatique).

Comprendre sa propre activité de conseil : dimension réflexive

La méthodologie choisie organise la confrontation d’un sujet professionnel aux traces de sa propre activité, autrement dit une auto-confrontation (Clot *et al.*, 2001). À ce titre, elle est au service de l’instauration d’un rapport médiatisé du sujet à lui-même. Ainsi, dans le décours temporel des séances collectives, c’est en premier lieu le professionnel singulier qui a la parole. Il est

invité à exposer le contexte de l'entretien et les premiers éléments d'analyse de son point de vue. Cette première phase est essentielle. Elle pose d'emblée le cadre de la co-explicitation : la place du professionnel y est centrale et le dispositif est avant tout là pour étayer une analyse réflexive de sa propre activité de conseil.

Co-élaborer le sens de l'activité singulière au sein d'un collectif de professionnels : dimension interpersonnelle

Dans un second temps, « les autres professionnels du groupe de travail sont amenés à partager ce qu'évoque pour eux cette situation¹¹ » (Vinatier, 2009, p. 154). Ce faisant, le dispositif organise des interactions entre pairs et suscite la controverse professionnelle (Clot *et al. ibid.*). La contribution des pairs à la mise en récit de l'expérience est déterminante : « La parole de l'acteur, à propos de sa situation, est soutenue dans sa forme narrative par le dialogue avec les pairs [...] les échanges du collectif avec l'acteur doivent pouvoir favoriser la construction d'un récit significatif » (Vinatier, *ibid.*, p. 158).

Mettre à jour des organisateurs de l'activité de conseil : dimension épistémique

Ce n'est qu'à l'issue des deux premières phases décrites ci-dessus que le chercheur s'autorise à livrer ce qu'il comprend de l'activité observée : il mobilise pour cela les références théoriques qui outillent sa propre analyse. Ce faisant, il contribue à accroître la connaissance qu'ont les professionnels de l'objet « activité de conseil », illustrant la dimension épistémique de la médiation envisagée dès la conception du dispositif. Cependant, la description ne serait pas complète sans évoquer une visée épistémique en direction du chercheur qui, par l'intermédiaire de ce même dispositif, trouve ici l'occasion d'accroître sa connaissance de l'activité de conseil à travers l'accès aux traces mêmes de l'activité ainsi qu'aux propos des professionnels eux-mêmes, à qui il est demandé non seulement de mettre en mots une pratique, d'échanger, mais aussi, et surtout, de valider ou d'invalidier la lecture « experte » proposée.

Développer le pouvoir d'agir des professionnels : dimension pragmatique

La dimension pragmatique est à lire dans la finalité même donnée au dispositif : apprendre à comprendre l'organisation de l'activité de conseil pédagogique à différents niveaux (individuel, collectif et « expert ») à des

fins de développement professionnel ou, dit autrement, de développement du pouvoir d'agir. Comme le précise avec prudence Vinatier : « ces dispositifs [de co-explicitation] constituent une forme d'accompagnement professionnel qui développe [les] capacités d'analyse [des professionnels] et favorise, nous l'espérons, un élargissement de leur pouvoir d'action, lequel nous n'avons pas la possibilité de mesurer » (Vinatier, 2009, p. 154).

■ Pour conclure

Au vu de la richesse du dispositif de co-explicitation, d'un double point de vue, recherche et formation, il est essentiel de contribuer au développement de telles « pratiques d'analyses de pratiques » dans le champ de la formation professionnelle. Pour cela, il conviendra sans doute de rendre compte des différents usages possibles de ce même « outil », sachant que nos propres études concernent des séances menées par le « chercheur-concepteur ». La délicate question des effets, réels ou supposés, d'un tel dispositif dans sa visée pragmatique mérite également d'être travaillée. Il faudrait, pour cela, enrichir le dispositif de nouvelles modalités de suivi longitudinal, de manière à pouvoir mettre à jour, autant que faire se peut, quelques indicateurs tangibles d'un développement du pouvoir d'agir de tous les acteurs engagés dans le processus.

¹¹ Vinatier précise à ce propos que « chaque situation possède génériquement un fort pouvoir d'exécution » (*ibid.*).

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.
- CLOT Y., FAÏTA D., FERNANDEZ G., SCHELLER L., 2001, «Les entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité», *Éducation permanente*, 146, 17-27.
- CLOT Y., 2008, *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF.
- MERRI M. et VANNIER M.-P., 2008, «Enrôlement et dévolution dans des classes d'adolescents en difficulté», *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 42.
- 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.
- 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.
- SOKHNA M., 2006, «Formation continue à distance des professeurs de mathématiques du Sénégal : genèse instrumentale de ressources pédagogiques», thèse de doctorat, université Montpellier II.
- VANNIER-BENMOSTAPHA M.-P., 2002, «Dimensions sensibles des situations de tutelle et analyse du travail de l'enseignant de mathématiques. Étude de cas dans trois institutions scolaires en CLIPA, 4^e technologique agricole et CM2», thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université Paris V-René Descartes.
- 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*, J.-Y. ROBIN et I. VINATIER, Paris, L'Harmattan, collection Action & Savoir, pp. 233-251.
- VANNIER M.-P., (à paraître en 2012), «Place et rôle du chercheur dans le dispositif de co-explicitation» in *Développement professionnel et réflexivité*, I. VINATIER (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*, M. ARTIGUE, R. GRAS, C. LABORDE, P. TAVIGNOT (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.

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 »

Élisabeth OLLIVIER

ARIFTS-PONANTS

Formation Assistant de service social
et « Formateurs de terrain, tuteurs »

Doctorante ED504 CEI

CREN (Centre de recherches en éducation de Nantes)

La réforme de 2004 du diplôme et de la formation d'assistant de service social amène à s'interroger sur l'ingénierie à développer en formation initiale ou en formation des référents professionnels sur les terrains de stage, ce en lien avec le développement des recherches dans ce domaine. La recherche effectuée se situe dans l'axe I du projet régional OuForEP 2006¹. En tant que praticien chercheur, nous avons proposé à trois assistants de service social, formateurs de terrain, volontaires, à partir de leur expérience de conduite d'entretiens de tutorat de les analyser collectivement et d'en éluder le sens (Vinatier, 2009). Les principaux cadres théoriques sont ceux de la didactique professionnelle (Pastré, 2011) et la linguistique interactionniste (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Pour cet article, nous avons retenu un entretien consacré à la reprise d'une situation de métier « l'aide financière » en raison de la problématique présente, significative des relations entre activité, apprentissages et développement des sujets. Dans le contexte plus général de réduction des budgets sociaux, elle « convoque » fortement la professionnalité des ASS (valeurs et normes). Un des enjeux problématiques mis en exergue lors de la séance de co-explicitation est : comment aider un débutant à faire face à la complexité de situation professionnelle en tant que formateur-terrain ? Après avoir caractérisé la situation de métier, nous ferons état des niveaux de conceptualisation de cette activité de tutorat. ■

Mots-clés

Assistant de service social, tutorat, analyse activité, conceptualisation, identité en acte, apprentissage.

¹ Une convention CREN-ARIFTS a ouvert la perspective de lier pratiques professionnelles et dispositifs de formation au domaine social dans cet axe I « Fonctions et enjeux des outils et dispositifs pour la formation, l'éducation et la prévention ».

Introduction

LE DIPLÔME et la formation d'assistant de service social (ASS) construits depuis la réforme de 2004 sur des référentiels, métier, formation, certification et la référence affirmée aux terrains professionnels nommés « sites qualifiants » pour l'acquisition des savoirs amènent à s'interroger sur l'ingénierie à développer en formation initiale et en formation des formateurs de terrain, ce en lien avec le développement des recherches dans ce domaine.

La complexité des situations de travail qui concernent des humains entre eux a été mise en évidence sur plusieurs dimensions (Piot, 2010), en particulier :

- leur imprévisibilité très grande liée à 1) la co-activité entre professionnels et usagers; 2) l'impact de l'environnement sur la situation; 3) dans le développement temporel de la prise en charge;
- la simultanéité de buts ou de tâches parfois contradictoires entre eux nécessitant des prises de décision impliquant fortement la responsabilité du professionnel;
- la charge forte en intentionnalités, valeurs et enjeux identitaires pour les protagonistes.

Articuler formation expérientielle et formation théorique est pour nous un moyen de rendre compte de l'intelligibilité de l'activité professionnelle saisie dans sa complexité et le respect des acteurs.

■ Le contexte de la recherche

Il s'agit d'une première recherche collaborative, dans le cadre du CREN, entre praticien chercheur et ASS-formateurs terrain, issus de contextes professionnels variés: polyvalence de secteur, aide sociale à l'enfance, prévention spécialisée. Cette recherche est qualitative et compréhensive: nous avons proposé à trois ASS, volontaires, à partir de leur expérience de conduite d'entretien de « tutorat » de les analyser collectivement et d'en éluder le sens. Les objets des échanges concernent soit des situations de métier, soit des situations d'accompagnement pédagogique.

Les professionnels et stagiaires concernés travaillent côte à côte, sur le même lieu de travail. Il y a, de fait, une grande proximité durant le stage; ici, ils ont, au minimum partagé la connaissance des situations, voire y sont intervenus ensemble. Le tutorat, dont il est question, se distingue d'autres entretiens de « conseil » (enseignement, tutorat d'apprentissage) où la distance est plus grande *a priori* au regard de ce critère.

■ Cadre conceptuel et méthodologique

Les principaux cadres théoriques sont ceux de la didactique professionnelle (Pastré, 2011) et la linguistique interactionniste (Kerbrat-Orecchioni, 2005). L'intérêt de la didactique professionnelle réside dans le fait qu'elle cherche à analyser et à comprendre comment les individus construisent et développent des compétences professionnelles, dans et par l'expérience, et en premier lieu l'expérience du travail au travail. Les hypothèses principales sont que l'activité humaine est analysable et organisée, « son organisation s'exprime sous forme de schèmes, comporte des invariants qui rendent l'action non pas stéréotypée mais adaptée aux circonstances » (Pastré, p. 86). Ces invariants sont conceptuels, scientifiques, pragmatiques. Orientée à l'origine vers des métiers industriels et techniques, la didactique professionnelle s'ouvre aux métiers dans lesquels le travail consiste à agir pour et avec d'autres humains. Les notions de structure conceptuelle de situation et modèle opératif de Pastré (2011) et d'« identité en acte » Vinatier (2009), constituent les outils conceptuels d'analyse des situations auxquelles nous faisons référence.

Pour penser les relations entre activité, apprentissage et développement, nous avons retenu la distinction de Samurçay et Rabardel (2004) entre activités productives et/ou constructive. Quand il agit, un sujet transforme le réel (matériel, social ou symbolique); c'est le côté activité productive. Mais en transformant le réel, le sujet se transforme lui-même; c'est le côté activité constructive. Les deux sont indissociables, et ce quels que soient les métiers, mais elles n'ont pas le même empan temporel. L'activité productive s'arrête avec l'aboutissement de l'action, l'activité constructive peut se poursuivre bien au-delà quand par exemple un sujet revient sur son action passée par un travail d'analyse. On peut considérer que, lors des entretiens de tutorat, le formateur vise à créer les conditions pour que l'activité constructive du stagiaire prolonge l'activité productive qu'il a déployée, en la prenant pour support.

La théorie linguistique interactionniste de C. Kerbrat-Orecchioni (2005) est le cadre théorique d'analyse des interactions verbales. L'auteur considère que « le sens d'un énoncé est le produit d'un travail collaboratif, construit en commun par les différentes parties en présence: activité de production de sens qui implique des négociations explicites ou implicites, qui peuvent aboutir ou échouer » (Kerbrat-Orecchioni, p. 25-29). Nous avons analysé l'activité dans les entretiens de tutorat sur un double aspect, le registre de la relation interpersonnelle entre formateurs-stagiaires et le registre du contenu

négoциé de leurs échanges. L'analyse porte sur l'identification des différents épisodes de l'interaction, le repérage des buts poursuivis par les interlocuteurs à partir des thèmes, les règles d'action orientées vers la résolution de l'objet et celles, articulées, concernant la gestion de la relation interpersonnelle. Vinatier (2009) distingue les deux notions de « satisfaction » relative à la gestion de la relation et de « résolution » relative au contenu des échanges. On analyse les régularités dans les rapports de place et de positionnement des sujets dans les échanges, par le repérage des marqueurs de l'intersubjectivité et leur articulation à la manière dont l'objet des échanges est parlé, les moments critiques ou les « ratés » dans les tours de parole. L'ensemble permettant d'identifier les organisateurs de l'activité : ceux liés aux situations « les invariants situationnels » et d'autres liés aux sujets « les invariants du sujet » dont les valeurs, ce qui a amené Vinatier à conceptualiser la notion « d'identité en acte ».

Le dispositif méthodologique (Vinatier, 2009) repose sur une analyse de l'activité des formateurs par celui qui est concerné et par ses pairs, sur l'analyse du chercheur soumise au collectif et l'analyse collective lors de la séance de co-explicitation à partir de la retranscription des entretiens (traces dont chacun dispose). Ce sont les professionnels qui ont choisi les entretiens soumis à l'analyse du collectif. Le dispositif dit de « co-explicitation » fonctionne comme une médiation complémentaire à chaque « trace » entre le sujet et sa situation – objet de l'analyse du collectif dont l'objectif est de favoriser une collaboration dans le processus de conceptualisation collective des situations et de la dynamique interlocutive. Les séances de co-explicitation sont aussi enregistrées et retranscrites.

■ Problématique

La formation initiale d'assistant de service social d'une durée de trois ans propose aux sujets qui s'y engagent d'apprendre leur métier dans le cadre d'une alternance où leur implication dans des situations de travail représente un mi-temps de la formation, ce, depuis l'origine de la profession. La réforme du diplôme et de la formation de 2004, basée sur un ensemble de référentiels, réaffirme la fonction formative et certificative des « sites qualifiants ». L'accueil en stage, devenu une affaire d'institutions, nécessite une organisation collective, une définition des rôles et tâches des différents acteurs et un projet d'accueil (modalités et contenu). Le formateur-terrain (FT), *suit en proximité directe et quotidienne le stagiaire, il accompagne celui-ci dans l'acquisition d'une ou plu-*

sieurs compétences... suit la progression de ses acquisitions et informe le référent du site de son évolution, a un rôle de socialisation professionnelle, d'acquisition des compétences et savoirs liés aux situations de métier et des principes et règles de travail liés à la culture professionnelle (valeurs, normes).

En stage, ce ne sont pas les savoirs scientifiques ou techniques qui sont premiers, ce sont les situations de travail. Il revient aux professionnels, parfois en équipe, de définir avec les stagiaires les modalités de l'observation, de l'implication dans les situations professionnelles puis de l'analyse de leur expérience vécue dans cette confrontation directe avec le réel en situation. Plusieurs moyens sont mobilisés par les FT pour engager les stagiaires dans cette analyse, dont les entretiens dits de « tutorat » : ceux-ci sont régulièrement proposés mais, d'une manière générale, on peut dire que leurs modalités ne sont pas prescrites. Ils ont une visée formative, sont généralement définis quant à leur fréquence et aux « objets » possibles des échanges mais peu dans les modalités de leur effectuation (or le rythme). Ils relèvent d'une activité « discrétionnaire » (Valot, cité par Pastré, p. 204), le but est donné mais le mode opératoire laissé à l'initiative des formateurs.

Pour cet article, nous avons retenu un entretien consacré à la reprise d'une situation de métier en raison de la problématique présente, significative des relations entre activité, apprentissages et développement des sujets. Il réunit un formateur de terrain expérimenté et une stagiaire de deuxième année à propos d'une situation de demande d'aide financière qui l'a mise en difficulté et dans laquelle elle doit poursuivre son action. Dans un contexte plus général de réduction des budgets sociaux, elle « convoque » fortement la professionnalité des ASS (valeurs et normes). Les enjeux problématiques mis en exergue lors de la séance de co-explicitation sont : comment aider un débutant à faire face à la complexité de situation professionnelle en tant que formateur-terrain ? Comment comprendre l'activité de tutorat et favoriser le développement professionnel des tuteurs ?

■ Résultats de la recherche

La demande d'« aide financière » : situation significative du métier et/ou pour l'apprentissage en début de formation ?

Une situation « simple » de métier... ?

Le formateur a évalué cette situation comme abordable par un stagiaire et le verbalise ainsi alors qu'il ana-

lyse son activité en co-explicitation. (...) *Il a été décidé que la stagiaire continuerait l'accompagnement parce que c'était au départ une demande d'aide financière et puis sur quelque chose qui était pas si compliqué que ça quand même* (8. FT1).

Propos corroborés par nos observations auprès d'étudiants en deuxième année de formation. Cette situation est, de fait, mobilisée régulièrement par les formateurs, ce, dans des contextes de stage variés, lors de l'implication dans les premières situations. Les résultats de la recherche interrogent cette notion de compliqué/simple.

Nous avons identifié et représenté les éléments constitutifs du « modèle opératif et cognitif du professionnel » (cf. annexe² p. 84). Proche de la structure conceptuelle de situation (SCS, Pastré), ce modèle opératif a été inféré à partir de l'activité de tutorat. Les échanges avec le groupe de pairs et le chercheur (co-explicitation) ont provoqué des mouvements de prise de conscience, entre autres, sur les liens entre la maîtrise de savoirs procéduraux et l'aisance dans la gestion de la relation à l'utilisateur avec pour conséquence d'interroger le degré relatif de simplicité de la tâche pour la stagiaire, rapporté au moment du stage.

L'approche de la demande d'aide financière est, ici, « éthique » en termes de prise en compte de la globalité de la situation de la personne, de son évolution et pas seulement « technique » en termes de dossier et procédures : l'organisation conceptuelle est perceptible à partir de ses différents éléments.

Les buts et variables. – La redéfinition de la tâche ou mission³ se traduit dans les buts que poursuit le FT en fonction desquels il retient certaines variables ou indicateurs. Ces buts sont en partie prescrits par les référentiels, métier et formation, la fiche de poste du professionnel, les principes d'action et dans les procédures définies par les organismes pourvoyeurs d'aides. Ils sont retraduits par le professionnel en termes de : 1) faire l'étude de l'aide financière contractualisée par l'accès aux droits ; 2) informer l'utilisateur sur l'évolution de la situation en fonction des choix dont il reste « maître » et des ressources de l'environnement ; 3) favoriser le maintien d'un niveau d'autonomie sociale et économique.

Les variables à retenir concernent : 1) les dimensions de la situation de l'utilisateur (économique et sociale, statut/travail, logement, familial et les visées qu'il poursuit) ;

2) les ressources de l'environnement ; 3) la relation professionnel/utilisateur ; 4) le cadre institutionnel de référence.

Les savoirs. – Ils sont mobilisés pour le diagnostic et l'établissement des moyens d'action : 1) savoirs théoriques (droit, subsidiarité, politiques sociales, économie, psychologie, santé...) ; 2) opératoires (conduite d'entretien d'aide, diagnostic, contractualisation avec la personne, production d'un argumentaire social) ; 3) procéduraux (dossiers et justificatifs à solliciter, connaissance des barèmes et conditions d'éligibilité aux aides).

Les valeurs. – Elles colorent fortement l'activité, relèvent de valeurs humanistes, démocratiques, professionnelles avec, notamment, les notions de respect des personnes comme sujets, citoyens.

Les principes tenus pour vrais. – Les propositions tenues pour vraies sur le réel ainsi que les règles d'action traduisent « en acte » cet ensemble d'éléments comme *L'utilisateur doit être informé pour choisir en connaissance de cause, il y a des limites à l'aide financière, recevoir et étudier toute demande*, ne pas juger, contractualiser avec la personne. Elles relèvent des registres déjà décrits de résolution et de satisfaction.

C'est une situation non totalement prescrite en termes de gestion de la relation avec la personne mais aussi de délibération pour le professionnel quant au critère d'opportunité de l'aide. Il s'agit d'une co-activité : l'utilisateur agit et réagit selon ses propres buts, auxquels réagit l'ASS, c'est une situation dynamique, évolutive. L'interaction est déterminante car c'est l'utilisateur qui dispose des informations concernant sa situation, le professionnel disposant de savoirs et expérience et leur « collaboration » est nécessaire pour la co-construction du travail en termes de diagnostic, puis de mise en œuvre d'une action matérielle (dossier, démarches) ou symbolique (paroles, orientation).

Elle est chargée d'enjeux sociaux, identitaires, de débats de normes et de valeurs (rapport à l'argent, au travail, à « l'assistantat »). L'« objet » de l'échange est un « objet de vie » pour l'utilisateur.

La recherche révèle l'écart entre les modèles opératifs de la stagiaire et du formateur ce qui ne saurait surprendre vu la période de stage (c'est une des premières mises en situation). Ce qui est plus significatif, ce sont les enjeux de formation présents pour la stagiaire et pour le formateur. Car, au delà du niveau différent de professionnalité débutant/expert, ce qui apparaît c'est la nécessaire reconsidération de la notion de « simplicité » de cette

2 Le « modèle opératif... » de l'ordre du schème ne doit pas être considéré comme « figé » : il vise à rendre compte de la SCS et de l'identité en acte mobilisée. Nous proposons au lecteur de se référer à l'annexe pour suivre le développement de l'analyse.

3 Dans les métiers concernant des humains entre eux, le terme mission est plus approprié.

situation et le potentiel d'apprentissages qu'elle contient. Cette situation se révèle simple pour un expert et particulièrement difficile pour un débutant. Elle se révèle porteuse du sens du métier d'ASS.

Une situation « simple » et « difficile » à la fois, « porteuse » d'apprentissages.

Cette situation est simple au regard de plusieurs critères dont le premier connu/inconnu. La stagiaire avait assisté, lors d'une précédente séquence, à la manière qu'avait eu le formateur de faire un premier diagnostic et d'engager des démarches relatives à la résolution (accès à la connaissance des dispositifs d'aide). Simple, « prototypique » (Pastré) s'il était possible d'isoler un des buts⁴ comme sur simulateur par exemple, ainsi « étudier la demande au regard de l'accès aux droits » par rapport auquel la stagiaire dispose des connaissances, savoirs et règles d'action, ce qui n'est pas possible ici en vraie grandeur. Elle est simple, aussi, en ce sens qu'il y a des ressources mobilisables dans la situation et l'environnement.

Elle est, en revanche, difficile au sens de Rogalski (1998) du fait de plusieurs éléments qui tiennent à la fois à ses propriétés spécifiques (la simultanéité des buts et le nombre de variables à prendre en compte, leurs relations et la gestion de la relation à l'usager) mais aussi au processus de « conceptualisation » des situations professionnelles : les savoirs de la tâche (Savoyant, 2005) n'orientent pas directement l'activité pratique, pour cela ils doivent se transformer en savoirs d'activité. Il ne suffit pas de connaître ou d'avoir vu faire pour pouvoir élaborer soi-même l'action.

L'écart entre la perception initiale de « simplicité » versus « difficulté » pour la stagiaire a été analysé grâce à l'impact des traces pour le FT concerné et la proposition d'analyse interactionnelle soumise au collectif. Les éléments organisateurs⁵ (Bru, Pastré, Vinatier, 2007) qui permettent à un formateur d'effectuer le diagnostic pour s'ajuster aux besoins d'un stagiaire et de créer les conditions d'une situation « potentielle » de développement (Mayen, 1999) se sont dégagés. Dans cet article, nous en présentons deux, significatifs de l'activité de tutorat. Si le but de la stagiaire est de se sortir la tête hors de l'eau⁶, soit de pouvoir répondre aux exigences de la situation et celui du formateur de lui permettre d'apprendre de cette même situation, en étant « une tête au-dessus

de lui-même » pour reprendre l'expression empruntée à Vygotski par Pastré (Pastré, p. 208) comment ces buts s'actualisent-ils ?

Les organisateurs de l'activité de tutorat par rapport à cette situation de métier

Ils sont de nature différente et situés sur des registres distincts aux fins d'analyse mais étroitement emboîtés dans l'activité elle-même. Pour s'ajuster aux besoins du stagiaire qui exprime une difficulté et l'aider à conceptualiser, le formateur l'accompagne dans « son rapport à la situation ».

La nécessité pour le formateur-terrain de problématiser la situation.

Le formateur doit en même temps problématiser la situation de métier et effectuer un diagnostic pour identifier les éléments du modèle opératif et cognitif du stagiaire. Il exprime en début de co-explicitation le but qu'il poursuit au départ et l'écart qu'il perçoit à la lecture des traces : *j'avais pas capté, moi, sur le moment... qu'elle était complètement dépassée par la compréhension de la situation de l'usager... j'essaye de faire émerger le sens de la pratique, ma difficulté c'était de ne pas focaliser sur les détails de la situation* (8. FT1).

Une activité en tensions... Entre le guidage par les fins ou les moyens.

La recherche montre comment un FT développe un rapport à son activité en tension entre le souci de répondre à la stagiaire *in situ* et celui de rester fidèle aux valeurs auxquelles il tient en tant que professionnel. L'aide financière est un acte professionnel qui considère la globalité de la situation de la personne. Ce n'est pas un acte seulement technique, d'où le « guidage » premier dans l'entretien, par le sens de la situation. Il n'atteint pas son but, à ce moment-là, avec cette stagiaire.

Le FT procède d'abord à l'examen minutieux, (interventions 93 à 376) des variables prélevées par la stagiaire sur les plans économique et social, personnel et familial (les charges, les ressources, les indemnités journalières, le loyer, l'assurance habitation, l'accident de travail) pour ce qui concerne la situation de la personne, les ressources de l'environnement et les savoirs mobilisés. Le FT rappelle les savoirs opératoires qu'il pensait « acquis » : *pourtant il y a un contrat entre lui et toi, au moment de la demande de l'aide financière* (93. FT1), les règles d'action *c'est là-dessus que tu pouvais reprendre puisque c'est le contrat entre vous* (99. FT1) en termes d'engagement de l'usager/droits, propose des hypothèses de compréhension différentes et enfin généralise par rapport à d'autres situations. C'est

4 Cf. annexe.

5 Référence à la notion d'organisateur de l'activité proposée par Bru, Pastré, Vinatier dans la revue *Recherche et formation* n° 56, 2007.

6 Cette image renvoie aux termes utilisés par la stagiaire dans l'entretien de tutorat : « noyée, submergée ».

l'incompréhension qui domine pour la stagiaire, l'expression réitérée de son malaise et de jugements très négatifs vis-à-vis d'elle-même (nombreux Face Threatening Acts⁷ FTAs) *j'étais complètement paumée, hein (102.S) du coup moi j'ai été complètement perdue (104.S).*

L'analyse révèle la non résolution sur le registre gestion du contenu malgré un mode de questionnements ouverts et de soutien du côté du formateur. Les prises de conscience concernent l'écart entre ce qu'il voulait faire, ce qu'il a fait et comment cela s'est joué au niveau de leurs échanges et ce qu'il pourrait faire. *On voit bien j'aurais dû peut-être à un moment intervenir au niveau des connaissances... les indemnités comment ça fonctionne (Co-ex.8. FT1).* Plusieurs registres sont en jeu : la méconnaissance de certains savoirs théoriques (politiques sociales) ou procéduraux peuvent empêcher l'activité notamment pour l'atteinte du but concernant l'information par rapport à l'évolution de la situation en fonction des choix de l'usager et des ressources de l'environnement. La stagiaire se trouve « ballotée » par les affirmations de l'usager et a des difficultés à se situer face à lui. Les savoirs opératoires (ex. contrat) peuvent être connus formellement : cela n'est pas suffisant, il faut les faire vivre dans la relation à l'usager ! La situation de demande d'aide financière apparaît dans sa difficulté « éprouvée » par le débutant et notamment la dialectique présente entre la gestion du contenu et celle de la relation à l'usager.

Problématiser une situation comme celle de l'aide financière, lors d'un entretien de tutorat, requiert d'être situé simultanément sur plusieurs registres évoqués ci-dessus. Les obstacles rencontrés par un stagiaire en début de formation pour analyser, comprendre et donc agir peuvent relever d'une insuffisance et/ou de non pragmatisme de savoirs et/ou d'une difficulté à considérer les effets des variables entre elles (registre épistémique et pragmatique), de contradictions entre buts et moyens à mettre en œuvre (autonomisation et attribution d'aide financière) et d'écart de buts entre usager et professionnel qui nécessitent un positionnement et une « identité professionnelle » un peu assurés (registre axiologique et identitaire). Enjeux présents dès cette situation « simple ». La stagiaire est située dans un idéal de métier proche de celui du professionnel en termes de finalités de l'aide professionnelle. Elle n'a pas pu réaliser ce que pourtant elle souhaitait faire : son idéal de métier a été « chahuté » en situation.

La conceptualisation de l'aide financière requiert ainsi de construire de nouvelles ressources pour agir : apprendre à « se connaître agissant », les deux étant liés.

C'est l'élaboration partagée en co-explicitation qui a permis d'identifier cet autre niveau de conceptualisation du tutorat pour le FT en vue du développement du pouvoir d'agir du stagiaire.

Développer le pouvoir d'agir du stagiaire : faire « alliance » à propos de ce qui fait difficulté.

Le terme « alliance » est utilisé en co-explicitation par un formateur pour qualifier son engagement dans la relation : *Savoir ce qui fait problème pour la stagiaire et non pas ce qu'on aurait fait à sa place (Co-ex.1027. FT1).* Nous retenons la notion d'engagement afin que la stagiaire comprenne par et pour elle-même la situation et parvienne à la problématiser en intégrant sa propre implication.

Quand le formateur aborde avec la stagiaire ce qui fait problème dans sa gestion de la relation à cet usager, elle exprime les émotions éprouvées *Agacement, énervement*, sa gêne et tient des propos jugeants par rapport à l'usager : *Et lui il vient en plus m'embrouiller (141.S), C'est vrai que je n'arrive plus à être neutre (306.S).* Ce qui est source d'un trouble profond par rapport à ce qu'elle aurait voulu faire et d'un questionnement identitaire lié au genre professionnel. Le FT aide à l'identification puis l'analyse des obstacles : 1) il reprend l'ensemble de la situation : méconnaissance des aspects techniques du dossier, *a priori* et jugements de valeurs ; 2) se situe sur un registre axiologique et introduit des savoirs comme la neutralité bienveillante (notion vue en cours et connue de la stagiaire). Il la questionne directement en l'impliquant dans l'analyse, puis facilite l'expression de son ressenti par des questionnements ouverts et par une stratégie relationnelle qui compense les jugements négatifs : *Tu as eu des difficultés à cadrer (553.FT1).* Il produit des évaluations sur son travail mais en introduisant des « adoucisseurs » ou en valorisant les actes qu'elle minimise. Il envisage d'autres moyens d'action, généralise là encore et recherche les connaissances dont elle dispose, propose des ouvertures en rappelant les règles d'action sur ce registre de l'activité : *Quand tu es paumée, tu te décales (439.FT1).* La stagiaire élabore et prend conscience qu'elle a attribué des significations aux variables de la situation orientées par son propre cadre de référence (normes et valeurs). Elle commence à raisonner en introduisant de la temporalité entre ce qu'elle aurait pu faire et ce qu'elle envisage de faire ultérieurement. *Je pense que j'arriverai à me dégager de ce que je peux penser et essayer d'être dans l'étude de sa demande (652.S).*

Cette posture éthique du FT, à la fois décentrée par rapport à son propre modèle opératif et cognitif, centrée sur le sujet apprenant et les enjeux identitaires présents,

7 Kerbrat Orecchioni C, 1992, *Les interactions verbales*, tome II, Armand Colin, Paris.

faite d'engagement et non pas d'implication (donner conseil) dans la relation ne dépend pas seulement du formateur. En co-explicitation, l'intrigue (Vinatier) présente dans l'entretien émerge en intelligibilité. En l'occurrence, le FT déjà très réflexif par rapport à son activité la « refigure » (Vinatier) dans le collectif. Il intègre d'une autre manière une des variables, le rapport de la stagiaire à la situation de l'usager mais sur le versant insatisfaction éprouvée par elle dans sa manière de gérer la relation avec la personne. C'est dans l'analyse collective, en revenant aux traces verbales que le FT actualise la refiguration des obstacles rencontrés par la stagiaire.

■ Conclusion

Le passage par l'analyse de l'activité de tutorat à propos de la situation de demande d'aide financière, reprise dans le collectif d'analyse, nous a permis d'élucider la complexité de cette situation de métier. Nous avons tenté

à travers cet article de rendre compte de l'importance d'une articulation entre registre intersubjectif et registre du contenu dans l'analyse des situations.

Dans le cadre des formations de formateurs de terrain, des questionnements nombreux émergent en termes de choix (ou non) des situations de métier à proposer aux stagiaires, des enjeux de responsabilité vis-à-vis des usagers, de progressivité dans les apprentissages. L'identification, l'analyse et la description des obstacles rencontrés par les stagiaires pendant ces séances de tutorat constitue une étape pour tenter de concevoir de nouveaux outils pour aider l'activité tutorielle en stage, mais aussi dans les centres de formation.

L'intérêt de prolonger cette première recherche qualitative réside, entre autres, dans le fait de valider le caractère significatif de cette situation de métier auprès d'une communauté professionnelle élargie et identifier d'autres situations de référence.

Bibliographie

- KERBRAT-ORECCHIONI C., 2005, *Le discours en interaction*, Paris, A. Colin.
- MAYEN P., 1999, « Des situations potentielles de développement », *Éducation permanente*, n° 139, 65-86.
- PASTRÉ P., 2011, *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris, PUF.
- PIOT T., 2010, « Le référentiel de compétences du point de vue des formateurs : intérêts et points aveugles de l'instrument central du processus de professionnalisation dans les métiers de l'interaction humaine », actes du congrès de l'AREF, université de Genève, septembre 2010.
- ROGALSKI J. et SAMURCAY R., 1998, « Exploitation didactique des situations de simulation », *Le travail humain*, volume 61, 333-359.
- SAMURCAY R. et RABARDEL P., 2004, « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions », in *Recherches en didactique professionnelle*, R. SAMURÇAY et P. PASTRÉ (dir), (pp. 163-180), Toulouse, Octares.
- SAVOYANT A., 2005, in *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*, P. PASTRÉ, Toulouse, Octares.
- VERGNAUD G., 1996, « Au fond de l'action, la conceptualisation » in *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, J.-M. Barbier, Paris, PUF, pp. 275-292.
- VERGNAUD G., 2008, « De la didactique des disciplines à la didactique professionnelle, il n'y a qu'un pas », *Travail et Apprentissages*, n° 1, 51-57.
- VINATIER I., 2009, *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, PU, Païdeia.

Annexe - Modèle opératif du formateur par rapport à la situation d'aide financière

Considérer l'utilisateur en tant que citoyen
Approche globale de l'utilisateur/situation

1 Les buts

1 Accès aux droits amélioration financière	2 Information/Évolution de la situation en fonction des ressources de l'environnement des choix de l'utilisateur	3 Maintien ou restauration registre autonomie sociale/économique
---	--	---

2 Les variables

2.1 la situation de la personne : économique et sociale personnelle et familiale Imputation subjective/situation visées propres de l'utilisateur
2.2 les ressources de l' environnement
2.3 la relation usager/professionnel
2.4 le cadre institutionnel du professionnel

3 Les savoirs

3.1 Théoriques Droit, politiques sociales, sociologie, philosophie, économie, santé, psychologie
3.2 Procéduraux Dossiers, conditions d'éligibilité par rapport aux aides
3.3 Opératoires Contrat, dimension relationnelle, argumentaire social.

4 Le genre professionnel

4.1 Identité
4.2 Valeurs

5 L'expérience

6 Propositions tenues pour vraies et règles d'action/gestion contenu et relation à l'utilisateur

6.1 Contenu L'utilisateur doit être informé de ses droits pour choisir en connaissance de cause. Il est important que l'utilisateur se rende compte qu'il y a des limites à l'aide financière. Préserver sa liberté, son libre arbitre/choix.
6.2 Relation Contractualiser avec l'utilisateur, informer l'utilisateur des risques pris, se positionner. Introduire les limites professionnelles. Identifier ses propres valeurs et normes - Ne pas juger, respecter l'autre.

Fonction et enjeux des dispositifs de co-explicitation dans le processus de développement identitaire de formateurs d'enseignants

Thérèse PEREZ-ROUX

Maître de conférences

Université de Nantes – IUFM

Laboratoire du CREN

Le travail de réflexivité engagé par les acteurs sur leurs pratiques constitue un des vecteurs du développement professionnel. À ce titre, les formes de travail collaboratives chercheurs-praticiens semblent répondre à de forts enjeux identitaires. L'étude traite d'un corpus constitué de trois séances de co-explicitation programmées durant une période de deux ans et portant sur l'activité de conseil d'un maître-formateur avec des enseignants débutants.

Le retour sur l'expérience passée et actuelle en tant qu'enseignant, la mise en perspective de l'expérience présente et future en tant que conseiller, organisent le registre des échanges autour d'un enjeu commun : le développement de principes d'action, perçus comme des repères progressivement énoncés puis partagés à l'intérieur du groupe. La dynamique engendrée par ce dispositif donne sens à la pratique de conseil et aide les formateurs de terrain à construire une professionnalité mieux assurée. ■

L'ÉTUDE que nous présentons s'inscrit dans l'axe I de la recherche OuForEP intitulé : « Dispositifs d'accompagnement des professionnels ». Notre démarche consiste à appréhender, à partir de l'analyse de l'activité d'un formateur dit « de terrain », un dispositif de co-explicitation mis en œuvre dans la durée (deux ans) et les effets de ce dispositif en termes de développement identitaire du (des) professionnel(s).

■ Entre co-réflexivité et développement identitaire : quelques repères théoriques

Une démarche réflexive soutenue par des formes collaboratives

Barbier, Chaix et Demailly (1994) envisagent le développement professionnel comme un processus *de transformation individuelle et collective des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles* (p. 7). Ce processus rend compte de l'évolution du professionnel à travers la conception qu'il a de son rôle, de ses représentations, des occasions de pratiques, des conditions de travail. Il suppose une capacité à se reconnaître capable de se développer et responsable de son propre développement professionnel. Il implique par ailleurs une forme de réflexivité qui permet la prise de recul du praticien et une explicitation du fondement de ses actes.

Si ce modèle du « praticien réflexif » tel que le décrit Schön (1994) semble, le plus souvent, se construire de manière individuelle, il se décline dans des espaces de formation initiale ou continue ouverts à la dynamique des échanges. Le praticien n'est jamais seul. Il s'inscrit dans plusieurs communautés : celle du (ou des) groupe(s) professionnel(s) d'appartenance (dans l'étude, par exemple, les praticiens sont à la fois enseignants et formateurs), celle de l'établissement, celle du groupe en formation.

La dimension collective constitue donc un appui pour la formation. Senge et Gauthier (2000) en soulignent les enjeux : nécessité d'explicitation, échange de points de vue, sécurité dans le groupe qui sert de soutien à l'investissement, plus grande compétence liée aux apports complémentaires.

Ceci suppose la mise en place d'un certain nombre de conditions préalables, garanties par le formateur – ici le chercheur qui anime ce dispositif – car l'engagement dans ce travail collaboratif se construit progressivement et nécessite une grande vigilance.

La co-réflexivité comme aide à la construction identitaire du conseiller

Le travail de réflexivité initié par les acteurs sur leurs pratiques constitue un des vecteurs du développement professionnel. Dans cette perspective, les formes de travail collaboratives semblent répondre à des enjeux identitaires forts où se combine rapport de soi à soi, à autrui et, plus largement, à l'institution. Notre manière d'aborder l'identité professionnelle en tant que processus complexe et dynamique, intègre plusieurs registres de tensions :

- tension entre continuité (être le même) et changement (être différent) : il s'agit de vivre une relation au métier qui perdure ou se transforme ;
- tension entre affirmation de soi (se différencier des autres) et intégration au groupe (être comme les autres) : il s'agit de se positionner dans ce rapport à autrui rendu plus complexe lorsque coexistent plusieurs groupes d'appartenance ;
- tension entre unité (être cohérent) et diversité (être multiple) : il s'agit d'assumer au plan professionnel des formes d'investissement hétérogènes qui doivent à terme trouver un sens pour le sujet.

Ces tensions structurent des identités professionnelles inscrites dans un contexte institutionnel, organisationnel et humain particulier. Elles mettent en avant l'articulation de trois dimensions : biographique, relationnelle (Dubar, 1992) et intégrative (Perez-Roux, 2011). Par ailleurs, notre approche traite des dynamiques identitaires (Kaddouri, 2000) constituées d'un ensemble de tensions « entre » les différentes composantes de l'identité (transactions biographiques et relationnelles) et « vers » un projet identitaire : devenir ou rester un professionnel réflexif, compétent et reconnu comme tel par la (les) communauté(s) de pratique.

Un dispositif favorable à la construction du genre et à l'émergence du style

Dans l'analyse du travail, Clot (1999) définit le genre comme *un système ouvert de règles impersonnelles non écrites qui définissent, dans un milieu donné, l'usage des objets et l'échange entre les personnes* (p. 43). Système souple de variantes normatives, le genre organise les obligations qui s'imposent à tous et définit les frontières mouvantes de l'acceptable et de l'inacceptable dans le travail.

Souvent, le genre du métier se trouve reconfiguré dans le style, entendu comme une distance prise par les sujets vis-à-vis des normes et contraintes du travail pour les transformer en ressources personnelles et collectives. Le dispositif étudié, inscrit dans la durée, peut favoriser cette émergence du style une fois que les règles communes

ont pu être énoncées et stabilisées. Ces quelques repères théoriques clarifient la manière dont chacun investit le conseil pédagogique et donnent des outils d'intelligibilité pour comprendre :

- ce que le professionnel met en œuvre en situation de conseil ;
- ce qu'il en dit, *a posteriori*, dans une interaction avec d'autres acteurs (professionnels et chercheurs) lors d'une séance de co-explicitation ;
- ce qui peut progressivement s'élaborer pour le professionnel grâce à l'avancée de la réflexion individuelle et collective, grâce à la prise de conscience et à la stabilisation de gestes génériques, appuyant les processus de construction identitaire.

■ Choix méthodologiques

Trois entretiens de conseil ont été conduits par la même formatrice avec trois professeurs des écoles (PE) débutants durant leur année de formation professionnelle en alternance à l'IUFM. Chaque entretien de conseil a été enregistré en dehors de la présence du chercheur, puis retranscrit intégralement. Une co-analyse *a posteriori* a été effectuée dans un collectif de travail coordonné par un chercheur (Vinatier, 2009), auquel participe la conseillère, débutante dans la fonction de maître-formateur (MF). Les échanges ont été enregistrés et retranscrits intégralement. L'ensemble du groupe a pris connaissance de ces retranscriptions avant d'engager le travail de co-analyse.

La méthodologie choisie pour notre étude s'est appuyée sur l'interprétation de données langagières et sur le principe que tout locuteur construit, dans l'activité de mise en mots, des structures organisées autour de quelques arguments clés. Ces énoncés, intégrant représentations et valeurs en lien avec les pratiques professionnelles, fondent en partie la cohérence identitaire. L'analyse a exigé un découpage du texte en unités ou fragments de discours isolables, puis l'inventaire et la coordination d'éléments séparés, superposés ou entremêlés. Un détour s'est avéré nécessaire pour comprendre le sens de ce qui est dit et analyser les oppositions, les relations les plus structurantes (Demazière & Dubar, 1997).

L'analyse s'est organisée essentiellement autour de deux axes fonctionnant en interaction. Le premier a isolé les « actants » (ou personnages) qui interviennent dans le discours, créant des systèmes de relation ; la construction d'un réseau a ainsi permis, à terme, de saisir les appartenances, les catégorisations, les identifications, etc. Le deuxième axe d'analyse a porté sur les propositions ou argu-

ments qui rendent compte des représentations à l'œuvre dans les discours et sont destinés à défendre son point de vue, à justifier son registre d'action *a posteriori* mais aussi à en éprouver les formes partagées ou singulières. Cet ensemble d'éléments a mis en relief une identité professionnelle inscrite dans une dynamique, révélant un certain nombre de tensions à repérer, à réduire et/ou à dépasser.

■ Résultats : une co-analyse de l'activité de conseil, entre étayage du groupe et avancée du professionnel

Les résultats que nous présentons sont centrés sur l'analyse des transactions relationnelles à partir des registres qui se déploient au cours des séances de co-explicitation et des « actants » évoqués par la MF ou par les autres participants au collectif de travail : conseillers pédagogiques (CPC), maîtres-formateurs (MF), formateur IUFM, chercheur. On repère une évolution de l'analyse au fur et à mesure des séances. Cela conduit à une présentation des résultats de même type, c'est-à-dire sur la base de catégories évolutives d'une séance à l'autre et dont l'ampleur s'intensifie au fil du temps, grâce aux apports du travail collaboratif.

Première séance : registre affectif et évolution du « moi » au « eux »

Cette première séance réunit autour de la MF un petit collectif : un CPC, un formateur IUFM et le chercheur. Il n'y a aucun autre MF.

L'expression d'un positionnement incertain. – Une évolution de la MF est perceptible durant la première séance de co-explicitation. Au départ, la conseillère se situe dans un registre affectif et revient sur sa pratique dont elle présente une image plutôt négative : volume de parole excessif, trop de pistes de travail, manque d'ouverture. En effet, au fil de l'entretien de conseil, elle s'appuie sur son expertise d'enseignante à travers des retours sur de multiples points : statut de l'erreur, différenciation, travail de groupe, supports facilitant l'apprentissage (manuels, affichage, tableau). *A posteriori*, elle exprime un sentiment de doute vis-à-vis de l'efficacité de son action. Une phrase revient fréquemment dans les échanges : *je ne sais pas comment font les autres... mais...*

Des formes de réassurance générées par le groupe. – Les interactions avec le groupe vont venir rassurer la MF autour du genre. On repère plusieurs éléments

contribuant à cette réassurance. Tout d’abord apparaît une centration sur le « genre débutant » permettant à la fois partage et mise à distance des difficultés de la MF. Le CPC présent (il n’y a pas d’autre MF dans cette séance) caractérise les formés : *les PE/ils/tous/des fois/souvent...* à travers des problèmes récurrents face à la classe et évoque un certain nombre d’incompréhensions vis-à-vis des formateurs en charge de les suivre sur le terrain.

Les remarques du CPC s’orientent aussi vers un « genre conseiller », à peine esquissé à travers : *moi aussi avec les T1*. Ces retours en écho légitiment par exemple le fait d’aborder plusieurs registres, avec l’hypothèse que l’un d’eux parle davantage au stagiaire et soit le point de départ de transformations.

Par ailleurs, le formateur IUFM souligne l’unité des conseils produits (autour de l’apprentissage, de l’activité des élèves) et en relève la cohérence. Il contribue ainsi à une forme de reconnaissance des compétences de la MF, y compris sur le plan de sa pratique d’enseignante.

Enfin, un certain nombre de repères sont posés par le chercheur : *tu accompagnes, balises, enveloppes pour dire*. Ce dernier insiste sur la complexité des situations d’interactions et la nécessité que le PE soit relativement disponible pour entendre les questions ou les suggestions du formateur.

Réflexivité et mise en perspective. – On assiste à une forme de reconnaissance, à une revalorisation dans le regard des *Autrui* significatifs (Mead, 1963) qui va contribuer à réassurer la conseillère sur son activité. À la fin de la séance, celle-ci revient sur le fait qu’*il y a des PE avec lesquels c’est difficile, on ne sait pas* [comment s’y prendre]. Elle s’autorise alors à dire sa difficulté pour rebondir durant l’entretien, pour trouver une ouverture en direction de la PE.

Tout ceci n’empêche pas l’enseignante d’entrer dans une posture auto-réflexive sur sa pratique de formatrice : ce qui doit être tenu/lâché, ce qui peut se dire/ou pas, ce qui renvoie au genre débutant/au style (celui de la PE mais aussi le sien). Par ailleurs, elle met en perspective l’entretien suivant, vécu très différemment et dont l’analyse sera en partie fondée sur les acquis de cette première séance de co-explicitation.

Deuxième séance : registre dialogué et évolution du « moi » au « il/on »

Tout d’abord, la conseillère dit avoir été confortée dans son rôle lors de la première séance de co-analyse où existait un doute, à ses yeux, sur le bien fondé de ses retours. Entre-temps, une séance de co-explicitation avec un autre participant lui a sans doute permis de relati-

ser, d’affiner certains repères, de se décentrer. Cette deuxième séance réunit autour de la MF suivie dans l’étude, trois autres MF, deux CPC et le chercheur. Elle est très significative d’un positionnement en évolution, ce qui nous amène à mobiliser d’autres catégories d’analyse.

L’amorce d’un positionnement professionnel. – La MF débute l’analyse en soulignant la prise d’initiative, le professionnalisme, le côté consciencieux et rigoureux du PE observé. Elle insiste sur le cours d’éducation physique jugé bien adapté : sécurité, place stratégique de l’enseignant, enfants heureux qui essaient, etc. En ce sens, elle explicite quelques critères balisant son observation et le registre de valeurs organisant son action. Elle exprime toutefois sa perplexité sur le décalage de perception entre ce stagiaire déstabilisé par les enfants de petite section maternelle (PS) et sa propre analyse qui se veut positive : *mon travail... lui montrer que... si... alors...*

Si une identité de conseiller émerge progressivement, elle semble prendre la forme d’un puzzle dont plusieurs pièces commencent à s’agencer, sans pour autant avoir une vision complète des différentes composantes qui organisent l’activité de conseil. Dès le départ, apparaît un « on » qui ne semble pas correspondre encore à un sentiment d’appartenance mais plutôt à un essai de généralisation : *il y a un écart entre ce qui a été dit et ce qu’on aurait voulu dire // on est très exigeant au titre de la formation dans les préparations // on leur parle beaucoup des préparations et en petite section, il y a de l’imprévu.*

L’identité de conseiller se construit donc par « petites touches », en pointant un certain nombre de tensions entre travail prescrit et travail réel, entre exigences de la formation et contingences des situations sur le terrain. La complexité de la fonction est abordée à partir de points saillants, repérés dans l’analyse commune du corpus de l’entretien de conseil et au niveau des résonances que cette co-analyse génère chez les professionnels.

Les facettes du métier : apparition d’un genre conseiller complexe à appréhender. – Il s’agit ici en quelque sorte d’aborder les zones relativement floues en termes de positionnement, considérées comme problématiques dans la fonction. Tout d’abord, les professionnels insistent sur la délicate imbrication de la sphère professionnelle et du registre personnel. La formation ne peut occulter cet aspect et l’un des indicateurs consiste à repérer : *comment se sent le stagiaire*. Au-delà d’une approche en termes de plaisir éprouvé dans la classe, se dessine un sentiment partagé que certains PE n’y sont pas à leur place : *enseigner, c’est aussi une grande part de soi, de sa personnalité*. Sur cette dimension personnelle, fondant aussi le rapport au

métier d'enseignant, les formateurs expriment en creux leur relative impuissance à transformer ce qui se joue pour le stagiaire dans l'expérience de l'enseignement.

Par ailleurs, les échanges portent sur l'adaptation de principes concernant le processus d'enseignement/apprentissage, en fonction des contextes et des niveaux de classe. Les principes ne peuvent donc être tenus de façon radicale et cet aspect nécessite pour les formateurs de terrain une grande vigilance, entre exigence et souplesse : *attention à ce qu'on dit!* En même temps, cette mise à distance vient perturber les repères nécessaires pour se construire dans le métier ou dans la fonction lorsque l'on débute en tant qu'enseignant ou en tant que formateur. Au final, dans quelle mesure des ajustements qui valent pour soi, que l'on a construit dans l'expérience du métier enseignant, sont-ils transmissibles ?

Enfin, le registre des échanges s'oriente vers des difficultés partagées entre MF et CPC, concernant les résistances des formés : *[il y a] ceux qui n'entendent pas, qui disent : je sais, je vais le faire, j'ai fait et ça ne marche pas... c'est épuisant, au bout d'un moment on s'en va... et on retourne... et si les choses n'ont pas bougé... qu'est-ce qu'on fait?* Le sentiment que le processus de transformation du stagiaire n'est pas amorcé semble renvoyer à une forme d'impuissance relative des formateurs, voire remettre en cause leurs compétences à accompagner un débutant. La question de la pression temporelle est évoquée, relayée par les autres MF participant à la séance.

Le MF : un acteur en tension dans l'institution. – Au plan institutionnel, une première tension apparaît autour de la double appartenance des MF : intégration à l'IUFM et à sa logique de professionnalisation dans laquelle le MF est reconnu ; appartenance au monde des enseignants et à ses résistances, difficiles à gérer dans le cadre de l'accompagnement des PE. Dans le deuxième entretien de conseil, les aménagements que fait un directeur d'école sont représentatifs d'un écart à la norme, délicat à pointer par la MF de façon tranchée. Cette tension rend compte d'un clivage entre monde de la formation et monde professionnel, plus largement associé à un écart irréductible entre théorie et pratique, qui rend peu recevables les injonctions ou prescriptions institutionnelles pour les enseignants sur le terrain.

Une deuxième tension se révèle à l'intérieur du monde de la formation ; elle est organisée autour de la double mission d'accompagnement et de validation demandée aux MF par l'IUFM. À ce titre, la conseillère évoque la place et le rôle des MF dans la formation (travail prescrit) et l'implication dans l'accompagnement sur le terrain (travail réel). Elle souligne ainsi la tension propre à cette

double mission, encore peu perceptible lors de la première séance de co-explicitation. En même temps, s'élaborent des critères construits collectivement pour gérer au mieux cette validation : *nous, on est d'accord sur les attentes du premier stage filé... La sécurité des élèves : registre d'appel, contrôle des circulations, regroupements en retour de récré... là on les déstabilise beaucoup... on exagère les situations.* Il s'agit donc, en priorité, de faire prendre conscience aux PE des risques encourus par un manque de vigilance de l'enseignant et, plus largement, de sa responsabilité en ce domaine.

L'analyse permet donc de repérer l'émergence progressive de principes d'action négociés dans le groupe. Le chercheur invite les professionnels à entrer dans une démarche d'explicitation de leur activité, intégrant des questions plus larges qu'il s'agit de travailler au sein du collectif.

Troisième séance : registre intégré et évolution du « moi » au « nous »

Vers une identité de formateur mieux assumée. – La troisième séance porte sur un entretien dans lequel la conseillère oriente l'interaction avec le PE autour du « tenir conseil » (Pepel, 1996). Ainsi, on repère les principes qui organisent son action :

- renforcer, contextualiser, donner des pistes en prenant appui sur la pratique du PE ;
- amener la PE à réfléchir, à analyser sa pratique avec des indices concrets que la stagiaire ne mobilise pas spontanément ;
- mettre en perspective le stage suivant pour sortir de l'impasse liée au contexte ;
- orienter les échanges vers des formes de collaboration PE/MF pour l'accompagnement de mini-projets.

Par ailleurs, dans sa prise de parole au sein du collectif, la MF affirme davantage certains aspects essentiels pour accompagner les enseignants débutants et les aider à construire une professionnalité enseignante : la nécessité, pour un formateur, de connaître les possibilités et les potentialités des enfants, point déjà évoqué dans la deuxième séance de co-analyse.

Enfin, elle envisage l'élargissement de son espace d'action : critique envers les choix de l'enseignante néotitulaire par rapport à l'organisation spatiale de la classe et aux supports utilisés, elle espère générer chez cette dernière une prise de conscience, impulsée par les retours de la PE2 et relayée par les enfants.

Une compréhension des tensions auxquelles sont soumis les stagiaires. – À plusieurs reprises, la MF revient sur les tensions qui traversent l'année de formation et

peuvent conduire à un besoin de réassurance face à des formes d'injonctions paradoxales :

- préparer les séances mais ne pas suivre la préparation pour s'adapter aux réactions des enfants ;
- préserver la continuité avec le titulaire de la classe mais se situer en rupture quand certains dysfonctionnements apparaissent ;
- respecter le travail de la T1 et tenter d'apporter de nouveaux éléments de transformation dans un statut asymétrique avec le titulaire ;
- faire avec et parler avec l'ATSEM alors que le collectif des enseignants de l'école refuse de l'intégrer.

Perturbée par ces dysfonctionnements qui ont des incidences sur la pratique dans la classe, la stagiaire est invitée à s'adapter et, plus largement, à assumer une situation pour le moins délicate.

L'entretien de conseil permet progressivement un déplacement du « manque de temps » au manque d'espace d'initiative. La MF, après avoir posé un certain nombre de repères, met en perspective un stage de trois semaines offrant davantage de possibilités pédagogiques. Elle oriente alors l'entretien vers un « nous » collaboratif et ouvert sur d'autres espaces de travail. Des liens nouveaux apparaissent avec la formation à l'IUFM ; ils ouvrent sur des formes d'articulation offertes par les différents dispositifs dans lesquels les MF ont un rôle à jouer. Ces articulations avaient été suggérées par le formateur IUFM lors de la première séance de co-analyse.

Le temps de co-analyse comme étayage progressif. – Cette troisième séance réunit autour de la MF suivie dans l'étude, trois autres MF, un CPC, le chercheur et quelques doctorants.

Dès le départ, la MF aborde la co-analyse en reprenant les grands principes organisateurs de la fonction de conseil. L'analyse met en relief l'emploi du « on » au titre d'intégration au collectif ; on peut penser que ce processus a été facilité par la deuxième séance de co-analyse durant laquelle le chercheur a tenté de faire expliciter les compétences et stratégies à l'œuvre dans les entretiens de conseil.

La MF opère une réelle décentration et pointe, pour la PE, les tensions liées au contexte : mauvaise utilisation de l'espace de la classe par la T1, gestion d'une élève difficile et incapacité de l'ATSEM à relayer l'enseignante, manque de soutien de l'équipe vis-à-vis de cette situation. D'autre part, elle souligne les exigences difficilement tenables de l'IUFM (travail prescrit) et les pratiques très discutables instituées dans l'école, notamment en ce qui concerne le rejet collectif de l'ATSEM qui met la PE dans une situation très inconfortable (travail réel).

Une réflexion s'amorce sur les impensés et les impasses de l'accompagnement. De fait, avec l'aide des pairs, elle interroge le statut du MF dans ces collectifs et met en relief les tensions générées par un sentiment d'impuissance dans certaines situations : *on ne peut pas dire aux PE qu'il n'y a pas de solution et qu'il va falloir faire avec*. Progressivement, le « genre enseignant débutant », encore présent par moments, semble faire écho au « genre conseiller ».

Cette troisième séance de co-analyse permet enfin d'évoquer collectivement le double positionnement « formateur-enseignant » et la nécessité d'assumer l'inscription dans une équipe de collègues qui leur demande, du fait de leur rôle de MF, de faire la preuve au quotidien de leur totale légitimité/efficacité sur le terrain.

■ Discussion et pistes de réflexion

D'une identité brouillée à une identité assumée

L'analyse du corpus met en évidence des tensions entre identité professionnelle héritée (être une enseignante reconnue) et identité visée (devenir une bonne formatrice, pertinente et efficace). La double appartenance se révèle à la fois stimulante – parce que montrant une forme de reconnaissance institutionnelle – et délicate en termes de positionnement.

L'étude, inscrite dans la durée, souligne un changement de posture lié à une auto-analyse réflexive qui s'élabore progressivement. Par ailleurs, l'accompagnement opéré par les échanges entre les participants conduit à l'émergence d'un genre conseiller, référé à des gestes professionnels, qui semble stabiliser certaines dimensions de l'activité et diminuer les effets de brouillage identitaire.

Ainsi, distanciation et réflexivité professionnelle, étayées par les interactions avec autrui, fournissent de nouveaux ancrages, à la fois partagés et spécifiques aux contextes institutionnels et humains auxquels les formateurs de terrain doivent sans cesse s'adapter. Plusieurs participants investissent le dispositif de co-analyse en revenant sur tel ou tel moment de pratique, en tant que formateur ou en tant qu'enseignant, confronté à des dilemmes que le corpus étudié met en relief. La dimension biographique nourrit donc les interactions et permet aux uns et aux autres de clarifier un positionnement identitaire à deux facettes. En ce sens, on retrouve la dimension intégrative, sollicitée lorsqu'un professionnel doit gérer plusieurs fonctions de façon concomitante. Lors de phases de transition qui mettent l'individu en présence de rôles disparates, on assiste à des formes d'interprétation orchestrées, dans cette étude, sur une base collective.

Les transformations identitaires qui s'opèrent au plan biographique dépendent des significations et des valeurs attribuées par le sujet à ses différents engagements et à leurs relations ; elles dépendent aussi des représentations de soi que chacun cherche à faire prévaloir vis-à-vis d'*Autrui* significatifs en même temps qu'il cherche à les assumer pour lui-même.

Un processus collaboratif révélateur de dynamiques identitaires

Au-delà de l'identité construite dans la double fonction de maître-formateur, les analyses mettent en relief des dynamiques identitaires (Kaddouri, 2000), constituées d'un ensemble de tensions « entre » les différentes composantes de l'identité (transactions biographiques et relationnelles) et « vers » un projet identitaire : devenir ou rester un professionnel réflexif, compétent et reconnu comme tel par la communauté de référence. Cette orientation « vers » nous semble impulsée puis stimulée par le projet de recherche collaborative où il s'agit de présenter son activité, de l'explicitier, de la questionner pour lui donner du sens et la transformer si besoin.

Cette transformation est rendue possible par la construction d'un « genre conseiller » qui s'affirme dans la durée et s'élabore au fil des échanges, des échos réflexifs, des controverses professionnelles, organisant les frontières mouvantes de l'acceptable et de l'inacceptable dans le travail, c'est-à-dire les possibles et les écueils, les impensés et les impasses de l'accompagnement en formation.

Ce genre, nourri des questionnements et des apports du collectif, n'empêche nullement l'émergence d'un style propre aux sujets qui prennent une distance acceptable avec les normes professionnelles, les investissent en fonction de leurs ressources et de leur « lecture » des contraintes qu'offrent les situations de travail. Ce style est sans cesse revisité par les dimensions partagées et activé par une dimension singulière, inscrite dans une histoire (transaction biographique) porteuse de valeurs et de savoirs pluriels, souvent enchâssés dans la pratique.

Un dispositif de recherche comme instrument de développement professionnel

Les évolutions repérées au fil des séances de co-analyse, où se déploient nombre de transactions relationnelles, sont aussi liées à des facteurs favorisant un ancrage identitaire. Du point de vue de la dimension biographique, le retour sur l'expérience passée et actuelle en tant qu'enseignant, la mise en perspective de l'expérience présente et future en tant que conseiller, organisent le registre des échanges autour d'un enjeu commun : le développement de principes d'action, perçus comme des

repères progressivement énoncés puis partagés à l'intérieur du groupe, donne sens à la pratique de conseil.

L'existence même de ce dispositif contribue au développement d'une réflexivité professionnelle. Le collectif suscite une forme d'implication plus affirmée dans la mission de formation sur laquelle chacun sait qu'il va travailler avec d'autres : sens de l'action et repères pour l'action se co-construisent et étayent en retour l'activité de conseil. Le sentiment de contrôle de la situation reste plus délicat dans les situations de conseil souvent complexes, porteuses d'incertitudes et soumises à des tensions repérées, discutées entre pairs, mais que chacun aura à dépasser dans le feu de l'action.

Du côté du collectif, la configuration « souple » du groupe n'empêche pas l'ancrage sur un projet commun : comprendre l'activité de conseil et en améliorer les effets en termes de construction professionnelle. Les différents regards amènent le collectif à repérer des zones partagées et des spécificités liées aux contextes personnels et professionnels, dans un cadre distancié des prescriptions institutionnelles.

Le dispositif de recherche-formation repose sur un cadre collaboratif proposé à des professionnels volontaires, invités à réfléchir sur leur pratique. En créant un climat de confiance, en développant une forme de respect mutuel, en questionnant les choix opérés par les professionnels, les principes qui les organisent, le chercheur donne l'occasion de construire des références communes, de passer de l'implicite à l'explicite, d'ouvrir sur des procédures en partie transposables dans d'autres espaces de formation.

Ces différents aspects montrent la visée formative du dispositif, travaillée comme un instrument de développement professionnel et non comme un simple guide de l'action avec sa part de formatage et de standardisation. Créé et mis en œuvre par le chercheur pour favoriser et accompagner la réflexivité de professionnels du conseil, il s'adresse à des sujets situés, mus par une intentionnalité et un système de valeurs en partie partagé avec les autres (Perez-Roux, 2009). Le collectif utilise et interprète les possibles offerts par ce dispositif qui permet, au final, une structuration et une réorganisation des activités et un élargissement des actions possibles.

Enjeux et perspectives en formation

À l'heure où la formation des enseignants se transforme radicalement, l'enjeu est de taille. La place désormais accordée au « compagnonnage » (BO du 1^{er} avril 2010) est pour le moins discutable si les formateurs de terrain ne peuvent revenir, pour eux-mêmes et avec les autres, sur ce qui fonde et organise leur activité de

conseil, de façon à la fois partagée et singulière et en référence aux compétences attendues d'un professionnel de l'enseignement.

Pour l'instant, le type de dispositif dont nous avons étudié les effets en termes de développement professionnel valorise une démarche de réflexivité conjointe qui semble mise au second plan dans les réformes en cours.

La formation des enseignants aura sans doute, dans un avenir proche, à (re)penser des dispositifs articulant recherche et formation, dans une logique collaborative et en vue d'aider à la construction d'une professionnalité de formateur.

Un défi à relever par les acteurs et, on peut l'espérer, par l'institution.

Bibliographie

- BARBIER J.-M., CHAIX M.-L. et DEMAILLY L., 1994, « Éditorial », *Recherche et formation*, 17, 5-8.
- CLOT Y., 1999, *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF
- DEMAZIÈRE D. et DUBAR C., 1997, *Analyser les entretiens biographiques*, Paris, Nathan.
- DUBAR C., 1992, « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *Revue Française de Sociologie*, 4, 505-529.
- KADDOURI M., 2000, « Retour réflexif sur les dynamiques identitaires » in *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle*, C. Gohier et C. Alin (sdr), Paris, L'harmattan, pp 195-212.
- MEAD G.-H., 1963, *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF, (1^{re} éd. 1934).
- PELPEL P., 1996, *Guide de la fonction tutorale*, Paris, Éditions d'organisation.
- PEREZ-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>
- PEREZ-ROUX T., 2011, « Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires », *Recherches en éducation*, 11, 39-54.
- SCHÖN D.-A., 1994, *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Trad. J. Heynemann et D. Gagnon), Montréal, Éditions logiques (1^{re} éd. 1983).
- SENGE P. et GAUTHIER A., 2000, *La cinquième discipline : stratégies et outils pour construire une organisation apprenante*, Paris, First Éditions.
- VINATIER I., 2009, *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, PUR.

Effets sur le développement personnel et professionnel de l'analyse des pratiques à partir de séquences de cours filmées

Jean-Marie WEBER

Enseignant-chercheur

Université du Luxembourg

La formation initiale des enseignants du secondaire à Luxembourg a mis sur pieds un dispositif d'analyse de pratiques qui a comme outil de travail l'enregistrement filmé de situations en classe. Cette recherche-action se porte sur ce dispositif optionnel mis en place spécifiquement pour des enseignants-stagiaires qui veulent développer leur pratique et leur posture réflexive. Sur la base d'une analyse qualitative, nous pouvons constater que les problèmes que rencontrent certains stagiaires au niveau des gestes professionnels constituent une expression de leur rapport à eux-mêmes, de leurs rapports aux différents savoirs en jeu dans leur pratique et de leur rapport aux élèves. ■

LA VIDÉO-FORMATION a depuis de nombreuses années une place au sein de la formation initiale des enseignants (Altet, 1986; Wagner, 1988). Différents courants de pratiques se sont développés et ont généré un certain nombre de recherches qui appartiennent aux différents paradigmes et courants des sciences humaines, respectivement des sciences de l'éducation (Leblanc S., Ria L., Dieumegard G., Serres G., Durand M. 2008). Dans cet article je présente une première réflexion de chercheur sur une approche de la vidéo-formation où j'ai essayé d'occuper en tant qu'accompagnateur une position clinique de type psychanalytique.

L'enseignant-stagiaire qui débarque dans l'enseignement a déjà une certaine manière, un *habitus*, un ensemble de dispositions à agir comme l'affirme Bourdieu (1980). Il est imprégné par son vécu familial, par ses expériences d'élève et il peut être pris soit d'un fantasme déterminé par différentes craintes, soit d'un fantasme de maîtrise imaginaire de la réalité en classe et de la transmission du savoir (Kaës, Anzieu, 1997). Or les oublis, retards, refus d'apprendre, agitations, agressions diverses et insolences de la part des élèves constituent le lot presque quotidien des stagiaires. Ces situations affectent le jeune novice, elles lui pèsent et certaines finissent par le déstabiliser sérieusement.

L'enseignant novice, en tant que se formant, se retrouve confronté à trois niveaux d'interpellation :

- il doit développer du savoir et des compétences concernant la pratique d'enseignant, c'est-à-dire la mise en place de processus d'apprentissage auprès des élèves ;
- il se pose d'autre part la question « est-ce que je suis fait pour ce métier ? », les questions du « que suis je » et « que suis je comme enseignant ? » peuvent y être liées ;
- et sur l'axe biographique se pose le défi de l'entrée dans la vie professionnelle et de l'intégration en tant qu'acteur du cadre institutionnel de l'école. Comment y loger sa singularité ? Question importante pour le stagiaire, car le travail est d'une grande signification pour l'économie libidinale.

■ Le dispositif d'analyse vidéographique

Afin de soutenir les stagiaires dans leur démarche de formation, je leur ai proposé au cours de l'année 2010 un dispositif de vidéo-formation et ceci, entre autres, pour donner suite à la demande de certains stagiaires qui avaient échoué une première fois. C'étaient des enseignants novices qui ne voulaient non seulement appliquer du savoir dans leur pratique mais introduire aussi une

distance, c'est-à-dire de s'abstraire de la situation immédiate dans laquelle ils se trouvaient pris. Le dispositif devrait soutenir les stagiaires à faire face à un problème rencontré et à développer leur identité personnelle et professionnelle.

Sur l'axe temporel, le dispositif se constituait des étapes suivantes :

- enregistrement et analyse personnelle d'une première leçon filmée par le stagiaire en question ;
- présentation de cette analyse devant les pairs et le formateur ; co-analyse des séquences filmées avec les pairs ;
- élaboration d'une hypothèse d'action et essai de mise en pratique ;
- présentation éventuelle d'une deuxième et troisième séquence filmée et échange avec les pairs et le formateur ; développement de nouvelles hypothèses et mise en pratique ;
- mise en écriture de la démarche réalisée par rapport à la propre praxis ; le document peut être ajouté au portfolio, c'est-à-dire au dossier de soutenance ;
- entretien de recherche facultatif avec le formateur-chercheur.

On le voit facilement que cette démarche se situe dans le paradigme de l'enseignant comme praticien réflexif (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 2001).

■ La démarche de recherche

Ce qui me guide à poursuivre dans cette recherche, ce sont les questions suivantes : Quels sont l'intérêt et l'efficacité d'un tel dispositif d'analyse des pratiques ? Comment les stagiaires dans leur singularité font usage du dispositif pour développer leur pratique ? Quel est l'effet d'un tel travail au niveau du développement de l'identité professionnelle, de l'identité personnelle et éventuellement du sujet de désir ?

Il m'importe finalement de voir quelles sont les conditions de possibilités pour qu'il y ait formation à travers un tel dispositif.

Cette recherche est de type clinique. Elle fait donc place à la singularité, au cadre psychique des enseignants-stagiaires. Elle est de type psychanalytique parce qu'elle a un focus, non seulement sur le savoir-faire ou savoir-savant, mais aussi sur l'expérience de la satisfaction auprès du stagiaire, donc la question du désir et de l'affect, c'est-à-dire du ressenti qui émeut, ébranle ou qui met en mouvement.

Il s'agit donc de détecter à travers *l'analyse des énoncés mais aussi de l'énonciation, donc l'acte de production*

du discours des changements auprès des stagiaires concernant leur pratique et ceci plus précisément, au niveau :

- des choix, stratégies et gestes,
- du rapport à soi-même,
- du rapport au savoir disciplinaire,
- de la relation aux élèves,
- de la parole partagée au cours du travail que prévoit ce dispositif.

Le travail utilise les techniques de recueil de données suivantes : les séquences enregistrées, les notes de l'enseignant-chercheur sur les échanges de confrontation croisée lors du travail en groupe, les écritures des stagiaires sur cette expérience formative, les échanges entre stagiaire et formateur sur la mise en écriture ainsi que l'entretien de recherche enregistré concernant l'expérience formative dans ce dispositif de formation.

Se pose naturellement la question de la scientificité de la recherche si le formateur est en même temps chercheur. N'y-a-t'il pas un risque de confusion entre les perspectives ? La seule façon de rencontrer ce problème est de se rendre compte de son engagement dans la relation et des transferts et contre-transfert en jeu. En ce sens, le chercheur doit savoir que même la réponse des stagiaires à la demande de participer à l'interview de recherche peut être un indice du genre de transfert en place entre l'étudiant et l'enseignant-chercheur. Je reviendrai sur cette question.

■ Les premières observations concernant la démarche

Après une première réunion de concertation portant sur l'organisation et la philosophie du dispositif, chaque stagiaire détermine lui-même les aspects sur lesquels il veut travailler. Il fait enregistrer par un tiers une ou plusieurs heures d'un cours assuré dans une de ses classes. Il fait lui-même une première analyse et choisit les parties qui l'interpellent et sur lesquelles il veut échanger avec ses pairs. Donnons quelques exemples d'aspects qui ont interpellés les stagiaires : – Pour les uns c'était un travail sur leur communication non-verbale, leur façon de motiver ou d'être présent en classe ; – Pour une stagiaire, il s'agissait de travailler la problématique proximité-distance et son envie de former les élèves à l'autodiscipline ; – Pour une autre stagiaire, c'était la structuration de la fin du cours et sa démarche participative et de didactique constructiviste qui l'intéressait.

Dans un deuxième temps, c'est le groupe constitué de trois à quatre stagiaires qui se met au travail. C'est ainsi que j'ai accompagné trois groupes au cours de cette année 2010 (trois stagiaires ont été accompagnés sur leur

demande en individuel). Les participants visionnent les séquences de film sur lesquelles le stagiaire en question se pose des questions et veut travailler. Ils analysent en commun en se posant des questions sur la situation, la problématique, les interactions. Et ils formulent des hypothèses d'action afin de soutenir le stagiaire à formuler ses propres hypothèses concernant le remaniement de sa pratique.

La confrontation des stagiaires avec leurs premiers enregistrements constitue une expérience émotionnelle plus ou moins difficile à supporter. Ils sont gênés, surpris, souvent choqués en se voyant agir. Ils uns affirment avoir découvert en premier lieu des *situations chaotiques*, des *gestes professionnels non adéquats*. D'autres se disent *effrayés et scandalisés par leur réactions virulentes* ou leur manière d'organiser des situations d'apprentissage.

D'une part, les novices reconnaissent à travers les enregistrements des aspects de leur image de soi qu'ils se sont construits. Mais ils découvrent aussi leur méconnaissance. Les stagiaires disent avoir découvert *un côté étrange de leur personnalité*. L'une d'elles affirme : *j'ai été choquée par ma violence, par ma façon de parler avec mes élèves*. Ils notent des écarts entre le soi tel qu'il est et le soi tel qu'il se voudrait ou encore tel qu'il doit être. Ils sont étonnés par une certaine « division de sujet ». S'ils découvrent leur altérité, leurs pulsions, c'est au registre du réel qu'ils sont confrontés.

Le désir ou l'acte de vouloir changer s'installe assez vite auprès de la majorité des stagiaires engagés dans le dispositif en question. L'un d'eux affirme : *Quelques jours sont écoulés avant que je n'aie eu le courage de me lancer dans cette confrontation quand même très personnelle. Mais, dès le premier visionnage, j'ai assez vite pris la décision d'utiliser ce moyen comme un des outils me servant à améliorer ma pratique professionnelle*.

L'échange dans le groupe a été très apprécié. Certains affirmaient d'avoir pris *plaisir à travailler ensemble* et de voir que *tout le monde se trouve à peu près dans le même questionnement*. *On n'est pas seul à avoir des problèmes*. Ils se sont rendu compte de l'importance du regard d'un tiers, nécessaire pour qu'ils puissent modifier leur vision des choses. Le travail sur l'enregistrement vidéographique aide à *faire écart*. Le travail en groupe peut leur servir de se voir *dans une autre perspective* et *dans un temps décalé*. Ils se voient sur une autre scène. Ce travail permet donc de ne pas coller à l'image mais de mettre en parole et de développer une perspective symbolique concernant sa propre pratique. C'est ainsi que le dispositif permet un croisement du regard, de la parole et de l'écoute. Cette dialectique a permis d'éviter le danger « qu'il n'y a que ce qui est visible qui est réel », dont C. Wajcman veut nous préserver (2010, p. 33).

Dans l'après-coup, les stagiaires ont évoqué le sujet de la confiance : *on se donne à voir et à écouter, ce n'est pas dans n'importe quel groupe qu'on se risque*. Ils n'étaient pas prêts à *se montrer nu* à n'importe qui. À travers ce discours, c'est aussi la pulsion et le désir du regard qui est questionné ici. On n'aime pas nécessairement voir tout de soi, ni montrer tout à l'autre. Ils se sont posés des *questions sur le regard de l'autre et sur ce qu'il est en fait*.

Le travail en groupe ne visait pas à calquer des signifiants absolus, des certitudes ou des recettes sur un problème. Il s'agissait de formuler des hypothèses aussi bien concernant les déterminants d'une situation vécue par le stagiaire que concernant d'autres manières à en sortir et de faire avec le non-maîtrisable. Les séances d'analyse et d'échange laissaient place au non-su. Les stagiaires n'avaient donc pas l'impression de devoir reproduire du même mais qu'ils étaient interpellés dans leur *singularité* en tant que sujet de désir. Le « non-identique à soi », le principe d'indétermination avait droit dans le groupe, ce qui permet de passer au-delà « des figures arrêtées d'une identité pour ouvrir à une nouvelle forme de soi » (De Villers, 2008, p. 38).

Certains stagiaires ont mis cette expérience en écriture. Ils ont décrit leur questionnement, les nouvelles hypothèses et expériences. Il y ont analysé et évalué le développement de leurs compétences à travers ce projet de formation. C'est ainsi qu'ils devenaient aussi explicitement auteur de leur évolution à l'intérieur de ce dispositif. À travers cette écriture, le stagiaire met en relation pensées et affects, signifiants anciens et signifiants nouveaux. C'est justement à cause de l'exercice difficile de trouver les mots justes pour exprimer le vécu qu'on peut parler avec Paul Ricœur (1985, p. 285) d'une fonction « révélatrice » et « transformante » de l'écriture à l'égard de la pratique. C'est finalement un travail de configuration, mais qui reste toujours provisoire.

■ Les effets de l'analyse vidéographique et de la mise en œuvre de nouvelles hypothèses de travail

Quels étaient les effets relevés par les stagiaires lors des interviews ou soulevés dans leurs écrits ?

Changements au niveau du rapport au savoir

Pour un stagiaire, le rapport à l'objet disciplinaire ne peut plus être le même que celui de l'ancien étudiant en chimie. À travers son analyse vidéographique, il a découvert que le savoir disciplinaire ne constitue plus tellement un objet devant lequel il pouvait s'émerveiller : *regardez*

comme c'est beau, c'est beau... vraiment c'est beau, mais aussi un objet à partager avec ses élèves. Une expérience en cours de chimie ne consiste pas uniquement dans la présentation d'un objet devant lequel l'enseignant s'émerveille et qu'il donne à voir. Partager l'objet didactique signifie ici qu'une perte doit être assumée et que l'enseignant doit essayer de favoriser auprès des élèves la mise en place d'un processus de déconstruction et de construction de savoir.

Effets au niveau des capacités d'analyse et de réflexivité

Le travail en groupe permet d'apprendre à *mieux observer et à mieux écouter*, de comprendre que les comportements sont liés à des représentations, des liens sociaux, des transferts et des discours. Dans ce sens, une stagiaire écrit que *ce travail lui a permis de se rendre compte que l'analyse critique de sa propre pratique conduit à un enseignement réussi*. Les stagiaires ont pu constater et aborder en partie ce qui anime leur corps lorsqu'ils enseignent, leur *passion* aussi bien que leur *impatience*.

Effets au niveau du rapport aux élèves

Une stagiaire affirme que le travail vidéographique *lui a permis de mieux aller à la rencontre des élèves, de mieux comprendre leurs problèmes et leurs angoisses*.

Un autre stagiaire affirme avoir découvert qu'il a posé *inconsciemment les questions difficiles aux élèves plus faibles et les plus faciles aux élèves plus doués*. Une autre dit *avoir pu se décentrer* et que l'élève devant elle n'est ou ne doit pas nécessairement être une reproduction du moi-élève qu'elle a été.

Effets au niveau d'une démarche personnelle

Lors des entretiens de recherche les stagiaires ont confirmé leur demande *de réfléchir la pratique au-delà des gestes pris un à un... de s'observer agir professionnellement en tant que personne... dans une manière d'être global*. Il importait à un stagiaire de lier les comportements observés à son *caractère, à son histoire, son enfance*. Une question angoissante le travaillait : *est-ce que la profession de l'enseignant est innée?* L'histoire émotionnelle du sujet, l'image inconsciente du corps, comme disait Françoise Dolto, jouait certainement un rôle déterminant dans ce questionnement.

Pour certains stagiaires qui ont explicitement resitué leur pratique par rapport à leur structure de personnalité, ce travail semble les avoir menés à savoir assumer la contingence. *Au début j'ai pensé devoir devenir l'enseignant parfait... je me suis rendu compte de mon propre style... je me suis rendu compte que je ne serais pas un enseignant parfait, mais quelqu'un avec des points forts et des faiblesses personnelles*. À travers ces propos, on peut voir qu'une

place est donnée au manque et à l'indétermination. Cet aspect du travail sur soi n'est pas évident pour les stagiaires mais peut mener à des transformations sensibles. L'un d'eux affirme: *je voulais éviter une confrontation avec le « moi » reproduit par les images objectives de la caméra... En comparant la première leçon avec la dernière leçon de ce projet, j'ai l'impression de voir deux personnes différentes...* Un stagiaire a pu reconnaître et travailler un symptôme qui l'a amené à vouloir discipliner d'une façon très directive sa classe et à la tenir à distance de soi-même. Sa façon de gérer sa classe était liée à une façon personnelle de vivre son corps et de vouloir maîtriser l'écart entre soi et ses élèves. L'échange dans le groupe lui a permis d'y réfléchir et de mieux *comprendre aussi le besoin de proximité et de contact de ses élèves*. Mais il leur explique aussi la *différence entre un enfant de l'école fondamentale et un lycéen*, entre la position de l'enfant et la position de l'adolescent par rapport à soi-même et aux autres.

Se donner des normes, des limites

Comme dans toute profession, on rencontre des gens qui savent faire, qui ont du don, une certaine légèreté dans leurs conduites. Il y a quelque chose « d'un enfant merveilleux » (Serge Leclair, 1975), du bon animateur séduisant qui semble s'y découvrir. J'ai l'impression que les stagiaires ont consciemment ou non découvert qu'ils fonctionnent souvent à partir d'une position narcissique de toute puissance et qu'ils doivent se former de ce côté et se donner plus de structure afin de pouvoir vraiment *écouter les élèves* et leur donner ainsi une place symbolique. Ce travail semble donc avoir permis aux stagiaires à « normer le désir immédiat » (Quentel, 2008, p. 151)

Des changements au niveau des signifiants

L'expérience qui a duré à peu près six mois a conduit finalement à des changements repérables à travers des ajoutés ou des substitutions au niveau des signifiants. C'est ainsi que, pour une stagiaire, *il ne s'agit plus de discipliner ses élèves en début de cours, mais de proposer aux élèves une structure, des rituels, des normes et une certaine organisation didactique dans le quotidien de l'enseignement*. Les discours de certains donnent maintenant une place plus centrale à la *personnalité* et à l'identité qu'aux *actes du métier*.

■ Les conditions de possibilité du travail d'analyse vidéographique

Comment faire pour qu'un tel dispositif puisse porter ses fruits? Qu'est-ce qu'en disent les stagiaires? Quelle en est mon expérience en tant qu'enseignant-chercheur?

Rappelons avec les paroles d'un stagiaire qu'il s'agit d'un travail redoutable parce qu'il concerne l'identité personnelle: *ce travail constituait pour moi une des expériences les plus instructives que j'ai jamais fait dans ma vie. La confrontation avec mon comportement devant une classe constituait pour moi un pas important, un pas que j'avais envisagé depuis longtemps, mais que j'ai toujours repoussé, parce que je redoutais la confrontation avec mes faiblesses.*

Afin d'y arriver, il faut qu'un travail dans une certaine confidentialité soit possible. Le cadre doit assurer un certain climat de confiance afin que ce travail avec ses implications psychiques soit possible. Les stagiaires se sont bien rendu compte de leur envie et de leur crainte de voir, de regarder, de se laisser et de se faire voir. En effet, la pulsion scopique, le regard constituant du réel, donc du non-maîtrisable: *où on ne sait jamais ce qu'en fait l'autre*. Il faut donc qu'ils aient l'impression que la *confidentialité* règne. Il leur importait *de pouvoir choisir les collègues avec lesquels ils voulaient former un groupe d'analyse de leur pratique*. C'est la condition que le désir de savoir et de se développer puisse être vécu et que différents transferts sur des « sujets-supposés-savoir » ou sachant se mettent en place (Lacan, 1973, p. 210). Or, c'est grâce à ces transferts qu'une communauté apprenante peut se former. Une dynamique de transfert et de contre-transfert, de don et de contre-don se met en place si certaines craintes et résistances comme la passion de l'ignorance ont chuté.

Le dispositif avec ses différentes étapes permet aux sujets de cheminer sur un axe temporel constitué par les moments du voir, du juger et de l'agir. La dialectique mise en place entre regard, parole et écoute permet des allers et retours qui donnent finalement une place au non-visible, au non-su, donc à l'indétermination.

Mais, pour y arriver, il faut que le formateur puisse faire aussi alliance avec le stagiaire en recherche sur son identité professionnelle, donc avec le sujet non-identique à soi (De Villers, 2008, p. 38). C'est à travers son regard pudique, son écoute, ses silences et dans ses paroles qu'il peut soutenir le stagiaire à s'aventurer, à surmonter son étonnement et ses bouleversements de se découvrir autre, dans sa contingence.

Ce n'est pas la priorité de ce dispositif qu'un savoir savant, qu'un signifiant absolu soit transmis. Il s'agit plutôt d'éveiller auprès des stagiaires le désir de savoir, de quitter certaines représentations qui les enferment. Pour ce faire, le formateur doit bien reconnaître aux stagiaires les compétences et les savoirs requis pour s'ouvrir à de nouveaux savoirs. Mais, d'autre part, il doit aussi bien être prêt à installer une discordance par rapport aux savoirs auxquels le moi de l'apprenant s'est identifié. Au cours du

travail d'analyse, le formateur doit veiller à n'occuper une *position de tout-sachant* par rapport à la pratique singulière d'un stagiaire. Mais il peut et doit *dire aussi son point de vue* sur ce qu'il a observé par rapport aux séances visionnées. Il soutient ainsi le groupe à « trouver des signifiants inédits pour autant qu'ils se tiennent à une juste distance des signifiants déjà acquis » (De Villers, 2008, p. 39).

Le formateur veille en plus à n'absorber « pas toute l'énergie du désir d'apprendre en se proposant lui-même comme objet de désir » (De Villers, 2008). Dans une telle démarche de type clinique, l'accompagnateur constitue soi-même une sorte d'outil à cause des transferts et contre-transferts en jeu. S'en rendre compte constitue une partie importante de son travail et un des moteurs du processus de formation. Ceci nécessite aussi que le formateur « se constitue lui-même comme objet de recherche » (Serge Blondeau, 2006, p. 33). Dans ce même ordre d'idée, le formateur en tant que chercheur doit se rendre compte qu'il se trouve dans une position de demandeur.

Si pour Freud, d'ailleurs comme pour Kant aussi, l'éthique se conçoit comme limitation des pulsions (1939), on peut dire que le travail de l'accompagnateur qui occupe une posture de regard, d'écoute et de parole demande, d'une part, un travail continu de sublimation des pulsions en jeu et, d'autre part, il y a un travail qui se dégage de ses contre-transferts, c'est-à-dire de ses dérapages. Ce travail permet d'ailleurs au formateur de trouver dans la pratique des « miroitements de sa propre fiction hypothético-théorique » (Cabassut et Ham, 2008, p. 175). On voit bien que ce genre de setting formatif nécessite une dialectique permanente entre espace psychique et dispositif. Le dispositif en soi constitue une abstraction et ne garantit aucun acte formatif. C'est dans le transfert et le contre-transfert que se construit quelque chose, qu'une ouverture se développe qui permet aux stagiaires de développer leur pratique et à l'enseignant-chercheur de continuer à développer le dispositif.

Travailler ou analyser ses propres transferts et contre-transferts dans un lieu tiers aident le formateur à produire du savoir sur le dispositif en question et la relation éducative en général. Dans le cadre précis de cette expérience, je me demande par exemple pourquoi deux stagiaires n'ont pas continué leur parcours de formation jusqu'au bout. Quels en étaient leurs motifs ? Quels motifs, quel désir et quels contre-transferts m'ont retenu à les suivre de plus près ? Le formateur est toujours renvoyé à la subjectivité de l'autre et à ses transferts (Quentel, 2008, p. 218). Dans ces cas précis, j'avais l'impression qu'ils me demandaient de ne pas insister. Est-ce juste, où est-ce que cette représentation exprime aussi quelque chose de mes propres limites d'écouter et de rencontrer l'autre dans le réel qui le constitue ?

J'en tire aussi qu'un tel dispositif constitue uniquement une proposition aux stagiaires qui s'y engagent jusqu'au point où bon leur semble. Stagiaires et formateur sont mis dans une position aussi bien de sujet supposé savoir, de sachant et de sujet de désir. En analysant les interviews et les écrits, on peut constater que chacun a eu des demandes bien singulières vis-à-vis des membres du groupe. Il y a ceux qui sont venus chercher du savoir-être et du savoir-faire, ceux qui demandaient de l'appui moral, de l'assurance pour la soutenance et il y a ceux qui, pour différentes raisons, n'aiment pas que le formateur s'implique trop. Il y a ceux qui restent par moments dans une certaine haine. Suite à cette première étape de recherche sur un dispositif de vidéo-formation, je pense pouvoir affirmer avec d'autres qu'il ne s'agit pas de transmettre en priorité du savoir psychologique à travers ce type de dispositif. Il ne s'agit pas non plus d'appliquer la psychanalyse. Cela ne passe pas, comme je l'ai constaté grâce aux interviews avec les stagiaires. Il s'agit plutôt de s'impliquer en tant que clinicien d'orientation psychanalytique et de permettre au stagiaire d'interroger le choix de ses mots, de son analyse et de ses hypothèses (Cabassut et Ham, 2008, p. 174). Dans ce sens, j'espère y avoir appris et transmis un bout sur l'impossible, quelque chose sur l'irréductible diversité dans les conduites humaines, donc sur l'importance que les stagiaires soient attentifs à un non su, qu'il y a donc toujours du manque qui fait désirer.

■ Le questionnement politique

Est-ce qu'un tel dispositif importe au sein d'une formation ? Est-ce qu'il pourrait changer quelque chose au niveau des pratiques ? Le fait de s'intéresser au développement singulier des enseignants relève de la dimension politique. En effet, les stagiaires y peuvent découvrir et vivre une situation d'apprentissage où la *confiance*, le transfert, donc l'amour du sujet supposé savoir ou sachant joue un rôle important. Faire évoluer un tel dispositif à travers la recherche constitue aussi un acte politique. Réfléchir en commun avec les stagiaires sur le dispositif, c'est-à-dire mettre les stagiaires en recherche non uniquement par rapport à soi-même mais aussi par rapport à l'ingénierie de formation, donc à la construction de situations de formation favorise le développement de l'autonomie et constitue une condition pour développer l'institution afin qu'elle soit elle-même génératrice d'autonomie, ainsi que Cornelius Castoriadis l'imaginait. En faisant participer ainsi les étudiants à la réflexion sur les dispositifs, les sciences de l'éducation savent mieux montrer aux décideurs politiques l'enjeu et l'efficacité de leurs dispositifs.

Bibliographie

- ALTET Marguerite, 1994, *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- ANTOINE Jacky, WEBER Jean-Marie, 2001, « La leçon filmée », Luxembourg, Formation pédagogique.
- BLANCHARD-LAVILLE Claudine, 2003, *Une séance de cours ordinaire. "Mélanie, tiens passe au tableau"*, Paris, L'Harmattan.
- BLONDEAU Serge, 2006, « Recherche thématique clinique et objet complexe » in *Les méthodes cliniques en psychologie*, Douville Olivier (s. dir), Paris, éditions Dunod.
- BOUYER Sylvain, « L'observation et l'approche clinique » in *Les méthodes cliniques en psychologie*, Douville Olivier (s. dir) (2006), Paris, éditions Dunod.
- CABASSUT Jacques et HAM Mohammed, 2008, « Discours analytiques et logiques institutionnelles. Entre applications théoriques et implication clinique » in *Filigrane : écoutes psychothérapeutiques*, vol. 17, n° 1, 2008, p. 165-180.
- DE VILLERS Guy, 2008, « Identité versus subjectivité dans le récit autobiographique et en formation d'adultes » in *Journal de l'alpha*, n° 166, 35-40.
- DINKELACKER Jörg, HERRLE Matthias, 2009, *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*, Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.
- FREUD Sigmund, 1939, *L'homme Moïse et la religion monothéiste*, Paris, Gallimard, Folio-essais. Tr. Fr. 1986.
- KAES R., ANZIEU D. et al., 1997, *Fantasme et formation*, Paris, Dunod.
- LACAN Jacques, 1973, *Le Séminaire*, livre XI, *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris, Seuil.
- LEBLANC S., RIA L., DIEUMEGARD G., SERRES G., DURAND M., 2008, « Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive », *@ctivités*, 5(1), 58-78.
- LECLAIRE S., 1975, *On tue un enfant. Suivi du texte de Nata Minor*, Paris, Seuil.
- PARKER Ian (), *Qualitative Psychology. Introducing radical research*, Maidenhead, Berkshire, Open University Press.
- PEDINELLI Jean-Louis, FERNANDEZ Lydia, 2009, *L'observation clinique et l'étude de cas*, Paris, Armand Collin.
- QUENTEL Jean-Claude, 2008, *Le parent. Responsabilité et culpabilité en question*, Bruxelles, éditions de Boeck.
- RICCEUR Paul, 1985, *Temps et récit 3. Le temps raconté*, Paris, Seuil.
- TRAUTMANN Matthias, SACHER Julia (HG), 2010, *Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback*, Göttingen, Vandenhoeck et Ruprecht.
- VAN DER MAREN Jean-Marie, 2003, *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles, éditions de Boeck.
- WAJCMAN Gérard, 2010, *L'œil absolu*, Paris, éditions Denoël.
- WEBER Jean-Marie, 2010, *Lehrerausbildung: Die Entwicklung klinischer Kompetenzen durch die Arbeit in Supervisionsgruppen, Schule als Bildungsort und « emotionaler Raum »*, Opladen, Verlag Barbara Budrich, pp.275-284.
- WEBER Jean-Marie, 2010, *Die Bedeutung der Arbeit an der Übertragung in der Lehrerbildung, Lehren bildet*, Bielefeld, Transcript Verlag, Bielefeld, pp. 275-282.
- WEBER Jean-Marie, 2011, « Formation des enseignants du secondaire : développement de compétences cliniques à travers l'analyse des pratiques ? Penser l'éducation de demain », *Scientiphic*, Luxembourg, éditions Phi, pp. 247-262.

Portfolio : modélisation des catégories de réflexivité pour évaluer la compétence

Christian MICHAUD

PRAG - Docteur en sciences de l'éducation

Chercheur associé au laboratoire CRIS EA 647

IUFM académie de Lyon - Université Claude Bernard, Lyon 1

Le portfolio a été introduit à l'IUFM Lyon 1 en 2007. Cette innovation pédagogique, associée à l'évaluation par compétences, a suscité de nombreuses interrogations de la part des formateurs et des stagiaires. Sur le plan de la formation professionnelle, quelle est la part du portfolio dans la construction identitaire et dans l'acquisition de compétences ? Nous avons montré dans la thèse : *Portfolio, un en-(je)u de formation* (Michaud, 2010) qu'il existe une application simple (et pas une bijection) entre la réflexivité des écrits du portfolio et l'acquisition probable de la compétence développée. L'analyse des récits du portfolio permet d'appréhender le niveau de réflexivité et par là même le niveau d'acquisition de la compétence en jeu déclarée par le stagiaire. Nous faisons l'hypothèse que la mise au jour de catégories de niveau de réflexivité selon des dimensions épistémologiques, sociales et pratiques peut être un outil d'aide à la décision dans l'attribution de la compétence par l'évaluateur. ■

LE PORTFOLIO a été introduit à l'IUFM Lyon 1 en 2007. Cette innovation pédagogique, associée à l'évaluation par compétences, a suscité de nombreuses interrogations de la part des formateurs et des stagiaires. Sur le plan de la formation professionnelle, quelle est la part du portfolio dans la construction identitaire et dans l'acquisition de compétences ? Si le portfolio se présente sous forme d'un récit monologique, il permet à son auteur d'entrer dans un dialogue avec lui-même dans une temporalité qui l'autorise à se voir comme un autre à différents moments de sa construction (Ducrot, 1980). Le processus portfolio contribue au développement d'une pensée réflexive (Bucheton, 2003) et soutient une médiation réflexive (Allal, 1999). Les savoir-faire, explicités dans l'écriture, deviennent des savoirs d'action (Barbier, 1996). Il donne au sujet une posture métacognitive sur ses propres stratégies d'action qu'il pourra réinvestir dans de nouveaux contextes. Cela conduit, selon Anne Jorro (2007), à parler d'une orientation à la compétence, à la mise en œuvre tâtonnante de celle-ci et son incorporation dans une situation nouvelle. L'analyse des récits du portfolio permet d'appréhender le niveau de réflexivité sur la compétence en jeu déclarée par le stagiaire. Notre travail de recherche porte sur la mise au jour de catégories de niveau de réflexivité selon des dimensions épistémologiques, sociales et pratiques. Cette catégorisation peut-elle être un outil d'aide à la décision dans l'attribution de la compétence ?

Nous présentons dans la première partie une approche du portfolio par les usages et la place qu'il occupe dans le plan de formation à l'IUFM Lyon 1 (2007-2010). Nous proposons ensuite le cadre théorique que nous avons utilisé pour définir un indice réflexif afin de mesurer la réflexivité des écrits du portfolio. Nous mettons en place une carte heuristique, établie par niveau de réflexivité, qui modélise les dimensions épistémologiques, sociales et pratiques des productions des stagiaires. Nous discutons sur le plan qualitatif les résultats en lien avec les compétences en cours d'acquisition des stagiaires.

■ Définition et usages du portfolio

Il existe de nombreuses définitions relatives à ses usages : le dossier d'apprentissage, le dossier d'évaluation et le dossier de présentation (Essautier-Bavay, 2004). Son contenu dépend aussi de son propriétaire : l'élève, le professeur en formation ou le professionnel.

Dans un cadre de formation d'adultes, notre choix se porte sur le portfolio de développement professionnel.

François Tochon¹ précise, dans le cadre de la formation d'enseignant, que le portfolio est une collection de travaux choisis par l'étudiant pour montrer ses progrès au fil du temps : Le portfolio est *Le recueil continu, réfléchi et organisé d'une variété de produits authentiques qui documentent le progrès d'un étudiant ou d'un professionnel, ses buts, ses efforts, ses attitudes, ses pratiques pédagogiques, ses accomplissements, ses talents, ses intérêts et son développement au fil du temps* (Winsor & Ellefson, 1995, p. 3). Il s'agit d'une collection structurée, sélective et réflexive des meilleurs travaux (Wolf, 1991 ; Goupil, 1998) pour montrer l'acquisition de compétences. À l'IUFM, nous avons utilisé le modèle de Louise Bélaïr (2009)² qui propose un cadre du portfolio professionnel à perspective d'évaluation et de développement professionnel. Les sous-jacents théoriques au portfolio de Louise Bélaïr (2002) font références aux théories cognitivistes et socioconstructivistes de Shepard (2000) selon quatre dimensions :

- une première dimension dialogique du portfolio engendrée par les échanges oraux, écrits et avec une négociation entre pairs ;
- une seconde dimension socioconstructiviste où l'étudiant est à l'origine de ses actions qu'il doit structurer en devenant le propre auteur de ses écrits ;
- une troisième dimension métacognitive par le biais de fiches réflexives et par laquelle l'étudiant prend du recul sur ses processus d'apprentissage ;
- une quatrième dimension imaginaire en faisant référence à Anne Jorro (2000) où l'auteur peut exprimer ses doutes, ses pensées et ses incertitudes.

Le portfolio retenu par l'IUFM est un portfolio où le professeur stagiaire doit montrer l'acquisition de compétences et présenter des acquis professionnels dans les différents dispositifs de formation. Dans un dispositif de formation par alternance, les stagiaires interviennent à la fois en situation d'apprentissage à l'IUFM, et en situation d'enseignement en établissement. Le cadre et les objectifs de cette formation mettent en œuvre une pratique réflexive dont l'un des enjeux est de participer à la prise de conscience et l'appropriation de compétences professionnelles. Dans ce contexte, le portfolio est un dispositif d'analyse réflexive qui met en correspondance les

1 Définition citée par le professeur François Tochon lors des journées de recherche du Pôle Sud Est des IUFM (11-12 décembre 2007 à Lyon) : « le portfolio dans les plans de formation des IUFM : mutualisation des dispositifs et des pratiques ».

2 Louise Bélaïr (2009). Conférence méthodologique intitulée « Le portfolio comme outil de consignation ou d'évaluation authentique ? Apports méthodologiques en vue d'une utilisation éclairée. » Cette conférence a été présentée par Louise Bélaïr et Catherine Van Nieuwenhoven au colloque de l'Admee à Louvain-la-Neuve, en janvier 2009.

registres et/ou dispositifs de formation à l'IUFM et les situations mises en œuvre sur le terrain. Le plan de formation des stagiaires en formation initiale prévoit deux dispositifs de formation, deux espaces privilégiés nouveaux pour l'appropriation et l'élaboration du portfolio : un groupe de suivi de six à huit stagiaires, piloté par un formateur référent et le groupe de travail autonome où les stagiaires travaillent entre pairs et en autonomie.

■ Place du portfolio dans le curriculum

Les dispositifs d'accompagnement du portfolio

Le groupe de suivi (GS) a pour objectif d'accompagner le stagiaire dans son projet de formation (alternance entre l'établissement et l'institut), d'aider le stagiaire à appréhender les échéances fortes de son parcours (visites certificatives, conseil de classe...), d'apporter un soutien personnalisé à chaque stagiaire dans son quotidien et de s'assurer du travail collaboratif au sein du groupe. En lien avec le groupe de suivi, le groupe de travail autonome (GTA) doit permettre un travail collectif des stagiaires autour de la préparation de leurs cours et de leurs problèmes professionnels en gérant les écrits professionnels à intégrer dans le portfolio. Le GS est composé des mêmes six stagiaires que le GTA. Les séances de GS (total 30 heures) et GTA (total 30 heures) sont disposées en alternance sur l'année de formation à raison d'une séance de deux heures tous les quinze jours. La séance de GS est animée par le formateur référent et la séance de GTA est gérée par les stagiaires en autonomie mais en lien avec le formateur référent.

Les démarches d'appropriation du portfolio

Le portfolio est inscrit dans le curriculum de formation. Sa mise en place et son appropriation par les stagiaires est un processus long où l'accompagnement du formateur référent est primordial. L'accompagnement des stagiaires s'appuie plus précisément sur les actions de formation suivantes :

- le *développement d'une pensée réflexive* en analyse des pratiques dans le GS que les stagiaires doivent se réapproprier dans l'écriture des objets du portfolio ;
- l'*accompagnement individuel à l'écriture* par des échanges réguliers entre formateurs et stagiaires à travers un environnement numérique de travail (ENT) ;
- l'*appropriation des compétences* : il s'agit d'explicitier le référentiel de compétences afin de le rendre opérationnel pour les stagiaires en construisant des représentations communes dans le groupe ;

- la *construction d'un projet individualisé* qui prend appui sur un autopoisonnement des stagiaires, sur les compétences maîtrisées, celles en cours d'acquisition et celles qui restent à développer ;
- l'*accompagnement à l'extraction du portfolio* par des entretiens individuels ;
- un *forum de présentation du portfolio* en fin d'année pour mutualiser les pratiques

De la constitution du portfolio à l'émergence de la compétence

Les activités des stagiaires à l'IUFM et en établissement génèrent des « traces » qui sont discutées en groupe de suivi et en groupe de travail autonome. Les stagiaires réfléchissent sur ces traces pour en faire des artefacts du portfolio. Nous désignons par artefact *Une preuve tangible qui indique l'acquisition d'une connaissance, d'une compétence et la capacité de les mettre en œuvre dans une tâche complexe. Exemples qui incluent des échantillons de travaux personnels, de vidéo, de lettres, de travaux prescrits.* Campbell D., Melenizer J., Nettles D., Wyman R. (2000, p. 147). Les stagiaires doivent opérer une extraction de leur portfolio (document extrait de dix pages maximum) qui vient alimenter le dossier de compétences. Ce dossier de compétences comprend aussi les produits des différents modules du plan de formation (visite, mémoire, stage à l'étranger).

■ Cadre théorique de l'analyse réflexive

Notre étude s'intéresse aux processus sémiotiques d'attribution du sens qui sont en jeu dans la réflexivité déployée par des enseignants-stagiaires confrontés à l'écriture d'un portfolio pour montrer l'acquisition de la compétence. Mireille Cifali, citée par Christian Alin (2010, p. 179), *pose l'hypothèse que le récit est l'espace théorique de la pratique et qu'il peut être entrevu comme un des modes d'intelligibilité du vivant.* Les différentes transactions, transformations, régulations de la pratique s'écrivent à travers le récit de pratiques et nous donnent à voir le chemin fait par le stagiaire en vue de l'acquisition de la compétence. Mireille Snoeckx³ définit l'écriture réflexive comme une écriture singulière, impliquée, expérientielle, qui comporte des dimensions narratives, descriptives, argumentatives et prospectives. La question de la réflexivité (Hatton & Smith, 1995), à savoir la capacité à marquer l'écriture du portfolio d'un apport réflexif nous conduit

3 M. Snoeckx, membre du groupe de recherche pour l'explicitation- GREX

à proposer un indice réflexif (Michaud, 2010; Michaud & Alin, 2009) avec quatre niveaux (cf. **tableau 1**):

- un niveau 1: descriptif sans réflexion voir anecdotique,
- un niveau 2: descriptif avec états d'âme,
- un niveau 3: argumentatif avec décision,
- un niveau 4: critique avec prise de distance.

Tableau 1
Niveau d'indice réflexif dans les écrits du portfolio

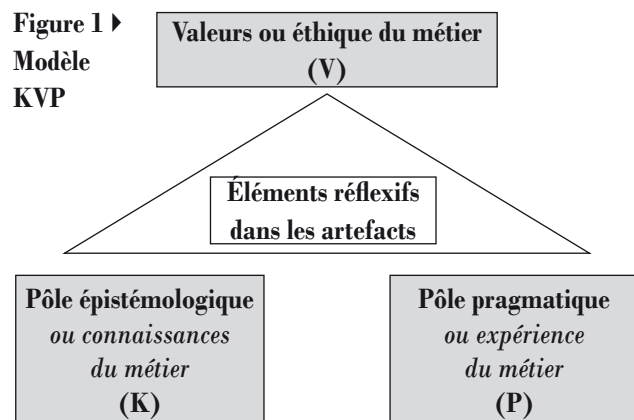
	Niveau indice réflexif Ir	1	2	3	4
Typologie		Descriptif sans réflexion (anecdotique)	Descriptif (états d'âme)	Argumentatif (décision)	Critique (distance)
Indicateurs de fond	Réflexion	absence	explicite émotionnelle	explicite rationnelle	méta-cognitive
	Choix	annoncé	présenté	argumenté	analysé
	Processus	« recette »	jugement personnel	méthodique	construction méta cognitive
	Ressources	absence	construction personnelle (références à ses pratiques)	scientifiques et / ou issues de la formation	références bibliographiques
	Cohérence	peu présente	subjective	démarche	forte
Indicateur de forme	Structure	juxtaposition sans lien	dépôt émotionnel	organisée	plusieurs artefacts
	Temporalité	peu ou pas	peu	diachronique	décontextualisée
Indice d'implication en « je »		faible	important	pas de règle	pas de règle

Chaque niveau est précisé par des indicateurs de fond (justification des choix des artefacts, processus mis en œuvre dans l'artefact, cohérence du discours, utilisation de ressources) et par des indicateurs de forme portant sur la structure et la temporalité. Nous avons fait le choix de relever comment l'auteur a choisi de se présenter dans l'extrait du portfolio en définissant un indice d'implication en « je ». Ce dernier correspond au nombre de fois où le pronom personnel « je » est utilisé dans l'objet présenté dans l'extrait du portfolio.

Sur la base de l'indice réflexif, nous pouvons évaluer le contenu des portfolios en relation directe avec le développement de la compétence visée par le stagiaire dans l'artefact.

■ Cadre théorique du modèle KVP

Les discours rencontrés dans les extraits de portfolio font référence aux connaissances, valeurs et pratiques du métier. Ces discours constituent les artefacts, témoignages des activités: des traces des expériences successives, des traces de la formation, des traces des allers retours entre formation et pratiques, des traces de la réflexion sur ces activités. Nous avons fait le choix de regrouper les artefacts (éléments de discours) en trois pôles: le pôle épistémologique, le pôle pragmatique et le pôle des valeurs selon le modèle KVP (Knowledge, Value, Practice), (Clément, 2006). Dans le modèle KVP, les conceptions sont en interaction entre les connaissances scientifiques, les valeurs et les pratiques sociales. Le modèle KVP n'a pas été construit uniquement pour analyser la conception des élèves mais il sert aussi à analyser la conception des autres acteurs du système éducatif, et notamment des professeurs stagiaires et enseignants. À partir des trois pôles de ce modèle, nous pouvons regrouper les éléments réflexifs selon la **figure 1** ci-après:



En reliant les artefacts (éléments réflexifs) des portfolios au modèle KVP, nous obtenons un premier cadre de lecture des portfolios qui s'intéresse à la préoccupation des stagiaires. Nous explicitons ci-après ces trois pôles.

Pôle des valeurs ou éthique du métier

Dans le modèle KVP, les valeurs sont considérées dans un sens large comme relevant des opinions, croyances, idéologies mais aussi des normes communes et des prescriptions utilisées.

Pôle épistémologique ou connaissances du métier

Le modèle KVP est utile pour analyser les caractéristiques des éléments réflexifs en interaction avec les pratiques sociales et les valeurs mises en jeu. Les connaissances contenues dans les éléments réflexifs de ce pôle relèvent de descriptions, d'observations et d'argumentations.

Pôle pragmatique ou expérience du métier

Les pratiques sociales (P) auxquelles nous nous référons sont celles que le professeur stagiaire conduit dans sa classe. Dans le cadre du dispositif portfolio et du pôle pragmatique, le stagiaire analyse ses collections (récits de pratique, vidéos de classe, rapports d'incidents critiques, compte rendu de visite, travaux d'élèves). Contrairement au pôle épistémologique qui s'appuie sur les disciplines, le pôle pragmatique aborde davantage le côté de la pratique professionnelle orientée vers l'action et sa transformation (Rabardel, 2005).

■ Méthodologie

Nous avons travaillé sur l'année 2007-2008 sur un échantillon de vingt-cinq extraits de portfolio, remis en fin de formation pour valider le parcours de formation des stagiaires. Ces portfolios ont été analysés avec une grille de lecture (cf. **tableau 2**) qui reprend les points suivants :

- la préoccupation des stagiaires selon les compétences déclarées dans les portfolios ;
- le numéro d'ordre qui précise la primauté et la récence de l'objet dans le portfolio : l'ordre de présentation des artefacts ne se fait pas hasard, il révèle les intentions de l'auteur et ses priorités ;
- le contexte d'intervention décrit dans l'artefact. Nous avons considéré quatre contextes possibles : la classe (C), l'établissement (E), la formation à l'IUFM (I) et les autres contextes possibles (M) ;
- l'indice d'implication : noté Ije (cf. **tableau 1**) ;
- l'indice réflexif qui s'appuie sur des indicateurs de fond et de forme (cf. **tableau 1**).

La grille de lecture, qui intègre l'ensemble de ces paramètres, est complétée pour les vingt-cinq portfolios analysés. Nous présentons ci-après la grille de lecture de l'objet numéro 10 (animation de l'atelier théâtre) du portfolio d'André qui vise la compétence C1, « Agir en fonctionnaire de l'État » et plus particulièrement la compétence partielle « Participer à la vie de l'établissement ».

Tableau 2 – Grille de lecture de l'objet n° 10 du portfolio d'André

N° GRILLE DE LECTURE du portfolio d'André							
Modèle KVP	Code compétences		Numéro d'ordre	contexte	Indice d'énonciation	Indice réflexif	
CI-Agir en fonctionnaire, travailler en équipe, se former et innover	C13	Entrée par les préoccupations du stagiaire présentes dans l'extraction du portfolio Participer à la vie de l'établissement Explicitation de la réflexivité : Titre de l'objet : Animation de l'atelier théâtre (Participer à la vie de l'établissement) Ressources / Pièce témoin : nombreuses photos Structure : Cinq projets décrits : développement durable, prévention décrochage, participation au mondial des métiers, participation au CVL, l'atelier théâtre (présentation et analyse personnelle). Réflexion : Récit critique sur la dimension personnelle. Proverbe « Le théâtre peut être le lieu où quelque chose se passe ». Carte conceptuelle. Temporalité : Année Mots utilisés : <i>Le théâtre est un apprentissage comme un autre, une discipline comme une autre avec ses exigences...</i>	10	E	Ije=9	4	

Cette méthode, à partir la grille de lecture, doit être utilisée avec précaution : la lecture des objets du portfolio est effectuée avec la même grille et par le même évaluateur. L'attention aux biais méthodologiques (connaissances des auteurs, relation du lecteur avec les objets présentés) doit être prise en compte. Une erreur de plus ou moins un indice est possible dans l'évaluation de la réflexivité. La grille de lecture complétée avec les différents indicateurs facilite l'attribution de l'indice réflexif.

■ Résultats

Le corpus analysé comprend vingt-cinq portfolios représentant 130 objets analysés. Les résultats présentés reprennent les registres importants de la fiche de lecture : le contexte, la préoccupation des stagiaires, la réflexivité dont nous recherchons une heuristique à partir des résultats de notre corpus.

Le contexte

Le contexte de la formation à l'IUFM est très peu présenté dans les objets du portfolio (10 %) bien que les stagiaires y passent 40 % de leur temps. Le travail en classe est omniprésent dans les objets du portfolio (84 %). Ces résultats montrent l'importance de la prise en charge de la classe pour des enseignants novices qui se forment en alternance.

Les préoccupations de stagiaires dans les artefacts du portfolio

Les compétences développées dans le portfolio correspondent aux préoccupations des stagiaires. Les objets présentés sont répartis entre la pratique 46 % et les valeurs 40 %. On peut s'étonner du faible pourcentage des objets du portfolio qui traitent des connaissances disciplinaires. Cela peut s'expliquer par le fait que tous ces stagiaires ont réussi un concours de l'Éducation nationale qui s'appuie largement sur le disciplinaire. L'année de stage est basée essentiellement sur l'apprentissage de connaissances didactiques, sociologiques, psychologiques en liens étroits avec la pratique et les valeurs du métier.

Tableau 3 – Réflexivité niveau 2

Exemples de niveau 2 de réflexivité	Indice d'implication
<p>Récit avec ressenti <i>Je reste assez déçu car le jour de l'oral, je n'ai pas eu le droit de montrer ma présentation PowerPoint.</i></p>	7
<p>Récit d'incertitude <i>Je pense que pour une demi-journée portes ouvertes, la communication peut avoir une incidence sur le choix des élèves et des parents.</i></p>	3

La réflexivité

L'écriture réflexive s'appuie sur le fait que l'écriture est singulière, narrative, descriptive, argumentative et critique. Nous avons retenu quatre niveaux de réflexion d'écriture dans le portfolio. Nous présentons dans les **tableaux 3, 4, et 5** des exemples de chacun de ces niveaux.

Nous avons établi une carte par niveau de réflexivité sur laquelle nous nous appuyons pour distinguer chaque catégorie. Nous précisons que l'indice réflexif est attribué sur le texte de l'objet « entier », c'est-à-dire sur la présence des indices réflexifs contenus dans l'objet. Les tableaux ci-après donnent des témoignages de ces quatre niveaux d'indice. Chaque tableau présente une ou plusieurs phrase(s) significative(s) du choix de l'indice. L'indice d'implication en « je » pour l'objet complet est précisé. Pour chaque artefact présenté, issu du corpus des portfolios, nous résumons en gras et en première ligne la typologie du récit rencontrée.

- Le **niveau 1** est peu présent. Il est composé de récits énumératifs à la forme passive: *Les élèves sont invités, les objectifs sont énoncés*, de récits descriptifs et prescriptifs avec auxiliaires de mode *Au lycée professionnel, le professeur principal doit préparer, organiser un stage et suivre des élèves...* L'indice d'implication en « je » est pratiquement absent.
- Le **niveau 2** est représentatif d'un niveau descriptif avec des ressentiments, des incertitudes. L'indice d'implication en « je » est peu présent.

Le **niveau 3** correspond à des expériences réussies, des mises en perspective, des feed-back, des prises de recul sur l'expérience. L'indice d'implication en « je » est plus important que pour les niveaux précédents.

Tableau 4 – Réflexivité niveau 3

Exemples de niveau 3 de réflexivité	Indice d'implication
<p>Récit qui met en perspective</p> <p><i>Il est important d'intégrer plus de questions de compréhension dans un devoir afin de contrôler si ce que l'élève restitue par cœur a bien été compris. Il serait instructif d'étendre cette analyse à tous les devoirs posés, surtout en début d'année scolaire afin de repérer au plus tôt d'éventuelles difficultés des élèves et trouver des moyens de remédiations et d'aide.</i></p>	8
<p>Récit de l'expérience réussie</p> <p><i>J'estime avoir su gérer la situation et déceler un désir de réorientation d'une élève. Suite à cet incident, plus aucun conflit n'est survenu entre cet élève et moi. Au contraire, il s'est développé un climat de confiance. Cet élève s'est mise au travail, développe énormément d'intérêts pour mes cours et accepte désormais ces notes avec maturité.</i></p>	20
<p>Récit d'un feed-back (mise en confiance du scripteur)</p> <p><i>J'ai remarqué que lorsque les élèves ont récupéré leur cahier, et qu'ils ont consulté la note que je leur ai attribuée, ils étaient particulièrement satisfaits de voir que leur propre jugement correspondait au jugement que je faisais moi de leur cahier. Cette méthode d'évaluation permet d'instaurer un climat de confiance entre les élèves et le professeur.</i></p>	20

Le **niveau 4** correspond au niveau de la décision : prise de distance, innovation, auto régulation, analyse critique. L'indice d'implication en « je » n'est pas très élevé.

Tableau 5 – Réflexivité niveau 4

Exemple de niveaux de réflexivité : Ir = 4	Indice d'implication
<p>Récit de l'action auto régulée</p> <p><i>Redonner confiance, intégration de l'élève, développer ses compétences intellectuelles, « Les évaluations proposées au fil de l'année vont se rapprocher de plus en plus de celles données au reste de la classe de manière à faire progresser l'élève vers le niveau requis en CAP ».</i></p>	6
<p>Récit de l'analyse critique</p> <p><i>Réflexion critique dans la pièce jointe au niveau des propositions d'amélioration. Pertinence de l'argumentation : « la réussite des questions traitées est observée lorsque la question fait référence à ... », « l'échec aux questions traitées par les élèves semblent être souvent lié à une méconnaissance du vocabulaire... ».</i></p>	5
<p>Récit avec prise de distance</p> <p><i>En sciences physiques, je raisonnais plus sur des objectifs à court terme, un objectif sur une leçon par exemple. Ma formation en DNL et la réflexion que j'ai pu avoir sur le développement des compétences linguistiques à long terme m'a permis d'élargir ma vision dans ma propre discipline.</i></p>	5

■ Discussion

Nous avons reclassé dans un tableau les niveaux réflexifs rencontrés avec les stagiaires en formation initiale. Ce tableau à deux entrées distingue les différents types de récits rencontrés selon la dimension des niveaux réflexifs et les trois dimensions du modèle KVP : la dimension épistémologique, la dimension sociale et la dimension pratique du métier. Ce tableau vient se positionner comme un outil d'aide à la décision pour définir le type de réflexivité à partir de la nature du récit rencontré dans les extraits du portfolio. Cependant, les niveaux ne sont pas étanches et peuvent conduire à un glissement de l'indice réflexif à un niveau supérieur ou inférieur. De même, les dimensions s'interpénètrent, il y a des valeurs dans la connaissance et la pratique.

Tableau 6 – Heuristique de la réflexivité dans les récits du portfolio

Indice réflexif modèle KVP	Niveau 1 descriptif	Niveau 2 états d'âme	Niveau 3 argumentatif	Niveau 4 critique
Dimension épistémologique K	Observation	Explicatif rationnel	Argumentatif	Synthèse Innovation
Dimension sociale V	Prescription	Incertitude	Attribution de valeur	Analyse critique
Dimension pers. et professionnelle P		Ressenti Prise de conscience	Feed-back Prise de recul Perspectives	Auto régulation Métacognition Décisions prises

Le **niveau 1** s'inscrit dans l'observation, la prise d'information dans le cadre d'une restitution dans un récit descriptif sur la connaissance K. Ce niveau 1 se traduit par un récit prescriptif dans le champ social. Il est souvent difficile pour nos stagiaires de s'en tenir à ce cadre descriptif, qui demande une grande rigueur au niveau de la pensée sans laisser transparaître ses émotions et jugements.

Le **niveau 2** est un récit empreint de pathos qui se décline selon le pôle considéré en ressenti, prise de conscience dans le champ de la pratique du métier, en doutes et incertitudes dans le champ social et en formulation d'explication sur le plan de la connaissance. Ce niveau reflète une posture du stagiaire débutant qui s'interroge sur ce métier qu'il apprend. La difficulté de la gestion de classe est un objet couramment rencontré dans ce niveau.

Le **niveau 3** est celui de l'argumentation où le stagiaire peut recevoir les feed-back, prendre du recul sur les actions en cours (Schön, 1983) dans la dimension professionnelle. Sur le plan social, il y a attribution de valeur par la reconnaissance de l'évaluation. L'argumentation est à la source de production de connaissances.

Le **niveau 4** « pragmatique » relève de l'auto régulation de la pratique et de décisions prises pour un enseignement efficace, voire de la mise en place d'une différenciation pédagogique dans le cadre d'un développement professionnel. Sur le plan épistémologique, il y a production de connaissances à partir de synthèses construites, d'innovations. Sur le champ social, l'écriture s'appuie sur des citations de la communauté scientifique.

Les **niveaux 3 et 4** sont ceux qui peuvent conduire à la mise en action des sujets et à une démarche de construction et de transformation identitaire.

■ Conclusion et perspectives

L'heuristique de la réflexivité mise en avant dans les récits du portfolio nous aide à comprendre le cheminement des stagiaires dans le parcours de formation à l'IUFM.

Il nous paraît difficile d'attribuer la compétence à partir des niveaux d'indice réflexif et du modèle utilisé. Cependant, dans le cadre d'une évaluation holistique des récits du portfolio, l'attribution des compétences s'opère souvent sur la base des niveaux d'indice 3 et 4 et à partir de la dimension professionnelle.

De nombreux biais peuvent venir contrarier la validité de cette évaluation : la verbalisation qui transforme l'action, l'adressage qui use des stratégies intentionnelles à destination de l'évaluateur. La verbalisation de la réflexivité ne doit pas nous amener à confondre le récit du portfolio, porteur de la réflexivité, et le sujet porteur de la compétence. Dans la mesure où le portfolio occuperait une place centrale dans le dispositif d'évaluation de la formation, il paraît nécessaire de compléter l'évaluation des écrits du portfolio par une soutenance orale des professeurs stagiaires afin de légitimer l'attribution des compétences.

Bibliographie

- ALIN C., 2010, *La Geste Formation : Gestes professionnels et analyse des pratiques*, Paris, L'Harmattan.
- ALLAL L., 1999, « Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'auto-évaluation » in *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, Depover C. et Noël B. (éds), p. 35-56, Bruxelles, De Boeck.
- BARBIER J.-M., 1996, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.
- BÉLAIR L., 2002, « L'apport du portfolio dans l'évaluation des compétences », *Questions vives*, n° 1, p. 17-37, Aix-en-Provence.
- CAMPBELL D., MELENYZER J., NETTLES D., WYMAN R., 2000, *Portfolio and performance assessment in teaching education*, Allyn and Bacon.
- CLÉMENT P., 2006, « Didactic transposition and the KVP model », actes de la Summer School 2006, IEC, Braga (Portugal).
- DUCROT O., 1980, *Les échelles argumentatives*, Paris, Minuit.
- EYSSAUTIER-BAVAY C., 2004, *Le portfolio en éducation : concept et usages*, Grenoble, PDF, 13.
- GOUPIL G., 1998, *Portfolios et dossiers d'apprentissages*, Montréal, Chenelière/ Mc Graw-Hill.
- HATTON N. et SMITH D., 1995, « Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation », *Teaching & Teacher Education*, vol. 11, n° 1, p. 33-49.
- JORRO A., 2007, *Évaluation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan.
- JORRO A., 2000, *L'enseignant et l'évaluation*, Bruxelles, De Boeck université.
- MICHAUD C., 2010, « Le Portfolio: un en(je)-u de formation et de développement professionnel », thèse de doctorat, université Claude Bernard Lyon 1, 455 pages.
- MICHAUD C., ALIN C., 2009, « Processus Portfolio : de la réflexivité à la compétence », acte du 21^e colloque ADMEE-Europe, Évaluation et Développement professionnel, U.C. Louvain-la-Neuve, 21 au 23 mai 2009.
- RABARDEL P., 2005, « Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir », in *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*, Rabardel P., Pastré P. (dir.), (pp. 11-29), Toulouse, Octarès.
- SCHÖN D., 1983, *The reflexive practitioner: How professionals think in action?*, Montréal, Logiques.
- SHEPARD L., 2000, « The role of assessment in a learning culture », *Educational researcher*, vol. 29(7), pp. 4-14.
- WINSOR J.T. et ELLEFSON B.A., 1995, « Professional portfolios in teacher education: An exploration of their value and potential », *The Teacher Educator*, 31, 68-91.
- WOLF K.E., 1991, « Teaching Portfolios: Synthesis of Research and Annotated Bibliography », San Francisco (CA): Far west lab, for *Educational and Development*, document ERIC ED 343 890.

Webographie

- BUCHETON D., 2003, « Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion », [Référence du 22 avril 2009]. Disponible sur : http://probo.free.fr/textes_amis/portfoliobucheton.pdf

La modélisation des compétences pour construire un outil d'analyse

Valérie HUARD

Enseignante
IUFM d'Aquitaine

À partir de situations de formation, il s'agit de présenter le modèle de formation par compétences. Il s'ancre dans la didactique professionnelle et vise à modifier la structure conceptuelle de la situation professionnelle. Un corpus constitué de quatre stages de formation à destination des enseignants permettra de présenter le modèle comme outil d'analyse avant d'élargir la réflexion à d'autres professions.

Les théories convoquées articulent la psychologie cognitive et les sciences de l'éducation. ■

LA PSYCHOLOGIE s’est toujours intéressée aux processus d’apprentissage permettant ainsi l’application de méthodes d’enseignement. Le plus ardu pour les praticiens est alors de franchir le pas entre la théorie et la pratique, de tirer parti des connaissances en psychologie pour les adapter aux pratiques enseignantes. L’articulation entre la psychologie et les sciences de l’éducation se tisse et de plus en plus d’auteurs proposent une réflexion sur cette articulation en termes de processus d’apprentissage explicités, de troubles portant atteintes aux apprentissages (Weil-Barais, 2004), de modélisation pédagogique issus des connaissances en psychologie (Crahay, 2010) ou de modélisation didactique (Weil-Barais). Les cadres théoriques et les indicateurs issus de ces travaux ont été utilisés pour créer des outils et des dispositifs d’analyse et d’intervention permettant le recueil ou la production de données supposées refléter les processus en jeu.

Parmi les cadres théoriques et les dispositifs mobilisés, l’analyse de l’activité de l’élève dans la construction des connaissances est bien sûr fondamentale chez Piaget et est souvent située en psychologie cognitive. L’approfondissement de la théorie de Piaget, et notamment des constituants du schème, a par contre dépassé la psychologie cognitive pour être reprise par les sciences de l’éducation et surtout les didactiques des mathématiques avant de devenir une référence en didactique professionnelle dans le champ de la construction des compétences. Crahay (2006) convoque cette référence dans son plaidoyer sur le manque de théorie pour accompagner la pédagogie des compétences institutionnalisée dans les systèmes d’éducation et de formation européens. En effet, les enseignants sont mis en demeure d’appliquer ce nouveau modèle de formation sans qu’il y ait eu une véritable réflexion théorique au préalable, les privant ainsi d’accompagnement, de recul et de grilles de lecture. Tout ceci ayant pour conséquences majeures : au mieux, un grand flou dans l’application du modèle et au pire, un ratage de son application car les enseignants pratiquent alors la pédagogie par objectifs, découpant les compétences en objectifs et sous objectifs.

L’une des théories possibles préconisée par Crahay est la théorie des champs conceptuels de Vergnaud (1985) qui répond d’abord à l’objectif didactique de construire les compétences des élèves puis des professionnels, et notamment des enseignants. Pour construire les compétences des enseignants, la théorie des champs conceptuels s’est élargie à l’expérience du sujet en formation, à l’analyse des situations et des activités professionnelles, créant ainsi la didactique professionnelle (Vergnaud, 1994).

Cette didactique permet la construction d’outils par et pour les enseignants ayant un statut d’instrument

(Rabardel, 1995). Elle agit à deux niveaux : élaboration d’outils comme la structure conceptuelle de la situation qui permet l’analyse de l’activité professionnelle et sa modélisation, afin d’organiser et réguler les pratiques dans le cadre de la construction et le développement des compétences professionnelles ; puis généralisation de cette structure à de nombreuses situations de classe dans le cadre du développement professionnel en tant qu’instrument. L’outil prend le statut d’instrument quand cette même structure dépasse l’organisation de l’activité pour accroître la marge de manœuvre de l’enseignant et développer son degré de compétence.

Nous allons montrer l’application de cette didactique pour construire l’outil et l’instrument de développement professionnel. Nous commençons par décrire la discipline avant de nous intéresser à son application.

■ Origines de la didactique professionnelle et concepts mobilisés

Selon Pastré (1999), la didactique professionnelle est l’analyse du travail en vue de la formation. C’est d’ailleurs à partir de l’analyse des situations de travail constituant des corpus issus de milieux professionnels très variés que Pastré, Samurçay, Mayen... (1999) ont modélisé des situations pour la formation (à l’aide de simulateurs). Elle a ainsi pour but d’analyser le travail en vue de la construction et le développement de compétences professionnelles. Elle utilise alors des situations de travail réelles ou simulées qui servent de supports d’apprentissages.

Rogalski (2004) situe la didactique professionnelle comme un cadre théorique permettant de prendre en compte l’ensemble des composants de la compétence professionnelle, incluant la contextualisation mise en avant par la cognition située et la place des représentations, d’analyser les déterminants de son développement, de proposer la conception de situations en formation. Elle montre comment la didactique professionnelle articule la théorie de l’activité, les concepts didactiques (savoirs de référence, conceptualisation et schème) et la transposition didactique des situations de travail en proposant un modèle intégrateur pour la formation et le développement des compétences professionnelles. L’approche de la cognition située reprend les principes de l’action située en les appliquant à la cognition. Le terme d’action située sous-tend l’idée que toute action dépend étroitement des circonstances matérielles et sociales dans lesquelles elle a lieu. La didactique professionnelle s’est développée à partir de l’articulation de deux cadres : la psychologie ergo-

nomique, liée à la théorie de l'activité de Leontiev, et la didactique des disciplines scientifiques et techniques marquées par la théorie d'épistémologie génétique de Piaget. La didactique professionnelle utilise le cadre théorique de Piaget, tout particulièrement la place accordée à la conceptualisation dans le développement. L'aspect particulièrement opératoire se réfère aux schèmes et aux invariants opératoires (IO) qui sont considérés comme des instruments cognitifs issus d'une intériorisation des procédures efficaces mobilisées dans l'action.

Sur le plan théorique, nous convoquons entre autres Vergnaud (1985) qui est l'un des fondateurs de la didactique professionnelle qui reprend la théorie opératoire de Piaget en y intégrant l'aspect pragmatique de la pratique et de l'expérience.

Prolongeant les travaux de Piaget sur le schème, Vergnaud va en définir les constituants pour comprendre l'organisation de l'activité en situation.

Ainsi le schème est conçu comme une totalité dynamique organisée. Cette totalité est constituée de plusieurs éléments : des inférences, des attentes, des IO et des règles d'action. Les IO sont les objets, les propriétés, les relations et les processus de pensée découpés dans le réel pour l'organiser.

Vergnaud (1994) prend en charge la conceptualisation qui, selon lui, est au cœur des processus cognitifs. Il établit le lien entre le concept et les compétences complexes en précisant qu'un concept n'est pas seulement une définition par un énoncé et des textes mais aussi ce qui est sous-jacent aux compétences et permet à l'action d'être opératoire.

En reprenant la théorie opératoire de Piaget, il construit une nouvelle théorie explicitant les compétences acquises dans le travail « penser ce qu'est l'expérience pour mieux comprendre en quoi consistent les compétences acquises dans le travail » (Vergnaud, p. 179). Dans cette conception, Vergnaud en vient à proposer le réel comme l'ensemble de situations dans lesquelles le sujet est engagé de manière active et affective. L'interaction porte sur le sujet-situation. Cette interaction deviendra la référence en didactique professionnelle.

Les IO sont redéfinis par rapport à l'analyse de la situation en termes d'information. Les théorèmes-en-acte sont toujours des propositions tenues pour vraies par le sujet et qui lui permettent de traiter l'information pertinente en situation. Les concepts-en-acte sont des catégories qui permettent de prélever cette information. Le prélèvement et le traitement se font en fonction des buts, sous-buts, des règles et des actions en situation. Cette dernière élaboration lie les trois composantes principales du

schème. Le schème reste une organisation invariante de l'activité mais cette organisation permet d'engager une activité et une conduite variable selon les caractéristiques propres à chaque situation.

L'approche pragmatique de Vergnaud se finalise en 2000 où les dimensions expérientielles et opératoires se conjuguent à nouveau pour comprendre l'activité développée par le sujet dans la construction des compétences dans le domaine de l'enseignement. La compétence est définie comme « ...forme opératoire de la connaissance, celle qui permet d'agir et de réussir en situation au pied du mur comme dirait le maçon du proverbe » (Vergnaud, Samurçay, 2000, p. 52).

Deux dimensions dans l'activité sont distinguées : productive (finalisée par le traitement immédiat des situations) et constructive (finalisée par le développement des compétences propres du sujet). Le professionnel qui traite une situation de travail utilise en même temps ses compétences comme ressources pour répondre aux exigences de la tâche, et son activité personnelle en situation pour construire de l'expérience et des compétences. Cette approche a pour visée la compréhension des schèmes utilisés par les enseignants et interroge leur formation ainsi que leur professionnalité. En didactique professionnelle, le formateur médiatise le rapport du sujet aux objets de connaissance mis en scène dans les situations d'apprentissage. Il facilite le processus de conceptualisation chez le sujet en formation.

Le développement des compétences est étudié à partir de l'activité de travail et de la conceptualisation que se construit le professionnel de sa situation. L'analyse de l'activité se fait en termes de schèmes et d'IO qui est appréhendée comme des formes d'organisation de l'activité.

Même si elle emprunte au constructivisme piagétien le concept de schème et le processus de conceptualisation, la didactique professionnelle s'en distingue et va plus loin dans la compréhension des composantes de l'apprentissage et la modélisation de l'activité.

Elle définit la différence entre l'activité productive et l'activité constructive. Dans l'activité quand il agit, le sujet transforme le réel. Concernant l'activité constructive, en transformant le réel, le sujet se transforme lui-même.

Les activités sont indissociables l'une de l'autre. L'activité productive s'arrête avec l'aboutissement de l'action, l'activité constructive se poursuit quand le sujet revient sur son activité passée par un travail d'analyse réflexive. Les deux activités sont considérées comme les composantes de l'apprentissage (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006).

■ La didactique professionnelle dans la construction de l’outil et de l’instrument

Comment utiliser ces connaissances issues de la didactique professionnelle afin de répondre à son objectif qui est d’éradiquer les situations problèmes en créant des ressources nouvelles en formation ? La visée est d’observer et de construire une modélisation de l’activité en inférant les représentations et les raisonnements mis en œuvre en formation.

En matière de modélisation de la situation professionnelle, nous pouvons travailler sur les deux dimensions de l’activité : productive et constructive, en utilisant des modalités de formation. D’une part, l’assimilation des connaissances en formation pour construire les concepts organisateurs de l’action et, d’autre part, le retour sur expérience utilisé en formation par rétro diction avec la médiation d’autrui (autrui étant les pairs, les formateurs et les spécialistes). Le passage d’une activité productive à une activité constructive correspond au passage de la modélisation de l’outil à celui de l’instrument.

L’expérience vécue en situation constitue une opportunité de réalisation du processus d’élaboration pragmatique, processus par lequel un concept acquiert du sens pour un sujet à travers les situations dans lesquelles il est engagé. Le retour sur l’expérience vécue en situation dans un dispositif de formation ne peut pas être un simple retour sur l’action de celui qui apprend, mais c’est forcément aussi un retour sur son activité de compréhension, d’interprétation des situations, de l’activité des autres plus expérimentés, c’est aussi un retour sur l’interaction sur ce qui s’y est dit, ce qui s’y est fait. Identifier des écarts entre les composantes de deux situations, entre deux actions visant un même but, entre les actions de deux professionnels expérimentés pour une même tâche, c’est déjà s’engager dans une analyse, déjà identifier des variables, déjà entrer dans le processus d’identification de la structure conceptuelle d’une situation, déjà analyser des schèmes et les comparer. C’est surtout, déjà ordonner un peu les choses et se déprendre de l’illusion du « tout pareil » ou « tout est différent ».

Si le propre du processus de formation est de généraliser et d’abstraire il permet aussi de constituer une aide à la déprise subjective de ce qui se construit dans l’expérience.

C’est pour cela que la notion d’écart est fructueuse, pour l’exploitation et le développement d’une expérience qui n’est pas toujours l’expérience de l’action, mais parfois l’expérience de la réalisation d’une partie de l’action ou, plus simplement de son observation ou d’échanges verbaux à son propos.

En matière de conceptualisation et dans le registre pragmatique, la « structure conceptuelle de la situation » (Pastré, 1999) est l’ensemble des concepts organisant l’action et servant à la guider. C’est un ensemble d’éléments invariants qu’on retrouve mobilisés chez tous les sujets ayant une action efficace. Un concept pragmatique est construit dans l’action, c’est un organisateur de l’action car il permet de faire un diagnostic de la situation et il a en plus une dimension sociale car il est reconnu par la communauté professionnelle. Ces concepts se transmettent par énonciation ou monstration. Quand ils ne sont pas issus de l’action mais sont scientifiques, ce sont alors des concepts « pragmatiques » (Pastré, p. 165).

Toujours en matière de conceptualisation et d’organisation de l’activité, la représentation fonctionnelle tient une place prépondérante.

La représentation fonctionnelle est un concept développé plus largement et plus spécifiquement par les psychologues du travail (Leplat, 1985) qui s’intéressent à son rôle joué dans les activités rencontrées en situation de travail. Le caractère fonctionnel de la représentation réside dans le fait qu’elle assure la planification et le guidage de l’action. Par opposition, une représentation non fonctionnelle serait celle qui ne vise qu’à caractériser un objet ou, plus généralement, qu’une entité de référence sans exploiter immédiatement cette caractérisation à une autre fin. La représentation fonctionnelle est finalisée, c’est-à-dire qu’elle est orientée vers la réalisation d’un objectif qui est l’exécution de la tâche, ne retenant du système dans lequel s’insère l’activité que les propriétés pertinentes à cette activité. Face à la complexité du système et à la diversité des tâches, le professionnel peut mettre en œuvre des représentations différentes pour chaque classe de tâches, toutes ces représentations peuvent ou non se coordonner en un même ensemble cohérent.

Les IO constituent le « noyau » de la représentation sans lequel ni les inférences, ni les règles n’ont de sens. La représentation (dont les IO) permet au sujet de calculer des règles d’action qui engendrent elles-mêmes des actions. Ces actions ont pour but de transformer le réel ou de l’interroger et conduisent de ce fait à l’évolution adaptative du système d’invariants constitutif de la représentation.

Dans cette approche, la représentation est qualifiée de fonctionnelle car elle permet au sujet de traiter de nombreuses situations, de construire des relations pertinentes entre les éléments d’une situation et d’identifier les propriétés de ces mêmes éléments. Elle joue un rôle dans le réglage de l’action, en conformité avec les attentes du sujet. De par son rôle fonctionnel, la mise au travail de la représentation est essentielle en formation dans la perspective de modéliser la situation professionnelle.

Pour avancer concrètement, nous allons montrer comment cette didactique peut être pertinente dans la formation des enseignants. Cette pertinence s'est avérée sur plusieurs corpus d'enseignants (Huard, 2006a) et d'autres professionnels (Huard, 2006b). L'enjeu de la formation est de faciliter les professionnels dans la modélisation de leurs situations dans une finalité d'adaptation. Cette approche adaptative par les compétences implique une interaction différente au sens piagétien : l'élève développe des compétences dans l'interaction sujet-objet, le professionnel les développe dans l'interaction sujet-situation. Cette approche s'appuie sur le processus de conceptualisation et la construction d'une représentation fonctionnelle (Leplat, 1997) à l'origine de la construction d'invariants opératoires (IO) organisateurs de l'action.

■ La méthodologie : pragmatique de formation à partir d'actions de formation en IUFM

Présentation du corpus. – Le corpus est constitué de la parole (prises de notes des interactions en situation de formation et analyse de contenu des fiches d'évaluation) de 60 enseignants expérimentés pratiquant en maternelle, en cycle 1 (cours préparatoire) et en cycle 3 (CM2). Il est issu de quatre stages organisés en formation continue durant quatre années consécutives. Les stages ont eu lieu durant deux à trois semaines à l'IUFM. La réitération des trois processus est effective sur les quatre sessions de formation (processus de restructuration et de rationalisation de la représentation fonctionnelle ou RF, processus de conceptualisation de la situation de classe).

Les processus de restructuration et de rationalisation de la RF

Les processus étudiés témoignent des changements apportés dans la structuration des situations de travail. Ces changements sont provoqués par une modification des représentations des formés. La mise en travail des représentations effectuée au sein des groupes de formation observés s'explique par les processus de restructuration et de catégorisation (Sallaberry, 1996).

L'hypothèse est que la représentation guide la conceptualisation de l'action. Plus la représentation est rationnelle, plus il est possible de construire des concepts organisateurs de l'action qui soient pertinents et donc plus fonctionnels. La représentation fonctionnelle (RF) est à l'origine de la construction de la structure conceptuelle de la situation (Caens-Martin, 1999). Ce dernier processus va au-delà de la prise de conscience (Fabre, 2006) même

s'il repose en partie sur un processus d'explicitation produit par les enseignants. Il y a une restructuration du schème car il y a une conceptualisation de la situation professionnelle. Cette conceptualisation se fonde sur une restructuration du système de représentation.

Pour les formés, il y a un besoin de conceptualiser la situation pour pouvoir agir sur elle en posant des hypothèses et en construisant des projets plutôt que d'être agi par la situation. La conceptualisation s'opère par une modification de la RF initiale qui passe d'un état flou et syncrétique à un état « rationnel ». La nouvelle RF est à l'origine de la construction de concepts que nous désignons comme fonctionnels. La modification de la représentation, son évolution du flou au rationnel se réalise avec les processus de restructuration et de rationalisation. Ils sont produits par des modalités de formation tels que les contenus, les échanges avec les professionnels et les interactions dans le groupe de formation.

La restructuration concerne le système de représentation (la machine à représenter en référence à Sallaberry) : la représentation de l'enseignant passe à un niveau supérieur par un effet de recadrage plus ou moins profond durant la formation. Sallaberry catégorise les représentations en R1 et R2. Les R1 ont comme caractéristique principale des bords flous entraînant un fonctionnement reposant sur l'imprécision. Les R2 se caractérisent par une rationalisation de la représentation et un affinement de ses bords. L'affinement des bords de la représentation qui passent du flou (catégorisation de la RF en R1) à un début de conceptualisation se réalise par l'appropriation des connaissances sur l'enfant (catégorisation de la RF en R2). La RF1 désigne la RF en début de formation repérée le premier jour de formation à l'aide d'un relevé sur tableau papier, la RF2 désigne celle issue du travail opéré en formation. Elle est identifiée dans les fiches d'évaluation du stage remplies par les formés. La comparaison des deux analyses de contenu : l'une issue du relevé des propos des formés et l'autre issue des énoncés écrits sur les fiches d'évaluation permet de repérer le chemin parcouru par les formés en matière de représentation de la situation professionnelle.

La nouvelle structure conceptuelle de la situation de classe

Caens-Martin propose, en reprenant la théorie de Vergnaud, une construction où les concepts d'action se fondent sur des relations de signification entre descripteurs et variables. Les raisonnements s'organisent sous la forme d'une architecture (structure conceptuelle de la situation) liant descripteurs, variables de situation construites à partir de ces derniers et concepts d'action.

Les descripteurs sont des éléments prélevés dans une situation. Mis en relation, ils permettent de construire une variable explicative de la situation qui va provoquer la construction d'un concept tourné vers l'action. L'exemple donné concerne l'activité de taille de la vigne : deux concepts sont mobilisés, le concept de charge qui est le nombre de grappes que le cep peut produire et le concept d'équilibre qui concerne l'architecture du cep. Ces concepts sont liés à la définition de variables comme la qualité des bois ou le réseau de distribution de la sève, ces mêmes variables étant construites à l'aide de descripteurs comme la longueur des entre-nœuds.

Le même travail a été effectué pour modéliser la construction de la structure conceptuelle de la situation de classe. Celle-ci se fonde sur les représentations RF1 (représentation à bords flous de l'enfant difficile) et RF2 (représentation proche d'une R2 de l'enfant en développement). Ces représentations structurent les relations de signification entre descripteurs.

■ Les résultats

L'ancienne RF1 floue repérée en début de formation présente un amalgame dans l'interprétation du comportement de l'enfant et de celui-ci en tant qu'apprenant. Elle donne lieu à des pratiques pédagogiques aléatoires et à la construction d'une structure conceptuelle peu viable. La RF2, plus rationnelle, construite en cours de formation, permet un début de conceptualisation de la situation de classe et l'émergence d'une nouvelle structure conceptuelle. Puisqu'elle guide et aide la construction de l'action, la RF2 est à l'origine de la construction de concepts fonctionnels : liés à la RF et au concept d'action, ils se différencient de ce dernier en permettant à l'acteur de « reprendre la main », de se positionner en tant que sujet (marge d'action possible).

Lors du premier tour de table, l'amalgame fait sur l'enfant difficile émerge : chaque enseignant décrit son « cas » (difficultés qu'il rencontre avec un ou plusieurs enfants dans sa classe) et les nombreuses réactions tendent vers un sens commun « j'ai le même dans ma classe ». On peut

qualifier cette RF1 de floue. À l'issue de certaines modalités de formation (apports de connaissances sur le développement de l'enfant, sur les pathologies, sur l'environnement social et ses conséquences sur le développement de l'enfant dans sa construction et en tant qu'apprenant, de témoignages de spécialistes...), cette RF1 se rationalise. Elle se transforme en une RF2 « outillée » permettant aux enseignants dans leur ensemble de poser un diagnostic de situation comprenant un nouveau regard porté sur l'enfant et sur la possibilité d'engager de nouvelles actions pédagogiques. L'application de cette RF2 dans chaque classe est du domaine de l'individuel (propre au contexte que chaque enseignant rencontre dans sa classe). La construction de la nouvelle structure conceptuelle de la situation débute avec une rationalisation de la RF qui comprend la construction de nouveaux concepts fonctionnels pragmatiques car issus d'apports de type scientifique.

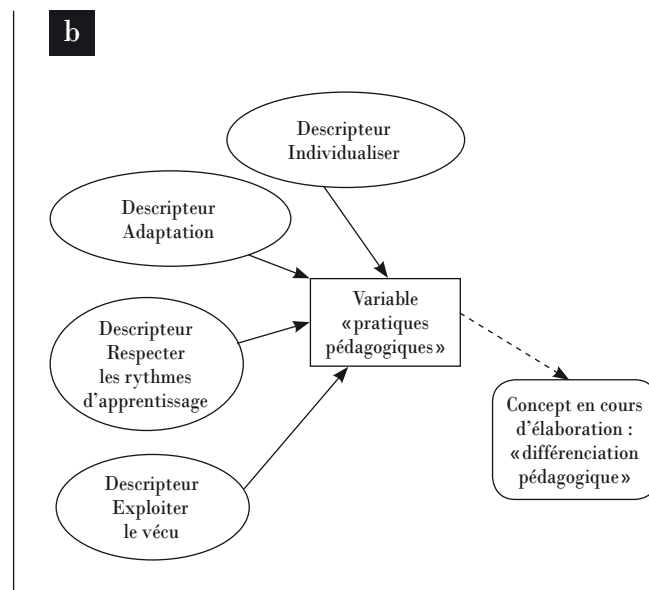
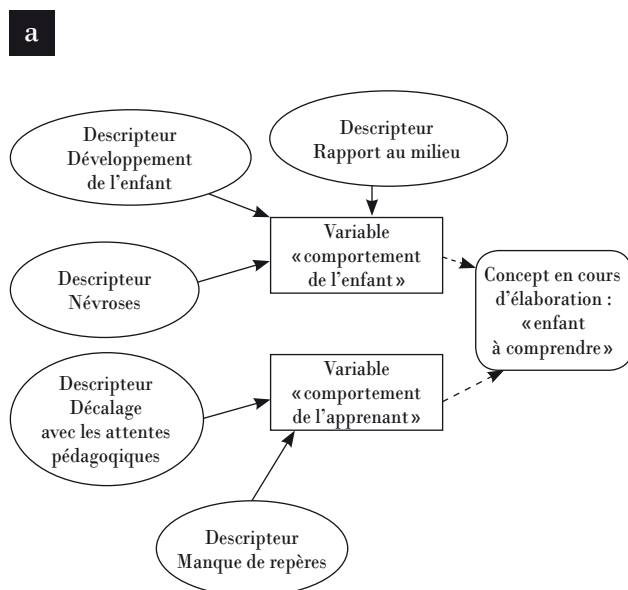
Les concepts d'action que nous désignons comme « concepts fonctionnels » produits par le processus de formation des enseignants sont au nombre de deux : le concept compréhension de l'enfant et le concept de différenciation pédagogique. Ils sont liés à trois variables de situation identifiées comme le comportement de l'enfant, le comportement d'apprenant de l'enfant et les pratiques pédagogiques. Ces dernières variables sont construites à partir d'un certain nombre de descripteurs.

Les descripteurs de l'ancienne structure sont les éléments prélevés dans les discours des enseignants à partir du témoignage des situations qu'ils vivaient dans leurs classes avant et en début de stage. Les descripteurs de la nouvelle structure sont les nouveaux éléments prélevés dans les analyses de contenu des fiches d'évaluation remplies en fin de formation. Ces descripteurs se sont enrichis des interactions au sein du groupe de formation, des apports théoriques et des « modèles » préconisés par les professionnels qui sont intervenus durant le stage. Les descripteurs liés à la variable « pratiques pédagogiques » sont sous formes d'action puisque l'on demande aux enseignants de se projeter dans les actions qu'ils vont mettre en œuvre dans leurs classes à leur retour de stage. Nous sommes toujours dans le registre du discours mais dans lequel la pensée rejoint l'action (Edelman, 1992).

La comparaison entre les deux structures conceptuelles

a Ancienne « structure » construite à partir de la RF1	b Nouvelle « structure » construite à partir de la RF2
Descripteurs liés à la variable comportement de l'enfant	
Enfant difficile (polysémie)	Enfant se développe (théorie du développement)
Enfant ingérable	Peut souffrir de névroses (théorie psychanalytique)
Enfant perturbateur, voire violent	Vit dans un milieu ayant une influence sur son comportement (sociologie)
Enfant à intégrer Pose problème à l'ensemble de la classe	Enfant faisant partie de la classe
Descripteurs liés à la variable comportement de l'apprenant	
Difficile à intéresser	N'est peut être pas prêt à rentrer dans les apprentissages par rapport aux attentes pédagogiques (sciences de l'éducation)
Difficile à tempérer	Manque de repères, de structuration de l'espace-temps (théorie du développement)
Refuse de travailler	
« Aucun concept élaboré. Aucune relation de signification mise à jour »	« Concept en cours d'élaboration : enfant à comprendre »
Descripteurs liés à la variable pratiques pédagogiques	
Pratiques non différenciées	Adaptation
Tâtonnements	Acceptation de l'hétérogénéité
Alternance diplomatie/douceur/fermeté	Individualiser
	Exploiter le vécu de l'enfant
	Décentration et prise de recul
	Respecter les rythmes d'apprentissage
Exigences pédagogiques alternant avec du laisser aller	Échanges avec les collègues
	Communiquer avec les parents
	Aider les enfants
« Aucun concept élaboré : tâtonnements, essais-erreurs »	« Concept en cours d'élaboration : différenciation pédagogique »

La construction des concepts pragmatifiés



On repère dans le tableau l'amalgame qui est fait en début de formation, à la fois sur le comportement de l'enfant et sur l'attitude d'apprenant. Cet amalgame ou flou concerne aussi la dénomination « enfant difficile ». Sous cette appellation, les enseignants rangent les enfants handicapés, les enfants ayant des difficultés scolaires, les enfants ayant besoin d'un suivi psychologique, etc. La RF1 est de ce fait floue et syncrétique. Elle guide une action aléatoire.

En fin de formation, les enseignants ont pris conscience que chaque cas d'enfant devait être compris tant sur le plan du développement en tant qu'enfant, que sur le plan de l'apprentissage. Le développement peut avoir un effet sur l'apprentissage. Certains enfants n'étant pas « prêts » à apprendre par exemple. Cette compréhension de l'enfant et de l'apprenant vont guider les actions pédagogiques. La RF2 est rationnelle, les concepts sont en cours de construction.

La trace de la construction des concepts fonctionnels se retrouve dans la comparaison d'analyse de contenu entre la prise de notes des interactions lors des ateliers consacrés à l'analyse de la situation professionnelle et dans le traitement des fiches d'évaluation. Les deux structures conceptuelles (ancienne et nouvelle sont récurrentes sur les quatre années), elles sont représentatives d'un travail collectif, les seules variations individuelles sont relatives aux applications en classe. Le descripteur « exploiter le vécu de l'enfant » a été construit sur l'ensemble des groupes passés en formation. Par contre, certains enseignants, même s'ils l'acceptent comme descripteur, ne l'utiliseront pas forcément autant que d'autres enseignants dans leur classe car il n'est pas diagnostiqué comme pertinent par rapport à leur situation.

L'interprétation selon laquelle l'enfant se développe et vit dans un milieu est à l'origine de la construction des descripteurs : « descripteur développement de l'enfant » avec les références à Wallon et à Vygotski et le « descripteur rapport au milieu ». Ces descripteurs permettent l'élaboration de la variable « comportement de l'enfant » et, à la fin du processus de conceptualisation, aboutissent au concept fonctionnel « enfant à comprendre ». Les bords de la RF2 sont suffisamment nets pour qu'on puisse parler de concept pragmatifié. Le travail d'interprétation des situations à partir des outillages théoriques choisis permet de parvenir à la proposition de cette nouvelle notion.

La représentation de la situation de classe évolue dans le même sens : de RF1, caractérisée par des pra-

tiques aléatoires suscitées par le questionnement sur l'ambiance de la classe et l'intégration de l'enfant sans perturber le groupe, elle passe à une RF2, caractérisée par la possibilité d'utiliser le travail de groupe, le travail individualisé, le travail à deux. La RF2 s'appuie sur l'intention de mettre en œuvre des pratiques variées relatives à une connaissance de la pédagogie différenciée. L'interprétation des modèles pédagogiques issus des sciences de l'éducation conduit à la construction des descripteurs « individualiser » et « respecter les rythmes d'apprentissage ». Issue de ces descripteurs, la variable « pratiques pédagogiques » aboutit au concept fonctionnel « différenciation pédagogique ».

■ Conclusion

Le processus de formation a un caractère continu. En effet, en partant de pratiques initiales et de représentations liées à ces pratiques, il met ces représentations en travail pour aboutir à des représentations plus élaborées qui vont permettre de nouvelles pratiques. La mise en travail s'appuie sur une restructuration du système de représentation (machine à représenter, Sallaberry, 1996) qui se fonde sur des apports de connaissances, l'intégration de savoirs professionnels et d'expérience rendus possibles par les interventions des professionnels et les interactions au sein du groupe. Les enseignants s'approprient et intériorisent ces différentes modalités par rapport à leur situation, ce qui fait sens pour eux. Ils sont ainsi en mesure de construire des projets afin d'agir sur la situation – ce que révèlent les fiches d'évaluation des formations. La modélisation de l'activité professionnelle s'est réalisée dans les deux dimensions : productive et constructive. Productive lorsque la modélisation a permis de répondre aux problèmes rencontrés par les enseignants dans la conduite de la classe par rapport aux problèmes posés par les enfants difficiles, la modélisation sert d'analyse de l'activité ; constructive lorsque cet outil d'analyse se transforme en instrument subjectif plus fonctionnel et accroît la marge de manœuvre à d'autres situations par l'application de la même démarche

Ils constituent tout au moins un début de pragmatique au sens où les formés sont en mesure de dégager une marge de manœuvre pour leur activité sous forme de projets.

Bibliographie

- CAENS-MARTIN S., 1999, « Une approche de la structure conceptuelle d'une activité agricole : la taille de la vigne », *Éducation permanente*, n° 139, avril, p. 99-113.
- CRAHAY M., 2006, « Dangers, incertitude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 54, p. 97-110.
- CRAHAY M., 2010, *Psychologie de l'éducation*, PUF.
- FABRE M., 2006, « Analyse des pratiques et problématisation », *Recherche et formation*, n° 51, p. 133-145.
- HUARD V., 2006 (a), « Conceptualisation de la situation de classe à partir de la représentation fonctionnelle lors d'un processus de formation », *Esquisse*, n° 46, p. 27-35.
- HUARD V., 2006 (b), « Représentation de la situation et prise de décision : le cas des exploitations agricoles », *Cognitive*, n° 9, p. 145-158.
- LEPLAT J., 1985, « Les représentations fonctionnelles dans le travail », *Psychologie Française*, 30-3/4, p. 269-275.
- LEPLAT J., 1997, *Regards sur l'activité en situation de travail, Contribution à la psychologie ergonomique*, PUF, *Le travail humain*.
- PASTRE P., 1999, « La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences », *Éducation permanente*, n° 139, p. 13-31.
- PASTRE P., MAYEN P., VERGNAUD G., 2006, « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 145-198.
- PIAGET J., 1974, *Réussir et comprendre, psychologie d'aujourd'hui*, PUF.
- RABARDEL., 1995, *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.
- ROGALSKI J., 2004, « La didactique professionnelle : une alternative aux approches de la « cognition située » et « cognitive » en psychologie des acquisitions », *Revue électronique « activité »*, vol. 1, n° 2, p. 103-116
- SALLABERRY J.-C., 1996, *Dynamique des représentations dans la formation*, Paris, L'Harmattan.
- SALLABERRY J.-C., 2005, « La représentation et le geste », *Revue Spirale HS*, n° 4, p. 5-33.
- VERGNAUD G., 1985, « Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation », *Psychologie Française*, 30-3/4, p. 245-252.
- VERGNAUD G., 1990, « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. n°10/2.3, p. 133-170.
- VERGNAUD G., 1991, « Morphismes fondamentaux dans les processus de conceptualisation », *Les Sciences cognitives en débat*, éditions du CNRS, Paris, p. 15-29.
- VERGNAUD G., 1994, *Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champs conceptuels, vingt ans de didactique des mathématiques en France*, ouvrage coordonné par M. Artigues et al, La pensée sauvage éditions, p. 176-191.
- VERGNAUD G., SAMURCAY R., 2000, « Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs ? », *Carrefour de l'Éducation*, n° 10, université de Picardie, p. 49-63.
- WEIL-BARAIS A., 2004, *Les apprentissages scolaires*, Bréal, Amphi psychologie.

Enjeux de l'orientation et fonctions du portfolio pour la construction de l'identité numérique et l'orientation dans les enseignements disciplinaires

Catherine LOISY

Maître de conférences en psychologie, IFE-ENS de Lyon

Stéphanie MAILLES-VIARD METZ

*Maître de conférences d'ergonomie, laboratoire Praxiling,
CNRS, université de Montpellier 3*

Pierre BÉNECH

Enseignant, IFE-ENS de Lyon

Aujourd'hui, l'identité numérique désignant les représentations d'une personne (contributions et traces d'activité) présentes dans les systèmes d'informations et l'orientation active des élèves sont devenues des questions vives, dans la société pour la première en raison des problèmes de visibilité des traces, dans le système éducatif pour la seconde. La recherche INO (Identité numérique et orientation) vise à penser des dispositifs visant la mise au travail de ces questions dans l'enseignement secondaire. Cet article interroge d'abord les enjeux du projet et l'articulation des fonctions d'un portfolio avec ces enjeux. Les données analysées ont été recueillies dans deux classes participant au projet. Leur analyse révèle que les fonctions du portfolio sont intégrées par les participants et que leurs pratiques ont les mêmes visées que celle du projet INO, pour ce qui concerne la construction des dimensions cognitives, et pour ce qui concerne la dimension citoyenne. ■

LA RECHERCHE INO (Identité numérique et orientation), articule une réflexion sur l'identité numérique, désignant les représentations (contributions et traces d'activité) d'une personne présentes dans les systèmes d'informations et sur l'orientation active des élèves de l'enseignement secondaire. Cet article interroge les enjeux du projet et l'articulation des fonctions d'un portfolio avec ces enjeux. Les données recueillies lors de la recherche permettent de montrer comment des activités autour de l'éducation à l'orientation et de l'accompagnement de la construction de l'identité numérique sont conduites dans des cours au lycée.

L'une et l'autre sont des questions vives aujourd'hui, dans la société pour la première, en raison des problèmes de visibilité des traces, dans le système éducatif pour la seconde. Concernant l'insertion de ces questions dans les apprentissages scolaires, aucun texte institutionnel ne mentionne explicitement la construction de compétences relatives à l'identité numérique. En revanche, elle peut être reliée à des compétences du Socle commun (Socle commun de connaissances et de compétences, décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006), la compétence 4 « La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication » et la compétence 6 « Les compétences sociales et civiques ». Dans le projet INO, l'élève construit une identité numérique compatible avec les risques de visibilité sociale, il apprend à « faire un usage responsable des TIC » et il acquiert des repères en construisant les « notions de responsabilité et de liberté et le lien qui existe entre elles »; le projet participe ainsi de sa responsabilisation. Les compétences à s'orienter apparaissent dans le Socle commun (compétence 7) et dans la circulaire Préparation de la rentrée 2009 (MEN-DGESCO, circulaire n° 2009-068 du 20-5-2009). Il est dit que l'élève contribue à sa propre orientation et que toute la communauté éducative, enseignants compris, doit accompagner cette construction; il s'agit de nouvelles tâches pour les enseignants. La finalité de la recherche INO est que tout élève construise une compétence qui le rendra, maintenant et plus tard, capable d'analyser les éléments de soi et la structure du monde afin de développer des stratégies d'ajustement dans un environnement mouvant (Pelletier & Dumora, 1984). Concrètement, le but de la recherche est de faire en sorte que les élèves travaillent à se connaître et à se positionner dans l'environnement par des activités réflexives; pour ce faire, la création d'un portfolio de réflexion est encouragée car celui-ci soutient le processus de développement. Le processus d'orientation se termine tôt ou tard par la présentation publique de soi qui peut être anticipée dans le cadre scolaire par une réflexion sur ce qui peut ou non être montré; le e-portfolio contribue

à la construction d'une identité numérique réflexive. Les objectifs de la recherche INO sont de faire en sorte que les enseignants soutiennent la construction des compétences à s'orienter de leurs élèves, au sein même des activités pédagogiques. Chaque discipline peut concourir à la construction de l'identité numérique puisque celle-ci est rattachée aux compétences du Socle commun. L'idée est que l'orientation ne doit pas être une décision prise de manière externe à l'élève et dans l'urgence, mais doit être construite progressivement.

La recherche INO est une participation de l'IFE (ex-INRP) au développement du programme national de formation continue des enseignants Pairform@nce¹ dans le cadre d'une convention. Dans le programme, les offres de formation se présentent sous la forme de parcours dont la conception s'appuie sur le travail collaboratif et l'analyse des pratiques des enseignants. La recherche conduite par un consortium, coordonné par l'IFE, a donné lieu à la rédaction de plusieurs rapports (Gueudet *et al.*, 2008; Soury-Lavergne *et al.*, 2009; Soury-Lavergne *et al.*, 2011).

Dans le cadre d'un projet autour de l'orientation des élèves, la question des enjeux est importante, la première partie de l'article s'intéressera aux dimensions axiologiques dans le projet INO. Ensuite, les fonctions du portfolio et leurs intérêts seront développés en articulation avec ces enjeux. En analysant les données recueillies dans deux classes de lycée, on montrera comment ces enjeux et fonctions s'actualisent.

■ Enjeux du projet INO

La finalité de la recherche INO est la prise en charge, par l'élève lui-même, de son orientation. De cette finalité, on peut dégager plusieurs types d'enjeux, par rapport à la posture épistémologique et par rapport au regard porté sur les contraintes sociétales.

Enjeux liés à la position épistémologique

Dans l'épistémologie constructiviste, la connaissance a un caractère construit (Piaget, 1936) et l'apprentissage est d'abord social (Vygotski, 1934/1985). Le sujet est acteur de son propre mouvement et de ses dynamiques d'évolution. Pour transformer les objets, le sujet use le plus souvent d'artefacts. Le rapport du sujet à l'artefact est un rapport instrumental qui sous-tend deux types de transformations, les transformations du sujet lorsqu'il s'approprie l'artefact, les transformations de l'artefact

¹ <http://national.pairformance.education.fr>

opérées par le sujet (Rabardel, 1995). Les instruments médiatisent trois types de rapports :

- le rapport à l'objet, avec des médiations qui ont des dimensions pragmatiques et épistémiques ;
- le rapport du sujet à lui-même, avec les médiations réflexives ;
- le rapport du sujet à autrui, avec les médiations interpersonnelles.

Par rapport à la position épistémologique, l'enjeu est de permettre à l'élève, conçu comme un sujet capable, de se construire (Loisy & Mailles-Viard Metz, soumis). Dans le projet INO, il faut penser un artefact qui favorise les genèses instrumentales, c'est-à-dire qui, d'une part, offre des modalités d'action accessibles, d'autre part permette d'opérer sur des objets de l'environnement et sur soi ; l'artefact privilégié dans la recherche INO est le portfolio.

Enjeux liés aux contraintes sociétales

Si la posture épistémologique ne présente pas d'ambiguïté d'interprétation au niveau des enjeux, le positionnement par rapport aux contraintes sociétales mérite une clarification. Danvers (1992, p. 190, citant le comité d'experts de l'Unesco) écrit : « l'orientation consiste à mettre l'individu en mesure de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études et de ses activités professionnelles dans toutes les conjonctures de son existence avec le souci conjoint de servir la société et l'épanouissement de sa responsabilité. » Cette définition met en exergue le développement social et moral de l'individu et sa responsabilisation. Concernant le développement social, le projet INO ne vise pas le conditionnement de l'élève pour qu'il s'ajuste docilement aux demandes du monde environnant ; il doit prendre conscience du fait qu'il va devoir s'insérer dans la société et que tout choix de vie est articulé à une vision du monde et a potentiellement des effets sur les autres, proches ou lointains. Toute activité professionnelle peut être orientée par des choix éthiques opposés dont les effets sur autrui ne seront pas les mêmes. La responsabilisation mérite d'être questionnée car, comme le soutient le sociologue Ehrenberg (1995, p. 14-15), nous serions aujourd'hui dans une société de responsabilité de soi où « chacun doit impérativement se trouver un projet et agir par lui-même... quelle que soit la faiblesse des ressources culturelles, économiques ou sociales dont il dispose ». La prise en charge par l'élève de son orientation ne signifie pas qu'on veuille le mettre en demeure de faire face par lui-même aux contingences de l'environnement qui est aujourd'hui particulièrement mouvant, donc source d'incertitudes et qui offre moins de possibilités. Il

s'agit plutôt de le penser comme un sujet autonome et libre qui peut fixer lui-même ses valeurs, ses objectifs, les moyens de les atteindre.

Le portfolio doit aussi être un instrument de cette construction sociale et morale, notamment par la prise de conscience des effets des choix.

■ Fonctions d'un portfolio en relation avec ces enjeux

La fonction d'un artefact se rapporte à ce qu'il produit, « c'est-à-dire du point de vue de ce qui arrive aux objets, aux choses à la transformation desquelles il contribue » (Rabardel, 1995, p. 51). En relation avec le concept de genèses instrumentales, le portfolio peut potentiellement produire des transformations dans deux directions, les objets de l'environnement en direction desquels le sujet agit, le sujet lui-même. Comment les enjeux du projet INO s'articulent-ils avec ces fonctions du portfolio ?

Fonctions pragmatique et épistémique du portfolio

Le portfolio prend forme dans un « objet-portfolio » conçu et développé par le sujet. En fonction des buts qu'il vise, l'apprenant intègre des données qui proviennent du monde extérieur et des données personnelles. Dans le cadre du projet INO, les données externes concernent principalement les métiers et les formations, mais aussi tout ce qui peut contribuer directement ou indirectement à la construction d'une identité professionnelle. Les données personnelles sont des productions antérieures qui ont du sens par rapport aux buts visés. Enfin, toutes les ressources du portfolio, qu'elles aient été choisies dans le monde extérieur ou extraites de l'expérience personnelle sont analysées et annotées en relation avec le projet de l'apprenant. La connaissance du produit et sa construction sont donc étroitement imbriquées dans le portfolio, en conséquence, les fonctions pragmatiques et épistémiques sont entremêlées. L'apprenant apprend des choses sur le monde qui nourrissent également la construction de la connaissance qu'il en a et nourrissent la construction de son système de valeurs.

Fonction de médiation réflexive du portfolio

L'analyse réflexive est une des fonctions importantes du portfolio. L'auteur réfléchit sur lui-même et sur ses propres activités (Allal, 1999) ; conçu dans cet esprit, le portfolio soutient les médiations réflexives. Le portfolio numérique rend aisées la collecte, la transformation, les opérations de tri des documents qui sont insérés dans le

portfolio. En revanche, il est nécessaire de songer à mettre en œuvre des outils permettant l’annotation des documents, sous forme de Post-it ou de tag par exemple, et ces moyens d’insérer les réflexions personnelles doivent être pensés pour être faciles à utiliser car l’effort doit porter sur la réflexion et non sur la manipulation des outils. La réflexivité qui peut être développée par le travail réflexif nourrit la construction du système de valeurs.

Fonction de médiation interpersonnelle du portfolio

Le portfolio peut être utilisé dans des espaces plus ou moins publics. Au départ, le portfolio réflexif est un espace pour soi, puis progressivement l’apprenant l’ouvre à un public limité et choisi d’abord pour que des échanges constructifs se mettent en place, puis à un public de plus en plus élargi au fil de la construction du projet. L’idée est d’arriver à des échanges à différents niveaux, par exemple avec des professionnels des métiers envisagés. Par ailleurs, en situation de formation, l’accompagnement est important, les rapports interfonctionnels soutiennent les rapports intersubjectifs et la construction de la démarche elle-même (Loisy *et al.*, 2011). Le portfolio numérique rend facile l’élargissement du champ d’interactions car il permet d’échanger avec des personnes éloignées, ainsi, il peut participer à la construction d’une réflexion éthique. Les activités pédagogiques doivent favoriser la réflexivité et permettre un travail collaboratif avec des acteurs de proximité, mais également avec des acteurs d’un environnement élargi (Loisy *et al.*, 2010).

■ Méthodologie

La recherche INO s’appuie sur des activités pédagogiques conçues et mises en œuvre en collège dans une classe de cinquième par un professeur de technologie et une conseillère d’orientation psychologue (COP), en lycée dans deux classes de seconde par un professeur de lettres et un professeur d’anglais pendant deux semestres d’une même année scolaire. Les chercheurs ont exposé leurs attentes mais n’ont pas prescrit d’activité de classe ni donné de consignes d’organisation, hormis la mise en œuvre d’un e-portfolio. Les praticiens ont conçu et mis en œuvre le travail de classe. Les activités et produits de l’activité ont été analysés. Une plate-forme collaborative qui présentait un certain homomorphisme avec le e-portfolio à mettre en œuvre dans les classes a été mise à la disposition du groupe pour offrir à chacun la possibilité de suivre l’ensemble des activités. Ce dispositif a permis de recueillir des données relatives à la mise en œuvre dans

les classes : scénarios, ressources de l’enseignant, fiches de travail destinées aux élèves, productions d’élèves, etc.

Deux séries d’entretiens semi-directifs ont été conduites, la première en mars par équipe au sein de chaque établissement, la seconde à la fin de la première année du projet, individuellement dans une salle du rectorat de l’académie. Les entretiens ont été intégralement transcrits (transcriptions verbatim) et une analyse sémantique a été réalisée en lien avec les enjeux du projet et avec les fonctions du e-portfolio. Il est attendu que les activités pédagogiques se fondent sur certains principes :

- le portfolio doit permettre aux élèves d’alimenter leur portfolio ;
- il doit favoriser une attitude réflexive ;
- il doit favoriser le travail collaboratif.

■ Résultats

Résultats généraux

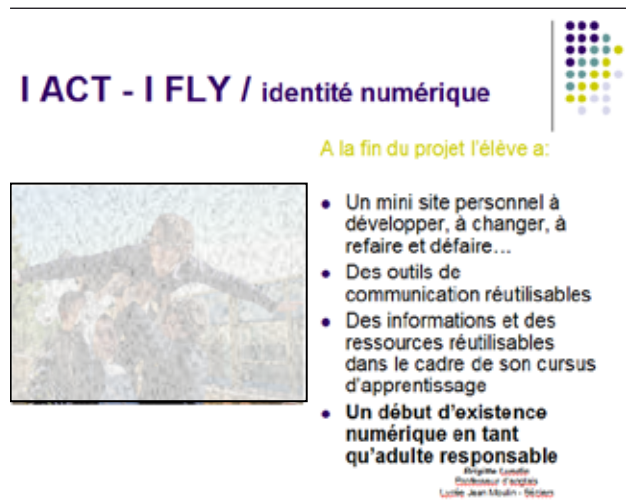
Dans les deux classes de lycée qui ont participé à la recherche, tous les élèves, sauf un élève qui a été souvent absent, ont conçu un portfolio individuel sur Google site, site choisi par l’équipe d’enseignantes pour soutenir les portfolios. Ces portfolios contiennent des productions diverses des élèves qui montrent toutes le produit d’un travail sur la connaissance de soi et sur la connaissance du monde. Les données recueillies sont analysées en fonction des médiations pragmatiques et épistémiques, réflexives, interpersonnelles que les portfolios soutiennent.

Médiations pragmatiques et épistémiques dans les projets de classe

Lors des entretiens de recherche, les enseignantes de lycée ont dit n’avoir remarqué aucune difficulté majeure dans la création et l’utilisation des « objets-portfolios » par leurs élèves. L’environnement numérique qu’elles ont choisi comme portfolio offre donc des modalités d’action accessibles à des élèves de seconde. Au cœur de cet environnement, les élèves ont travaillé dans un milieu « ouvert », c’est-à-dire en ayant accès à des informations sur le Web qu’ils pouvaient utiliser pour enrichir leur réflexion. Ces portfolios permettent ainsi d’opérer sur des objets de l’environnement.

Les élèves ont réalisé diverses activités de production, des autoportraits guidés par des entrées thématiques, des recherches d’informations sur les métiers sur le Web ou en articulation avec l’étude du théâtre, des activités qui articulent la connaissance de soi et les métiers découverts. Dans leur portfolio, ils ont construit une instrumenta-

tion centrée sur la construction de soi et la connaissance du monde. La *figure 1* est une diapositive produite par l'enseignante de langue vivante et extraite du document dans lequel elle a présenté le projet qu'elle comptait mener avec sa classe. Cette diapositive présente les objectifs qui sont visés dans cette classe. L'analyse de contenu de cette diapositive explicitant le projet montre clairement les visées pragmatique et épistémique du projet. Le développement à long terme est exprimé de manière explicite; l'objectif est de favoriser les genèses instrumentales des élèves. La dimension « développement tout au long de la vie » est présente dans ce projet. *In fine*, le projet vise à faire en sorte que les élèves développent « un début d'existence numérique en tant qu'adulte responsable », le projet répond pleinement aux enjeux citoyens du projet INO.



I ACT - I FLY / identité numérique

A la fin du projet l'élève a:

- Un mini site personnel à développer, à changer, à refaire et défaire...
- Des outils de communication réutilisables
- Des informations et des ressources réutilisables dans le cadre de son cursus d'apprentissage
- Un début d'existence numérique en tant qu'adulte responsable

Brigitte Loubert
Enseignante de français
Lycée Jean Moulin - Sète

▲ *Figure 1* – Les objectifs visés dans le projet « INO – Langue vivante » au lycée

Médiations réflexives dans les projets de classe

Les scénarios produits dans le cadre de cette recherche, l'activité sur la connaissance de soi est une activité de type réflexif. L'élève réfléchit sur lui-même en construisant différents portraits, puis ce produit sert de base à la réflexion sur les métiers; i s'agit d'« apprendre à construire [ses] choix ». Dans les scénarios de lycée, on trouve également des activités réflexives sur l'orientation, les élèves sont invités à réfléchir sur la manière dont ils envisagent leur contribution à la société, aux effets des activités réalisées dans le cadre du projet sur le développement du processus d'orientation, etc. Ainsi, il est demandé à l'élève d'évaluer si « la réflexion sur l'orientation [lui] a permis d'être plus conscient de ce [qu'il aimerait] faire ». D'autres activités de type réflexif portent sur les manières d'apprendre. Si

ceci n'était pas demandé dans le projet, la logique qui préside à ce choix peut être trouvée dans l'association que font les enseignants entre l'auto-évaluation et l'attitude réflexive, par exemple l'élève doit évaluer s'il a été capable de « trouver la façon dont [il apprend] le mieux ».

Les activités présentes dans les scénarios de lycée autour de l'identité numérique et de l'orientation sont des activités qui impliquent une réflexion individuelle ou partagée. Lorsque l'objectif visé est « Apprendre à choisir [son] orientation en tant que jeune citoyen du monde », l'élève ne se situe pas seulement au niveau d'un autrui proche. En d'autres termes, l'activité réflexive ne se limite pas à l'« horizon d'examen éthique » et c'est bien le développement de la conscientisation des effets potentiels des choix et de la réflexion éthique qui est visé.

Médiations interpersonnelles dans les projets de classe

Dans le cadre de la mise en œuvre du projet dans les classes, plusieurs activités impliquent des échanges visant à construire du lien; entre les élèves de la classe « Relier les différents mini sites »; avec des personnes ressources qui peuvent être dans les équipes éducatives de l'établissement ou des personnes extérieures « Collaboration avec personnes et documents ressources pour apprendre à [s]'orienter vers ces carrières potentielles ». L'environnement numérique qui soutient les blogs est considéré par les participants comme un lieu possible pour les interactions des élèves car les échanges se déroulent parfois à distance « communication et interaction avec gmail » et pas seulement par des échanges de personne à personne puisqu'un des objectifs est de « développer le travail en groupe à distance ».

Les activités pédagogiques qui sont proposées dans les classes de lycée permettent des échanges et le travail collaboratif avec des acteurs de proximité, comme les élèves de la classe ou d'autres acteurs de l'établissement, mais également avec des acteurs d'un environnement élargi. En visant différents objectifs, proches, comme apprendre aux élèves d'une même classe à mieux se connaître « j'ai constitué ces groupes-là avec différents milieux sociaux et culturels... pour qu'ils se rencontrent » ou plus larges, comme apprendre à « Comprendre le lien entre mon apprentissage scolaire et le monde extérieur », elles favorisent la réflexivité et participent elles aussi au développement de la conscientisation de la réflexion éthique. La mise en groupe ne garantit pas cette réflexivité, mais celle-ci est amenée par les tâches « des groupes "d'écoute" rempliront une fiche faisant état de ce qu'ils perçoivent de l'autre » qui met bien en exergue l'implication nécessaire de chacun pour qu'un groupe soit productif.

■ Conclusions

Dans le projet INO, l'élève est posé comme capable de se forger des compétences à s'orienter en interaction avec les expériences qu'il vit et de définir ses priorités. Pour viser ces enjeux, l'artefact doit favoriser les genèses instrumentales et permettre d'opérer sur des objets de l'environnement et sur soi. Le projet doit aussi permettre à l'élève de prendre conscience du fait qu'il va devoir s'insérer dans la société et que ses choix, inscrits dans une vision du monde, auront des effets sur autrui. Pour viser ces enjeux, il faut permettre à l'élève de construire ses valeurs et le mettre en mouvement de construire ses objectifs et d'envisager les moyens de les atteindre. Les fonctions idéelles du portfolio s'accordent à ces enjeux car le portfolio a des fonctions pragmatiques et épistémiques et qu'il soutient les médiations réflexives et interpersonnelles.

Le projet INO a été mis en œuvre expérimentalement dans des classes de lycée en France. Les données recueillies ont permis de mettre en évidence que les fonc-

tions du portfolio étaient intégrées dans les pratiques des participants. Sans que ne soient pris en compte de manière exhaustive tous les enjeux du projet, les pratiques et les discours des enseignants sur leurs pratiques montrent que les enseignants ont soutenu la construction des dimensions cognitives en articulation avec la dimension citoyenne de l'élève. Les activités pédagogiques étaient guidées à la fois par le souci d'instrumenter les élèves et par celui de faire en sorte qu'ils construisent des valeurs. Les portfolios mis en place sont le support d'une prise en charge de l'orientation par les élèves avec une portée dépassant la sphère scolaire et s'élargissant au monde. Il semble donc qu'ils puissent soutenir une auto-orientation tout au long de la vie, à condition bien sûr que le travail soit poursuivi sur un temps suffisamment long pour asseoir les projets personnels et professionnels en construction.

Nous remercions vivement Brigitte Lundin et Stéphanie Inza pour leur contribution à la recherche INO.

Bibliographie

- ALLAL L., 1999, « Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'auto-évaluation in *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, Depover C. et Noël B. (dir.), p. 35-56, Bruxelles, De Boeck.
- DANVERS E., 1992, *700 mots-clés pour l'éducation*, Lille, PUL.
- EHRENBERG A., 1995, *L'individu incertain*, Paris, Calmann-Lévy.
- GUEUDET G., SOURY-LAVERGNE S. et TROUCHE L. (dir.), 2008, « Vers des assistants méthodologiques pour les professeurs », rapport de recherche, Lyon, INRP.
- LOISY C. et MAILLES-VIARD METZ S. (soumis), *Le portfolio numérique pour s'auto-diriger*, Rennes, PUR.
- LOISY C., MAILLES-VIARD METZ S. et BÉNECH P., 2010, « Scénarios pour l'identité numérique et la construction de l'orientation », in *Acteurs et Objets Communicants, Vers une éducation orientée objets?* Sidir M., Bruillard E. et Baron G.-L., Lyon, INRP, p. 224-236.
- LOISY C., MAILLES-VIARD METZ S. et BRETON H., 2011, « Se connaître et s'orienter grâce au e-portfolio », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8 (1-2). Disponible en ligne : <http://ritpu.ca>
- PELLETIER D. et DUMORA B., 1984, « Fondements et postulats pour une conception éducative de l'orientation » in *Pour une approche éducative en orientation*, Pelletier D. et Bujold R. (éds.), Chicoutimi (Québec), Gaëtan Morin.
- PIAGET J., 1936, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- RABARDEL P., 1995, *Les Hommes et les technologies une approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.
- SOURY-LAVERGNE S., GUEUDET G., LOISY C. et TROUCHE L. (éds.), 2011, « Parcours de formation, de formateurs et de stagiaires : suivi et analyse », rapport de recherche, Lyon, INRP.
- SOURY-LAVERGNE S., TROUCHE L. et GUEUDET G. (éds.), 2009, « Parcours de formation en ligne, étude de processus d'appropriation », rapport de recherche, Lyon, INRP.
- VYGOTSKI L. (1934/1985), *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales.

Le tuteur : médiateur ou instrument

Pasquale CHILOTTI

Doctorante
ISPEF, Lyon 2

Notre point de départ est la mise en place du nouveau référentiel de formation pour les étudiants en soins infirmiers. L'organisation prescrite de l'encadrement sur le terrain est répartie entre trois acteurs: le maître de stage, le tuteur et le référent de proximité. Ce nouveau référentiel affiche l'ambition de « professionnaliser le parcours de l'étudiant » pour qu'il devienne « un praticien autonome, responsable et réflexif ». Nous discuterons, à partir d'une étude réalisée lors du premier stage suivant cette réforme, de l'impact des pratiques tutorales réelles sur le terrain. Au-delà du rôle tutorial prescrit, nous envisagerons les possibilités, les opportunités qu'a l'étudiant de donner une fonction de médiation au tuteur pour son apprentissage. Cette étude est la première phase d'une étude diachronique qui se poursuivra durant les trois prochaines années. ■

NOUS RELATONS ici les résultats d'une recherche correspondant à la première phase d'une étude diachronique qui consiste à suivre une cohorte d'étudiants en soins infirmiers pendant trois ans. Nous avons, lors du premier stage faisant suite à la réforme des études du 31 juillet 2009, observé les pratiques tutorales réelles sur le terrain afin de mettre en évidence leur impact sur le processus de professionnalisation des étudiants infirmiers.

■ De la nécessité de réforme à un changement de paradigme

Le contexte socio-économique

Pendant longtemps, le système de santé français a consacré l'essentiel de ses ressources aux activités de soins curatives. Or, depuis quelques années, de nouvelles orientations témoignent d'une prise de conscience visant à faire de la prévention une priorité des politiques de santé. En effet, notre système de santé doit faire face à un certain nombre de défis : le vieillissement de la population, le coût des nouvelles technologies médicales, le déficit de l'assurance-maladie. Parallèlement, la population exige un accès aux soins de qualité et mieux réparti sur le territoire, ce qui n'est pas sans conséquences financières. La tarification à l'activité (T2A), système de financement unique, est en application depuis janvier 2004 dans tous les établissements de santé. L'attribution des ressources dépend maintenant de l'activité réelle des établissements. De plus, la notion de « patient au cœur du système de soins », déjà prescrite dans la loi de démocratie sanitaire du 4 mars 2002, est clairement annoncée et réaffirmée dans la loi du 21 juillet 2009 « Hôpital, patients, santé et territoires ». Sa mise en œuvre implique une modernisation du statut des établissements publics de santé et une répartition plus efficace de l'offre de soins. Les patients pris en charge par les professionnels de santé ont changé eux aussi. Les maladies chroniques, type diabète lié notamment à une surcharge pondérale, et l'obésité en augmentation rapide dans notre société, nécessitent de développer une approche davantage axée sur la santé publique. La maladie d'Alzheimer oblige à repenser les possibilités d'accueil des personnes âgées et à développer d'autres manières de prendre soin d'elles. Les exemples seraient nombreux. C'est pourquoi, des plans gouvernementaux ont été élaborés pour trouver des solutions, imaginer d'autres façons de faire :

– « Plan solidarité grand âge » avec pour objectifs l'adaptation du système de prise en charge (domicile, établissement, hôpital) au vieillissement de la popula-

tion ; la poursuite du plan de modernisation des établissements pour améliorer les conditions d'accueil et enfin, l'amplification de l'effort de prévention et de recherche ;

– Plan Alzheimer 2008-2012 qui comporte pas moins de quarante-quatre mesures...

Ces plans sont ambitieux et nécessitent pour leur application des ressources humaines. Or, les professions de santé sont de moins en moins attractives pour les jeunes, et ce malgré un certain nombre de mesures. La réforme des études en soins infirmiers, en réponse à ces facteurs sociodémographiques et économiques, pourrait être, d'après moi, un moyen pour rendre plus attractive cette formation.

Un encadrement de terrain structuré afin d'obtenir des stages qualifiants

La réforme des études a pour objectif annoncé de former des professionnels autonomes et réflexifs.

Le législateur a prévu différents outils de professionnalisation à la disposition de l'ESII : le tuteur, le portfolio, le référent de stage, le référent de suivi pédagogique... Ces différents outils doivent permettre à l'étudiant d'acquérir des compétences en contextualisant et conceptualisant ses apprentissages afin de devenir un professionnel « autonome, responsable et réflexif » (annexe III de l'arrêté relatif au diplôme d'État d'infirmier, p. 1). L'acquisition de compétences est au centre du dispositif et cela entraîne un changement paradigmatique : d'une culture de la formation où le formateur organisait les situations d'apprentissage pour l'apprenant, vers une culture de la professionnalisation qui déplace le centre de gravité vers l'accompagnateur de terrain, le tuteur, et où l'étudiant devient co-auteur de son parcours et selon l'injonction même du nouveau référentiel, un praticien réflexif en devenir.

Le tuteur. – Si la formation est traditionnellement organisée selon le modèle de l'alternance, c'est la première fois dans l'histoire de la formation en soins infirmiers en France que le rôle du tuteur, qui accompagnera l'étudiant dans ses apprentissages sur le terrain, est prescrit. Il est défini dans l'annexe III de l'arrêté relatif au diplôme d'État infirmier :

– « Le tuteur représente la fonction pédagogique du stage. Il est volontaire pour exercer cette fonction, il peut le faire temporairement et sur une zone à déli-

1 ESI = Étudiants en soins infirmiers.

miter (pôle, unité...). Professionnel expérimenté, il a développé des capacités ou des compétences spécifiques et de l'intérêt pour l'encadrement d'étudiants. Il connaît bien les référentiels d'activités, de compétences et de formation des futurs professionnels qu'il encadre. Chaque étudiant connaît son tuteur de stage et sa fonction.

- «Le tuteur assure un accompagnement des étudiants et évalue leur progression lors d'entretiens réguliers. Le tuteur peut accompagner plusieurs stagiaires et les recevoir ensemble lors de leur encadrement. Il peut leur proposer des échanges autour des situations ou des questions rencontrées. Il facilite l'accès des étudiants aux divers moyens de formation proposés sur les lieux de stage, les met en relation avec des personnes ressources et favorise, en liaison avec le maître de stage, l'accès aux services collaborant avec le lieu de stage en vue de comprendre l'ensemble du processus de soin (exemple: stérilisation centrale, bloc opératoire, consultation etc.).
- «Le tuteur a des relations régulières avec le formateur de l'institut de formation, référent du stage. Il propose des solutions en cas de difficultés ou de conflits.
- «Le tuteur évalue la progression des étudiants dans l'acquisition des compétences après avoir demandé l'avis des professionnels qui ont travaillé en proximité avec l'étudiant. Il formalise cette progression sur le portfolio lors des entretiens avec l'étudiant en cours et à la fin du stage. »

La professionnalité étant un objectif affirmé du référentiel de formation, l'accompagnement revêt une importance primordiale car il mettra en exergue les compétences incorporées, il transmettra les valeurs infirmières et permettra à l'étudiant de développer son identité professionnelle. Ceci correspond à ce que R. Wittorski nomme la « cinquième voie de professionnalisation » ou « logique de traduction culturelle par rapport à l'action » (Wittorski R., 2007). La définition que l'auteur donne du rôle du tuteur, bien que proche de la vision du texte officiel des études en soins infirmiers, la complète. En effet, alors que dans le référentiel l'accent est mis sur le rôle pédagogique du tuteur, pour lui, « ce tiers assure une fonction de transmission de savoirs ou de connaissances mais aussi une fonction de mise à distance de l'action, de modification des façons de voir et de penser l'action et la situation (notion de « traduction culturelle ») (*ibid.*, p. 119).

Cette fonction tutorale, telle que prescrite, est innovante. En effet, l'encadrement de l'étudiant est partagé entre les référents de proximité qui « montrent » le geste

professionnel au quotidien et le tuteur qui a pour fonction d'amener l'étudiant à revenir sur la pratique, à acquérir une démarche réflexive, à mettre en relation la pratique avec les modèles de soins et les concepts théoriques vus en institut de formation. Chaque entretien devrait donc être unique puisque se situant comme une rencontre pédagogique particulière à un moment d'apprentissage particulier.

Le stage qualifiant. – Une nouvelle notion apparaît avec ce référentiel, celle de stage « qualifiant ». Cette notion est capitale. Elle sous-entend que le stage en lui-même n'est pas formateur mais qu'il nécessite la mise en place d'un certain nombre de conditions pour le devenir. Ce n'est pas l'alternance théorie / pratique qui importe mais les moyens proposés à l'étudiant pour qu'il puisse comprendre l'action, ce que J. Clenet nomme en référence à la théorie piagétienne la « réussite en pensée » (Clenet J., 1998, p. 35). À cet effet, le texte impose l'élaboration d'une charte d'encadrement qui doit être établie entre l'établissement d'accueil et les IFSI partenaires. Celle-ci « est portée à la connaissance des étudiants. Elle formalise les engagements des deux parties dans l'encadrement des étudiants ». Cette charte doit être « complétée par un livret d'accueil spécifique à chaque lieu de stage, celui-ci comporte notamment :

- «les éléments d'information nécessaires à la compréhension du fonctionnement du lieu de stage (type de service ou d'unité, population soignée, pathologies traitées, etc.);
 - «les situations les plus fréquentes devant lesquelles l'étudiant pourra se trouver;
 - «les actes et activités qui lui seront proposés;
 - «les éléments de compétences plus spécifiques qu'il pourra acquérir;
 - «la liste des ressources offertes à l'étudiant dans le stage;
 - «les modalités d'encadrement: conditions de l'accueil individualisé de l'étudiant, établissement d'un tutorat nominatif, prévision d'entretiens à mi-parcours, prévision des entretiens d'évaluation;
 - «les règles d'organisation en stage: horaires, tenue vestimentaire, présence, obligations diverses. »
- (Annexe III de l'arrêté relatif au diplôme d'État d'infirmier p. 12-13).

Enfin, une convention tripartite doit être signée entre l'institut de formation, l'établissement de soins d'accueil et l'étudiant. Si ces conditions ne sont pas remplies, les services n'obtenant pas le « label » stage qualifiant ne pourront plus accueillir d'étudiants.

■ La situation d'apprentissage : ancrage théorique

L'acquisition de compétences nécessite une pédagogie des situations (Pastré P., 2011). Le tuteur devra mettre en scène les situations cliniques, et ce de manière suffisamment diversifiée pour permettre à l'étudiant de développer son apprentissage, en allant au-delà de l'action de soin. Pour ce faire, il devra pouvoir adopter une mise à distance de la situation par sa mise en récit lors des entretiens bilans avec le tuteur. Le modèle théorique choisi permettra de mieux comprendre, en paraphrasant G. Vergnaud, comment au fond de l'action permettre à l'étudiant de réaliser la conceptualisation.

Les apports de la théorie piagétienne

La théorie de Piaget (1965) permet au tuteur de comprendre comment l'étudiant confronté à des situations de soins identiques où l'activité se répète, construit ses connaissances. Mais en développant le concept kantien de schème, l'auteur lui permet également de comprendre ce que va faire l'étudiant confronté à une situation nouvelle. En effet, cette théorie est articulée autour de deux processus fondamentaux qui caractérisent l'adaptation : l'assimilation entendue comme l'intégration d'un objet de savoir à la structure mentale de l'individu (activités répétitives) et l'accommodation de la structure des connaissances, c'est-à-dire l'ajustement d'un schème aux caractéristiques d'une situation nouvelle (activités nouvelles). Le schème est alors le produit de l'action intériorisée qui est transposable d'une situation à la suivante, c'est une forme d'organisation de l'activité. L'ensemble des schèmes s'organisant en structures opératoires qui permettent à l'individu de s'adapter à une situation nouvelle. C'est pourquoi les interactions de l'étudiant avec le milieu qui l'entoure sont essentielles car elles sont à l'origine du « déséquilibre » de la pensée, lorsque l'ESI ne peut mobiliser une explication préalablement établie. Il doit alors élaborer de nouveaux schèmes pour obtenir une « rééquilibration majorante » en décomposant et recomposant les schèmes préexistants en fonction de la situation à laquelle il est confronté. Le schème en effet est associé à une classe de situations (réaliser des toilettes, poser des perfusions...). Cependant, les protocoles de soins transcrivent l'activité sous la forme d'un enchaînement linéaire des actions. Or, en situation, un certain nombre de paramètres vont intervenir demandant à l'étudiant de tenir compte de ces conditions et d'avoir un mode d'action plus hypothétique de type « si la pression artérielle du patient chute, alors... ». L'ESI a souvent du mal à percevoir ces conditions qui devraient l'amener à

modifier son action car il est centré sur la réussite du geste et le respect de la prescription. C'est le rôle du référent de proximité de guider l'étudiant pour que l'activité productive soit réussie, car il ne faut oublier que la finalité, au-delà de l'apprentissage, est une activité de soins sur patient réel et non sur simulateur. Mais, pour autant, le tuteur peut revenir sur cette situation de soins lors d'un entretien d'explicitation afin d'amener l'étudiant à comprendre les obstacles qu'il a rencontrés pour être compétent dans la situation, bien au-delà de la réussite du geste dans l'absolu (je sais poser une perfusion, mais je n'ai pas pris en compte la chute de pression artérielle de Mme X. lors de la pause de perfusion d'antibiotique qui manifestait une réaction allergique, par exemple). Pour Piaget, donc, la connaissance est adaptation au réel par construction progressive.

VYGOTSKI, une approche complémentaire

Vygotski (1997), quant à lui, met l'accent sur l'importance des interactions sociales ; la connaissance va de l'interpersonnel vers l'intrapersonnel. Dans cette optique, l'apprentissage se réalise grâce à des outils tels que le langage, instrument privilégié du développement de la pensée. Le langage est non seulement outil de communication mais également interaction sociale lors de la médiation de l'adulte. Lors des entretiens entre tuteur et étudiant, le discours devient le support symbolique qui permet non seulement à l'ESI d'acquérir le langage professionnel mais aussi d'explicitier au tuteur en quoi il pense avoir acquis des compétences par l'analyse de situations de soins et l'argumentation des capacités acquises lors de la résolution de situations problèmes. L'auteur définit également le concept de « zone proximale du développement » que l'on peut expliquer comme la différence entre le niveau de développement actuel et le niveau de développement potentiel. L'étudiant en soins infirmiers atteindra ce niveau en réalisant des actions grâce à la médiation du tuteur et des référents de proximité, dans un premier temps, puis il sera capable de les réaliser seul ensuite.

L'ESI développera donc des connaissances, non seulement par la médiation des référents de proximité (concepts quotidiens essentiellement), mais également par l'intériorisation des savoirs théoriques et savoirs procéduraux présentés à l'institution de formation par les formateurs et en stage clinique par les tuteurs (concepts scientifiques). Il peut donc parfois se retrouver confronté à une rivalité conceptuelle.

Le rôle du tuteur sera, là, de permettre à l'ESI de se confronter au réel. Il choisira en collaboration avec les référents de proximité les situations cliniques « idéales »

pour ce faire. En revanche, lors d'entretiens dédiés à l'analyse réflexive, il l'amènera à rechercher les concepts pragmatiques dans l'action, c'est-à-dire la dimension cognitive qui organise la pratique. Le tuteur devient alors un moyen au service de l'étudiant afin que celui-ci puisse acquérir des compétences et développer son professionnalisme. L'étudiant, professionnel en devenir, devient par l'intermédiaire du tuteur un sujet capable de développer des compétences professionnelles selon son parcours individualisé d'apprentissage et son projet professionnel.

La didactique professionnelle : analyser l'activité des ESI pour aider au développement de leurs compétences

Ces deux courants de pensée, piagétien et vygotkien, ne sont donc pas antinomiques mais complémentaires. En effet, le premier acte de médiation du tuteur est le choix des situations qu'il propose à l'ESI. Si l'action permet la création de savoirs, alors les étudiants doivent développer des schèmes adaptés à la situation choisie par le tuteur. Celui-ci devra dans un premier temps accompagner, ou faire accompagner par les référents de proximité, le travail de l'ESI. L'entretien peut être un moment privilégié de cette médiation.

Nous avons, avec les deux auteurs précédents, tenté de comprendre les mécanismes d'élaboration des connaissances. Vergnaud, disciple de Piaget, dans sa théorie des champs conceptuels, relie et poursuit les travaux de Piaget et de Vygotski. En effet, pour lui, le schème permet de relier la théorie de l'activité piagétienne et la théorie de la médiation vygotkienne. En situation d'apprentissage, c'est le schème en tant que forme d'organisation de l'activité qui va permettre au tutoré de s'adapter à la situation. En ce qui concerne l'adulte, dès lors qu'il s'agit d'une situation de formation, il ne peut être question uniquement de la transmission des savoirs et/ou de savoir-faire. « L'approche développementale retenue en didactique professionnelle vise à intégrer la dimension épistémologique piagétienne (l'analyse de la tâche est le pendant de l'analyse du savoir disciplinaire) avec la dimension socioconstructiviste vygotkienne (la communauté de pratique étant un médiateur dans l'acquisition des compétences professionnelles). » (Rogalski, J., 2004, p. 116-117) Le tuteur devra construire des situations telles que, par son activité, l'étudiant en soins infirmiers puisse développer l'expérience acquise dans les situations de soins. Ces situations sont construites de manière à mobiliser les connaissances scientifiques, à leur donner une dimension opératoire. C'est en cela que la fonction tutorale relève du champ de la didactique professionnelle.

■ L'entretien, un espace tutorial à construire

L'approche méthodologique

La méthodologie adoptée a consisté, dans un premier temps, à enregistrer des entretiens entre tuteur et étudiant, puis, dans un deuxième temps, à effectuer auprès des tuteurs des entretiens de confrontation à la trace (dans ce cas précis, la retranscription du premier entretien). L'objectif étant que le tuteur, à travers cette confrontation simple telle que décrite par Y. Clot (2010), devienne lui-même observateur de son action en tant que tuteur et nous apporte des clés d'explicitation de ce qui s'est déroulé durant l'entretien avec l'ESI.

L'objectif affiché par le référentiel de formation est d'amener l'étudiant, grâce notamment à la médiation du tuteur, sur la voie de la professionnalisation. L'entretien, support de la relation duelle tuteur / ESI, est alors l'espace privilégié pour que le tuteur mette en place une pédagogie différenciée. C'est ce que nous allons tenter de comprendre grâce à l'analyse des entretiens. Pour autant, ce qui nous intéresse dans cette étude, c'est au-delà de la prescription ce que font concrètement les tuteurs à travers l'activité de bilan. En effet, comme le soulignait déjà P. Kunegel, les modalités tutorales, en l'absence de définitions précises, sont laissées à l'initiative du tuteur (Kunegel P., 2007, p. 110).

Pour ce faire, nous avons utilisé comme cadre d'analyse les deux grandes fonctions tutorales décrites par J.-J. Boru et C. Leborgne (1992), à savoir une fonction de socialisation et une fonction de transmission des pratiques professionnelles afin de rendre le travail formateur. Cela nécessite, en amont, un travail de réflexion permettant de rédiger le livret d'accueil. Celui-ci doit en effet présenter les éléments suivants : l'identification et la description de l'unité, les conditions de l'accueil, les situations prévalentes que pourra rencontrer l'étudiant, la liste des actes et techniques de soins qu'il pourra réaliser. Cette réflexion sera un support pour le tuteur afin de mener sa mission tout en adaptant les moyens recensés de l'institution aux objectifs personnels de l'étudiant, à son niveau d'apprentissage, à son parcours, aux évaluations réalisées par les référents de proximité ou par le tuteur lui-même.

Nous avons recueilli un entretien de mi-stage, un entretien de régulation avant l'évaluation finale et quatre entretiens bilans de stage. C'est pourquoi, la définition d'observables au regard des deux fonctions tutorales précitées, nous a semblé essentielle afin de mettre en évidence l'existence, ou pas, d'invariants.

Les observables choisis pour chacune de ces fonctions sont présentés dans le tableau (*page suivante*).

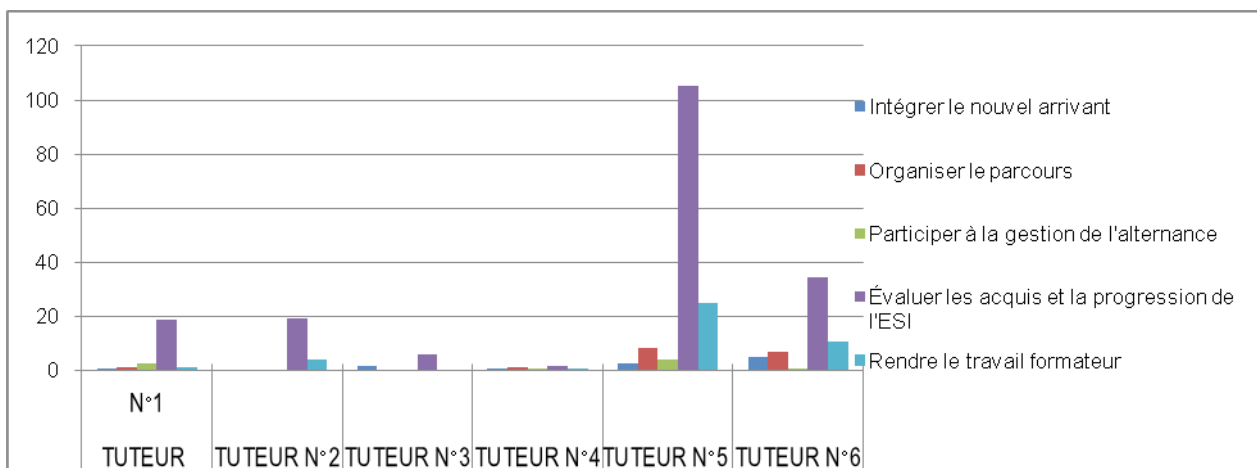
Familles d'activité	Observables
Processus de socialisation : intégrer le nouvel arrivant	<ul style="list-style-type: none"> ● Accueillir ● Intégrer dans l'équipe ● Transmettre des valeurs ● Suivre et contrôler le processus d'intégration ● Évaluer le processus de socialisation professionnelle
Transmission de pratiques professionnelles dans et par le travail : 1. Organiser le parcours 2. Participer à la gestion de l'alternance 3. Évaluer les acquis et la progression de l'ESI 4. Rendre le travail formateur	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Déterminer les objectifs ✓ Déterminer les attentes de l'ESI ✓ Repérer les ressources de l'hôpital ✓ Planifier le parcours du nouvel arrivant selon une progression pédagogique ✓ Coordonner les différents acteurs concernés par le parcours ✓ Réajuster le plan en fonction des bilans réalisés ○ Médiatiser les relations entre IFSI / étudiant ○ Organiser le parcours dans l'hôpital en fonction du plan global négocié ○ Évaluer le partenariat ❖ Construire la démarche d'évaluation ❖ Préparer le bilan ❖ Réaliser le bilan * Choisir et préparer des séquences de travail * Expliquer et montrer le travail * Faire réaliser le travail sous contrôle * Faire des «retours» sur l'exécution des séquences de travail.

Présentation des résultats

L'analyse du travail nous apprend que la tâche prescrite est redéfinie. Qu'en est-il de l'application observée sur le terrain de la fonction tutorale ?

Il existe une relation proportionnelle entre la maîtrise du référentiel par le tuteur et un entretien diversifié, balayant les cinq familles d'activité tutorale comme nous

pouvons le voir grâce au graphique suivant. Celui-ci nous indique le temps de parole, en minutes, consacré à chaque famille tutorale par tuteur. Seuls les tuteurs 5 et 6 ont eu une formation présentant le nouveau référentiel et le rôle tutoral. Le tuteur 1 a été cadre formateur et cet entretien était un entretien de mi-stage.



▲ Répartition des temps de parole par tuteur pour chaque famille d'activité tutorale

L'analyse individuelle des entretiens a mis en évidence que l'espace tutorial que forme l'entretien est une situation d'activité avec instrument telle que définie par P. Rabardel. Ici, c'est le portfolio qui est utilisé pour guider l'étudiant vers la professionnalisation.

Pour ce faire, le tuteur lui fait prendre conscience de ses désirs, objectifs en fonction de son projet, de ses points positifs en termes de potentialités pour les stages à venir, il lui permet de confronter ses représentations personnelles à la réalité du terrain. Seuls les deux tuteurs les plus aguerris au nouveau référentiel et au portfolio veilleront à l'identification des objectifs personnels de l'étudiant. L'évaluation de l'atteinte de ces objectifs par la médiation de son tuteur permet à l'ESI d'entrer dans une dynamique de régulation sociocognitive comme l'illustre cet extrait :

- Tuteur : *Identifiez les missions et repérer les techniques de soins de chaque professionnel* (Hésitation) Alors, déjà, chaque professionnel, qu'est-ce que vous avez identifié comme professionnel ?
- ESI : Heu... aide-soignant, infirmier, médecin, après y avaient kiné, psychomot., orthophoniste, assistante sociale mais bon, tout ça je leur ai pas parlé donc...
- Tuteur : *Vous n'êtes pas allée les voir ?*
- ESI : Non.
- Tuteur : *Pourquoi vous êtes pas allée les voir ?*
- ESI : Ben... (sourire) j'sais pas, je savais pas trop qui leur demander. Et en fait, j'avais l'impression d'avoir appris tellement de trucs que je voulais pas trop, trop en mettre...
- Tuteur : *Vous aviez l'impression d'être à saturation ?*
- ESI : Ben pas à saturation, mais bon, je préférerais plutôt bien intégrer ce que j'apprenais sur le coup et essayer d'analyser et tout plutôt que...
- Tuteur : *D'accord, lentement mais sûrement.*

Les tuteurs interrogés tentent tous de mettre en lumière, au décours de l'entretien, les formes d'organisation de l'activité développées par l'étudiant et ce dans tous les registres d'activité. En effet, nous avons pu observer que les tuteurs qui maîtrisent l'utilisation du portfolio et/ou le diagramme d'évaluation de mi-stage (appelé radars ou araignées) évaluent les gestes professionnels (actes, activités et techniques de soins), les activités intellectuelles réalisées (par exemple lors de l'évaluation de la compétence huit, « rechercher et traiter des données professionnelles et scientifiques »), l'énonciation par l'étudiant de la méthode de résolution de problème utilisée face aux situations. Demander à l'étudiant de mettre en mots son activité lui demande un travail spécifique qui va bien au-delà de la compréhension de l'activité elle-

même. Le langage devient l'instrument que le tuteur utilise pour évaluer l'agir réalisé et l'agir en cours (l'auto-évaluation de l'ESI). On peut considérer, au regard des enregistrements, que la majorité des tuteurs analyse la performance de l'étudiant face à une situation clinique en lui demandant d'explicitier le but poursuivi, les différentes sources d'information qu'il a utilisées, les protocoles appliqués (que nous pouvons considérer comme des règles d'action), les concepts-en-actes et les théorèmes en actes mobilisés par l'ESI en situation (l'étudiant fait-il les liens entre la théorie et la pratique ? Est-il capable de mobiliser les cours vus dans les unités d'enseignement à bon escient ?), enfin la capacité de l'étudiant à s'adapter aux imprévus rencontrés lors des activités de soins.

Le concept piagétien de schème permet donc au tuteur d'évaluer les différentes composantes de l'activité de l'étudiant. Lors de l'entretien, qu'il soit intermédiaire (comme l'entretien numéro un) ou d'évaluation, il est demandé à l'étudiant de mettre en mots, d'explicitier à son tuteur les conceptualisations élaborées dans l'action. Il acquiert ainsi une forme prédicative des savoirs nécessaires à la profession « qui exprime le réel en termes d'objets, de propriétés et de relations, [et qui] à la fois est issue de la forme opératoire de la connaissance (qui se manifeste par des schèmes) et va au-delà de cette forme opératoire par les échanges verbaux et les débats auxquels elle se prête » (Vergnaud, 2004, p. 232).

Ce qui est attendu, ici, n'est pas seulement la « verbalisation de l'action » (Vermersch, 1994, p. 17) mais que l'étudiant puisse amener au tuteur, notamment pour que celui-ci soit en mesure de valider les éléments de compétences, les « éléments de présentation et de justification de [sa] pratique » (Astier, 2005, p. 4).

La situation clinique convoquée est alors distancée afin que le savoir mobilisé puisse être transféré à d'autres situations. En verbalisant son expérience, l'étudiant se met ainsi à distance de l'action pour conceptualiser, prendre conscience de ses actions et entrer dans une zone de développement potentiel. Vygotski (1997) définissait la conscience comme « l'expérience vécue d'une expérience vécue ». Ceci pourra être objectivé par l'analyse de la progression de l'étudiant au décours des entretiens tutoraux successifs.

■ Pour conclure

Si la faiblesse de l'échantillon ne nous permet pas de dégager des lois générales, l'analyse des données recueillies nous a permis d'explicitier, de donner sens à ce qui se passait entre l'étudiant et le tuteur au cours de l'en-

retien. Celui-ci est la pierre angulaire de l'espace tutorial construit tout au long du stage. En effet, les différents entretiens (accueil de l'étudiant, entretien de mi-stage, parfois entretien de régulation) ont formé les étapes du stage qui ont permis aux six étudiantes de se repérer, de connaître les attendus, de faire le point sur leurs acquisitions, de prendre le temps de réaliser une analyse réflexive de leur pratique. Cependant, les étudiants vont rencon-

trer sept tuteurs durant leur parcours de formation. Il nous semble donc pertinent de pouvoir observer comment ils vont transposer ce qu'ils ont découvert du tutorat, d'un stage à l'autre, d'un tuteur à l'autre. Sauront-ils s'approprier suffisamment le rôle tutorial pour l'exploiter au maximum de leurs besoins d'apprentissage en vue de développer leur professionnalisation ? C'est l'objet de la poursuite de cette recherche.

Bibliographie

- ASTIER P., 2005, *Dire, faire et savoir. Remarques sur leurs relations à l'occasion des « discours d'expérience »*, 6^e congrès européen de science des systèmes.
- BORU J.-J., LEBORGNE C., 1992, *Vers l'entreprise tutrice*, Paris, Entente.
- CLENET J., 1998, *Représentations formations et alternance*, Paris, L'harmattan.
- CLOT Y., DUBOSCQ J., 2010, « L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés », *Revue d'anthropologie des connaissances*, n°2, p. 265.
- CLOT Y., 2008, *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF.
- CLOT Y., FAÏTA D., FERNANDEZ G., SCHELLERL., 2000, « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Pistes* ©, vol. 2, n° 1, mai 2000.
- KUNEGEL P., 2007, « Que font les tuteurs ? Une exploration de la partie énigmatique de l'alternance », *Éducation permanente*, n° 173, p. 109-119.
- PASTRE P., 2011, *La didactique professionnelle, Approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris, PUF.
- PIAGET J., 1965, *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël.
- ROGALSKI J., 2004, « La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions », *Revue électronique Activités*, vol. 1, n° 2, pp. 103-120.
- VERGNAUD G., 2004, « Le développement cognitif de l'adulte » in *Traité des sciences et des techniques de la formation*, CARRE Ph., CASPAR P., (sous la direction de), Paris, Dunod.
- VERMERSCH P., 1994, *L'entretien d'explicitation*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- VYGOTSKI L., 1997, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
- WITTORSKI R., 2007, *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan.

Le référentiel de compétences de la formation des maîtres : un instrument de développement professionnel des maîtres-formateurs ?

Éric MALEYROT

Doctorant en sciences de l'éducation
CREN – Université de Nantes

Sous ce titre en forme de question, l'auteur, doctorant en sciences de l'éducation et maître-formateur, interroge la manière dont neuf maîtres-formateurs d'un même IUFM s'approprient le référentiel de compétences de la formation des maîtres. Considérant ce référentiel comme un artefact élaboré par des professionnels de l'institution pour influencer l'action d'autres professionnels, cette étude analyse les effets transformateurs de l'utilisation du référentiel en tant qu'instrument dans la situation d'évaluation des formés et, plus largement, dans la dynamique d'accompagnement des maîtres-formateurs pour les professeurs en formation. ■

Sous ce titre en forme de question, l'article interroge la manière dont neuf maîtres-formateurs d'un IUFM s'approprient le référentiel de compétences de la formation des maîtres. Considérant ce référentiel comme un artefact élaboré par des professionnels de l'institution pour influencer l'action d'autres professionnels, cette étude analyse les effets de son utilisation en tant qu'instrument dans la situation d'évaluation des formés et, plus largement, dans la dynamique d'accompagnement de ceux-ci puis dégage son impact sur le développement professionnel des maîtres formateurs.

■ Introduction

En France, depuis la création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) en 1991, la formation initiale des enseignants est assujettie à un référentiel de compétences professionnelles qui sert de base au « cahier des charges » des IUFM. Avec l'intégration des IUFM aux universités, un nouveau cahier des charges de la formation des maîtres¹ est entré en vigueur à la rentrée universitaire 2007. Celui-ci définit le nouveau parcours de formation que devront suivre les étudiants se destinant au métier de professeur et précise les compétences à construire par ceux-ci. C'est un cadre imposé par l'autorité politique qui fixe les nouvelles références à respecter par les différents partenaires de la formation initiale : les universités avec leurs IUFM qui établissent les plans de formation initiale ; les écoles, les collèges et les lycées qui accueillent des professeurs stagiaires ou de nouveaux titulaires ; les représentants de l'institution scolaire qui certifient l'acquisition des compétences indispensables ; la commission chargée par l'État de l'évaluation de la qualité des plans de formation.

Le nouveau référentiel, unique pour tout type d'enseignant, définit dix compétences professionnelles que doit développer et mettre en œuvre un étudiant à la fin de la formation initiale. Il se présente sous la forme d'un inventaire énumérant, pour chacune des compétences, les connaissances à maîtriser, les capacités à mettre en œuvre et les attitudes professionnelles à adopter à travers les dispositions d'esprit, les valeurs communes et les normes à respecter.

1 Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut universitaire de formation des maîtres, arrêté du 19 décembre 2006, JO du 28 décembre 2006, BO n° 1 du 4 janvier 2007. Depuis la rentrée 2010, avec la mise en place de la réforme de la formation initiale des enseignants, un nouveau référentiel de compétences est en vigueur. Il diffère peu du précédent, si ce n'est par un élargissement de son champ d'action aux professeurs documentalistes et aux conseillers principaux d'éducation et par une inflexion sensible aux usages des outils numériques.

Le cahier des charges stipule que « l'évaluation des compétences professionnelles ne peut se faire qu'en situation réelle d'enseignement » et, si tous les formateurs sont appelés à prendre part à l'évaluation des compétences, les formateurs de terrain, dont les professeurs des écoles maîtres-formateurs (PEMF) pour le premier degré de l'enseignement français, sont les mieux à même d'apprécier les progrès des professeurs stagiaires.

La première partie de cet article précise la question de recherche puis expose le cadre théorique et la méthodologie utilisés. Dans un second temps, les résultats se centrent sur les manières dont les PEMF utilisent le référentiel de compétences et les effets de son usage sur les pratiques d'observation, d'évaluation et, plus largement, sur l'accompagnement des professeurs stagiaires (PES). Dans un troisième point, s'ouvre la discussion sur le développement professionnel des PEMF avant une conclusion synthétisant les éléments de réponse à la question posée en titre de l'article.

■ Présentation de la recherche

La question de recherche

Les travaux de recherche sur les référentiels en formation² montrent que l'usage de ces derniers est traversé par des tensions. En effet, « l'existence de référentiels témoigne toujours d'une intention de normalisation » (Chauvigné, 2010, p. 81). D'une part, « La formalisation de normes existantes, en tant qu'instruments de régulation des comportements, peut paradoxalement conduire à des résistances dès lors qu'elles sont perçues comme éléments de pression externe sur le comportement. » (*ibid*, p. 81) D'autre part, « Les tensions sont aussi liées aux usages de ces instruments selon qu'ils sont mobilisés comme des moyens de conformation et de contrôle ou comme des ensembles de repères partagés. » (*ibid*, p. 82) Ces tensions interrogent l'usage du référentiel de compétences par les PEMF qui n'ont pas contribué à son élaboration et pour lesquels cet objet est nouveau.

La question de recherche se décline en trois sous-questions successives qui concourent à répondre à la question du développement professionnel des PEMF. Une première question interroge en préliminaire : Comment les PEMF utilisent le référentiel de compétences dans leur action de formation ? Une seconde question cherche à savoir les effets produits par la démarche de référentiel sur les pratiques d'observation et d'évaluation des

2 On pourra consulter le n° 64 de la revue *Recherche & Formation* sur « Les référentiels en formation : enjeux, légitimité, contenu et usage ».

PEMF. La dernière question, plus large, explore les effets de l'usage du référentiel dans l'accompagnement des PES par les PEMF.

Une approche instrumentale

Considérant le référentiel de compétences comme un artefact, c'est-à-dire un produit élaboré et imposé par des concepteurs pour influencer l'action des professionnels de la formation, cette étude s'appuie sur le courant théorique de l'approche instrumentale (Rabardel & Pastré, 2005) qui repose sur la distinction entre artefact et instrument. « Selon cette approche, un objet créé par l'homme demeure un artefact tant qu'il n'a pas été assimilé par l'auteur qui va s'en servir. Il devient alors un instrument au sens où il est incorporé à l'organisation de l'action du sujet. La transformation d'un artefact en instrument se fait par un processus de genèse instrumentale. » (*ibid* p. 1) « Les genèses instrumentales résultent d'un double processus d'instrumentalisation et d'instrumentation. » (Rabardel, 1995, p. 12) Le processus d'instrumentalisation travaille à l'ajustement de l'artefact au sujet. Ce dernier modifie la structure et le fonctionnement de l'artefact jusqu'à le transformer en instrument. Alors, le sujet lui attribue des fonctions qui lui permettent de s'en servir pour atteindre les buts de l'action. Le processus complémentaire d'instrumentation est relatif à l'ajustement du sujet à l'instrument, c'est-à-dire à l'accommodation des schèmes déjà constitués et à l'émergence de nouveaux schèmes qui permettent l'assimilation des artefacts nouveaux à sa propre organisation. L'artefact cesse alors d'être extrinsèque pour devenir un élément constitutif de l'organisation de l'activité du sujet.

Cette approche s'inscrit dans un modèle du sujet : « un sujet capable, qui agit dans le réel et qui sait développer ses propres ressources » (Rabardel & Pastré, 2005, p. 6). En produisant des transformations du référentiel de compétences, les PEMF se transforment eux-mêmes et enrichissent leur répertoire de ressources. Par cette activité créatrice, il existerait un développement professionnel des PEMF compris comme « une augmentation du pouvoir d'agir » (*ibid.*, p. 6).

Cependant, le référentiel de compétences place les PEMF dans une situation nouvelle. Ils se trouvent confrontés à plusieurs possibles. Ils peuvent percevoir la situation comme une évolution favorable ou, tout au moins, non défavorable. Dans ce cas, l'usage du référentiel permet une genèse instrumentale produisant des ressources, lesquelles développent les capacités et les façons d'agir. Perçue comme une évolution défavorable, les PEMF peuvent ressentir une diminution de leur pouvoir d'agir et rencontrer, ou un blocage de leur dynamique

professionnelle ou, contradictoirement, une occasion de développement professionnel.

Ce modèle du sujet capable semble intéressant à interroger. En effet, cette transformation de l'artefact que constitue le référentiel ne va pas de soi. Il revient aux PEMF non seulement de construire la nécessité du recours à ce référentiel pour évaluer les PES, mais aussi de relier les dix compétences aux différentes situations professionnelles rencontrées par les professeurs débutants ayant un parcours de vie et des compétences initiales différents et, plus largement, de redéfinir aussi leur mission de formateur au regard de ce référentiel.

Une méthodologie qualitative

Les données de cette étude proviennent d'entretiens semi-directifs de type compréhensif réalisés auprès de neuf PEMF exerçant à l'IUFM des Pays de la Loire. Le corpus varié, plus que représentatif de la population des PEMF, est composé de six femmes et trois hommes ayant une ancienneté dans la fonction de une à quinze années d'expérience. Les discours enregistrés au second trimestre 2009 se situent à la deuxième année de l'usage de ce référentiel de compétences. Ils constituent des déclarations à un moment donné des PEMF interviewés et non d'actes observés sur le terrain. L'analyse de contenu a été réalisée en se centrant sur les manières d'utiliser le référentiel, sur les difficultés rencontrées dans son usage et en portant attention aux adaptations que les PEMF disent avoir opérées dans leur mission d'enseignant formateur.

■ Résultats

Les manières d'utiliser le référentiel de compétences

C'est lors des visites dans les classes des PES que les PEMF utilisent le référentiel de compétences. Son usage n'est pas premier. Tous les PEMF utilisent d'abord des grilles d'observation, plus ou moins préétablies. De manière générale, ils y inscrivent précisément et chronologiquement les contenus des activités, les dires et agissements du PES, les réactions et remarques des élèves, les interactions du PES et des élèves, etc.

L'usage du référentiel apparaît plus ou moins tôt. Quatre PEMF déclarent commencer à mettre en forme les éléments notés au bout d'un certain temps d'observation du stagiaire en action. Magalie 10^e année³, Irène 5^e année et Xavier 1^{re} année, utilisent une grille « intermédiaire »

3 Les PEMF sont nommés par leur prénom et le nombre d'années qui suit correspond à leur ancienneté dans la fonction de maître-formateur.

regroupant les dix compétences du référentiel en trois versants : versant didactique, versant pédagogique et versant être professionnel. Félix 7^e année, ajoute à sa grille d'observation une seconde grille avec les titres des dix compétences dans laquelle il inscrit quelques notes. On constate chez ces quatre PEMF une première manifestation de genèse instrumentale du référentiel qui procède d'un regroupement des compétences à ses instruments habituels d'observation ou d'une simple sélection des libellés de celles-ci.

Deux autres PEMF se saisissent du référentiel lors de l'entretien d'analyse qui suit l'observation du PES en classe. Ce moment montre également des manifestations différentes de genèse instrumentale. Odile 3^e année, utilise le référentiel comme un catalogue en puisant une ou deux compétences clés qui manquent au PES pour le bon déroulement de la classe. Il s'agit là d'une instrumentalisation du référentiel consistant en une sélection des compétences jugées pertinentes. Chez Sabine 6^e année, la genèse instrumentale semble plus poussée. Elle utilise le référentiel comme une feuille de route avec « ces fenêtres » qu'elle ouvre pour faire le point avec le PES sur l'acquisition de chacune des compétences et fixer avec lui de nouveaux objectifs à atteindre.

Le moment de la rédaction du rapport de visite et l'envoi de celui-ci au PES révèlent plusieurs usages du référentiel. Six PEMF transmettent un rapport de visite rédigé *a posteriori* de l'entretien post-observatoire en intégrant leurs observations et analyses au niveau des compétences du référentiel. Trois autres PEMF ayant de l'ancienneté dans la fonction, Fabrice 15^e année, Juliette 13^e année et Félix 7^e année renvoient deux rapports de visite : une « fiche conseils » qui reprend les éléments observés et discutés des séances analysées et une fiche institutionnelle plus succincte qui synthétise l'acquisition des dix compétences par le PES. Cette manière de procéder, en séparant l'analyse de la situation professionnelle sur le terrain et la construction de compétences par le PES, fait apparaître des difficultés à intégrer cet artefact à leurs instruments et manières de faire habituels.

Les effets directs de l'usage du référentiel de compétences sur les maîtres-formateurs

L'usage du référentiel de compétences amène un élargissement et un balisage du champ d'observation professionnel chez tous les PEMF. Les discours émis font état d'une vision plus globale et d'une observation plus précise de la situation du PES lors des visites en classe même si les compétences plus proches des situations de classe, par exemple la compétence 4 « Concevoir et mettre en œuvre son enseignement », sont déclarées plus importantes.

La majorité des PEMF considère le référentiel comme un guide leur permettant de savoir ce qui est à observer. Les plus expérimentés, comme Félix 7^e année, Magalie 10^e année et Fabrice 15^e année, le voient aussi comme un garde-fou évitant une évaluation non professionnelle avec des rapports de l'ordre de l'affectif.

Un autre aspect évoqué par deux PEMF, ayant eu l'occasion de travailler en groupe à une appropriation du référentiel, est celui du cadre et du langage communs permis par le référentiel unique pour tous les formateurs. Magalie 10^e année et Irène 5^e année, jugent positivement non seulement le fait que « chacun parle de la même chose », mais aussi la possibilité de comparaison avec la vision d'autres PEMF et une meilleure lisibilité des rapports de visite lors de lectures croisées.

Cependant, cet élargissement et ce balisage du champ d'observation professionnel ne provoquent pas les mêmes transformations chez les PEMF. Juliette 13^e année, déplore que les compétences listées « à plat » ne l'aident pas à construire une progressivité des compétences à observer et à acquérir par le PES. Aussi, elle n'utilise le référentiel que par obligation institutionnelle. Pour Félix 7^e année, le référentiel est utilisé simplement comme « une rampe » pour être sûr « d'avoir tout balayé » et oublié aucune compétence. Il n'apparaît pas chez lui de transformation de ses ressources schématiques. À l'inverse, les explications de deux autres PEMF mettent particulièrement bien en évidence une genèse instrumentale. Un processus d'instrumentalisation apparaît clairement avec Sabine 6^e année : jusqu'en début d'année, le double emploi du référentiel et d'une grille d'observation axée sur la pédagogie et le déroulement des séances la conduit à regrouper ces deux outils. Elle intègre alors son ancienne grille d'observation dans une nouvelle grille prenant en compte toutes les compétences du référentiel. Cette intégration constitue également une actualisation de son observation puisque l'ancienne grille ne lui permettait pas de considérer certaines compétences, notamment les TICE⁴. Un processus d'instrumentation montrant une réorganisation des schèmes d'utilisation par assimilation du référentiel est repérable chez Odile 3^e année : « par rapport au référentiel, si là ça ne va pas, c'est parce que c'est la conception, la mise en œuvre, si là ça ne va pas, c'est plus le côté didactique, si là ça ne va pas, c'est plus en tant que fonctionnaire c'est-à-dire que je ne saucissonnais pas comme ça. Je voyais mon apport en tant que fonctionnement global de la classe ou en pointant un point sur une séance. C'était plus basé sur

4 TICE : Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement.

la matière à enseigner, sur l'apprentissage que sur la compétence. » On reconnaît ici une genèse conceptuelle avec le passage d'une centration sur l'aspect pédagogique avec le déroulement des séances, les savoirs à enseigner aux élèves à une prise en compte des différentes compétences à construire par le futur enseignant.

Par ailleurs, deux PEMF du corpus, Magalie, 10^e année et Xavier 1^{re} année, ayant une formation universitaire de second cycle, font état du référentiel comme d'un outil leur permettant une meilleure connaissance de leur professionnalité d'enseignant. Pour Xavier 1^{re} année, le référentiel l'aide à affiner à la fois son œil de formateur et d'enseignant : « j'ai besoin de ce cap-là pour moi professionnel dans ma classe et pour moi formateur ».

Les effets de l'usage du référentiel dans l'accompagnement des professeurs stagiaires

Le référentiel de compétences permet-il aux PEMF un développement professionnel entendu comme « une augmentation du pouvoir d'agir » ? On entre ici dans le monde de « l'agir » qui, au-delà du seul rapport au référentiel, concerne les autres rapports constitutifs de l'action de formation des PEMF, tant dans le rapport à soi, que dans le rapport aux autres. C'est donc la manière de penser la fonction de formateur de terrain, mélange d'expérience et de jugements de valeurs, qui demande à être interrogée à travers ce référentiel.

L'imposition du référentiel de compétences est perçue comme une diminution du pouvoir d'agir au niveau de la formation des PES par la majorité des PEMF. Cette diminution se manifeste par l'expression d'un malaise dans la posture d'accompagnement des PES entre l'aspect évaluation trop prégnant au détriment de l'aspect formation.

Afin de maintenir un certain pouvoir d'agir, Sabine 6^e année, se focalise sur l'acquisition des compétences définies dans le référentiel en conduisant son accompagnement sur le développement de celles-ci par un étayage fort du PES pour lui assurer la réussite des tâches d'enseignement. Cependant, il n'est pas observé de développement autre que celui, mentionné *supra*, d'une instrumentalisation du référentiel.

Magalie 10^e année, déplore une évolution négative dans l'attitude méfiante des PES qui perçoivent l'évaluation plus prégnante. Pour faire son « boulot d'accompagnement et de conseil », elle a nécessité d'expliquer l'évaluation, d'instaurer l'échange sur le compte rendu de visite avec des points discutables et susceptibles de modifications afin que les PES arrivent à dire leurs difficultés. On constate ici, contradictoirement à sa perception d'une diminution de son pouvoir d'agir, un développement pro-

fessionnel avec la genèse de compétences essentiellement pédagogiques. Quant à Audrey 3^e année, qui déclare un rôle premier de conseil, elle est gênée par son rôle d'évaluation « mine de rien, par derrière » d'autant plus qu'elle avoue éprouver de « la difficulté à dire quand les choses ne vont pas ». Pour elle, l'utilisation du référentiel devient une action tendue et délicate parce que les stagiaires « ne se lâchent pas, ont peur du retour du boomerang ». Et, *a contrario* de Magalie, Audrey se trouve freinée dans sa dynamique professionnelle.

C'est davantage une rupture identitaire de formateur de terrain avec le modèle imposé d'un formateur évaluateur qui est exposée par deux autres PEMF. Le référentiel est rejeté de leur activité de formateur au profit de l'accompagnement⁵ du PES. Odile 3^e année, déclarant un rôle d'aide aux PES explique : « dans ma vision des choses, c'est pas ça que j'attendais, ce que j'appréciais, c'était l'accueil des stagiaires, l'échange avec eux et encore une fois me sentir utile dans l'échange, dans ce que je leur apportais, pas un rapport de jugement, je n'aime pas juger ». Félix 7^e année, qui a longtemps exercé dans le milieu de la santé, va plus loin dans sa critique et précise que son rôle de formateur vis-à-vis des PES consiste à les « aider à bouger » : « moi ce qui m'importe c'est le chemin qu'ils parcourent, c'est pas là où ils en sont, c'est le chemin qu'ils ont parcouru pour y arriver ». Il exprime le sentiment de « se faire bouffer » par l'évaluation, dénonce le « mélange évaluation formation » et la place démesurée prise par l'évaluation des stages venant parasiter son intervention auprès des PES.

Enfin, pour les deux PEMF plus âgés et expérimentés, Fabrice 15^e année et Juliette 13^e année, le référentiel ne constitue ni une diminution, ni une augmentation visible de leur pouvoir d'agir. Celui-ci ne semble pas intégrer leur système de valeurs ou leur modèle opératif. Pour Juliette, le référentiel « n'a que la visée IUFM », il reste assez général et peu constructif pour les PES.

■ Discussion

L'usage du référentiel de compétences produit un élargissement et un balisage du champ d'observation professionnel des PEMF. Une certaine rationalisation apparaît, d'une part, par le langage commun apporté par le référentiel et, d'autre part, par l'éloignement de l'aspect affectif dans les rapports d'évaluation des futurs professeurs. Il existe donc, par un effet direct de l'usage

5 Accompagnement rapporté à sa définition minimale : « Être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage. » (M. Paul, 2009).

du référentiel, un développement professionnel de tous les PEMF qui se caractérise par un accroissement de leurs ressources au niveau de l’observation, de l’évaluation des PES et de leur propre pratique. Ce développement les distingue de l’enseignant focalisé sur ses élèves.

L’usage premier de grilles d’observation confirme les résultats de recherches précédentes (Chaliès & Durand, 2000). Ces grilles préétablies ou sans cadre formel constituent bien « la base du travail réalisé dans la dyade (PEMF-PES) en permettant une analyse et une interprétation des données recueillies » (*ibid.*, p. 151). Nouvel objet imposé, le référentiel de compétences arrive de manière secondaire. Il s’agit alors pour les PEMF de l’intégrer à leurs outils d’observation et d’analyse.

Les PEMF font usage du référentiel de compétences à différents moments. Près de la moitié des PEMF du corpus l’utilise dès la phase d’observation du PES en l’intégrant à leur grille d’observation ou en créant une autre grille. D’autres s’en servent au moment de l’entretien d’analyse avec le PES, soit en puisant dans le référentiel les points à travailler, soit en intégrant l’analyse de la pratique du PES aux compétences inscrites au référentiel. Sous l’injonction de l’IUFM qui fournit des grilles préétablies avec les dix compétences, tous les PEMF font usage du référentiel pour communiquer leurs comptes rendus aux PES. Un tiers des PEMF du corpus ne l’utilise qu’au moment de la rédaction de leurs rapports de visite. Certains d’entre eux, majoritairement les plus anciens dans la fonction, transmettent deux écrits : une fiche conseils et un écrit institutionnel relevant le degré de maîtrise des dix compétences.

Ces diverses manières de faire des PEMF manifestent des perceptions différentes du référentiel de compétences dans leur mission de formateur. L’usage du référentiel devrait entraîner un développement professionnel compris comme « une augmentation du pouvoir d’agir », c’est-à-dire une amélioration de son accompagnement auprès des PES, un sentiment d’efficacité et d’aisance dans son action de formateur. Force est de reconnaître que le rôle de levier de changement assigné à l’usage du référentiel (Postiaux, Bouillard & Romainville, 2010, p. 26) pose problème pour la grande majorité des PEMF. La collusion entre leurs deux rôles d’évaluateur et de formateur les place en porte-à-faux vis-à-vis des PES et leur procure le sentiment d’une diminution de leur pouvoir d’agir. Le référentiel est perçu comme une contrainte institutionnelle forte. « Entre logique productive et logique formative, le défi pour les formateurs est certes d’assurer l’acquisition de compétences clés, mais en faisant un pari sur les capacités des enseignants à augmenter leurs compétences au-delà de leur formation initiale. » (Van-

hulle, Perréard-Vité, Balsley & Tominska, 2010, p. 66) Les PEMF se sentent pris entre l’injonction à évaluer les compétences des PES à enseigner et tenir une classe au terme d’une année de formation pour une employabilité immédiate et la valeur attribuée à la durée d’une formation de base en tant que première étape d’un développement professionnel.

Pour maintenir leur pouvoir d’agir, les PEMF du corpus traitent cette tension entre leur rôle de formateur-évaluateur de différentes manières. Un continuum de pratiques de formation met à jour l’absence ou la présence d’un développement professionnel plus ou moins fort qui se manifeste par des genèses instrumentales plus ou moins avancées.

À une des bornes du continuum, un PEMF se focalise d’emblée sur l’acquisition des compétences définies dans le référentiel en conduisant un étayage fort pour assurer la réussite des tâches d’enseignement par le PES. Le référentiel est utilisé comme un repère fonctionnel qui permet de fonder une action d’analyse de l’activité du PES en situation. Une instrumentalisation du référentiel est alors visible avec le passage d’une centration sur les aspects pédagogiques à une prise en compte des différentes compétences à acquérir par le futur enseignant. Pour autant, on peut se demander si cette focalisation sur le résultat final, qui maintient un pouvoir d’agir chez le PEMF dans « l’aide à enseigner », autorise un développement professionnel dans « l’aide à apprendre à enseigner » (Chaliès, Cartaut, Escalié, Durand, 2009, p. 90).

Vers le milieu du continuum, on repère une genèse instrumentale plus poussée chez un PEMF. L’usage du référentiel, dès l’observation des PES en situation, et la prise en compte de la méfiance de ceux-ci vis-à-vis de l’évaluation, incite le PEMF à créer des procédures favorisant la libération de la parole des PES. Le développement de nouvelles compétences lui permet alors de recouvrer un certain pouvoir d’agir.

En allant vers l’autre borne du continuum, se situe la majorité des PEMF. Ceux-ci valorisent l’aspect formatif, l’accompagnement du PES. Ces résultats confirment la synthèse de recherches menées sur le tutorat dans la formation des enseignants : « Une grande majorité des recherches montrent que les tuteurs privilégient l’aide à l’évaluation des formés. Pour ce faire, les tuteurs préfèrent remplir une fonction de ‘conseillers’, voire ‘d’amis critiques’. » (*ibid.*, p. 88) Un certain nombre de PEMF déclare être en difficulté par rapport à l’évaluation des PES. On repère alors dans les discours une incorporation partielle du référentiel avec des genèses instrumentales s’arrêtant aux points concernant la pratique observée des PES.

Enfin, à la deuxième borne du continuum, on trouve les PEMF qui rejettent l'évaluation imposée par le référentiel de compétences. Ces PEMF, majoritairement plus expérimentés ou plus âgés, éprouvent plus de difficultés ou ne veulent pas intégrer cet artefact à leurs instruments et manières de faire habituels. Ils rendent compte de leurs visites aux PES en produisant deux écrits et utilisent par obligation institutionnelle le référentiel sans transformation de leurs ressources schématiques. Pour les uns, il peut s'agir d'une prudence, d'une difficulté à s'adapter au référentiel ou d'une compréhension de celui-ci comme un carcan, une prescription trop générale et normative. Pour d'autres, il s'agit d'une conception de la formation initiale des PES en contradiction avec les valeurs d'accompagnement qu'ils revendiquent. En rupture avec une fonction perçue de PEMF évaluateur, leur développement professionnel apparaît bloqué.

■ Conclusion

Le référentiel de compétences constitue un objet de développement professionnel induisant un élargissement et un balisage du champ d'observation et d'analyse des PEMF. C'est un premier niveau de développement potentiel favorisant le passage d'un regard d'enseignant à celui plus englobant de formateur de terrain. Pour dépasser ce premier niveau, le référentiel ne peut se suffire à lui-même. Pour devenir un instrument de développement

professionnel, un travail des acteurs est nécessaire. On a relevé différentes manières d'agir des PEMF qui tiennent à la fois des valeurs revendiquées, des parcours scolaires, universitaires et professionnels antérieurs, de l'ancienneté dans la fonction, de qualités ou défauts personnels. Elles constituent des leviers, des freins ou des blocages à un développement professionnel.

Deux conditions paraissent essentielles pour que le référentiel de compétences devienne un instrument de développement professionnel pour l'ensemble des PEMF. Une première condition appelle un travail d'incorporation du référentiel aux instruments d'observation et d'analyse habituels. Certains PEMF l'ont entrepris, le plus souvent de manière isolée. « Un référentiel de compétences peut être un puissant levier de professionnalisation de la formation, à condition qu'il soit partagé par l'ensemble des acteurs. » (Lessard, 2009, p. 135) Pour les PEMF, un travail collectif de référentialisation (Chauvigné, 2010, p. 87), c'est-à-dire de réflexion sur l'usage et le contenu de ce référentiel imposé, s'avère primordial à mener. Deuxième condition, il s'agit de tenir le double rôle de la fonction sans en négliger l'un au profit de l'autre : évaluateur avec sa dimension métrique d'évaluation de la maîtrise suffisante des compétences pour enseigner dans le temps limité de l'année de stage et formateur avec sa dimension de conseil et d'accompagnement au rythme de la marche du PES. Il en va de la confiance des formateurs de terrain et des formés et, plus encore, du développement professionnel de chacun des acteurs.

Bibliographie

- CHALIÈS S. et DURAND M., 2000, «L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants», *Recherche & Formation*, 35, 145-180.
- CHALIÈS S., CARTAUT S., ESCALIÉ G. et DURAND M., 2006, «L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience», *Recherche & Formation*, 61, 85-129.
- CHAUVIGNÉ C., 2010, «Les référentiels en formation : des normes en confrontation», *Recherche & Formation*, 64, 77-90.
- CHAUVIGNÉ C. et LENOIR Y., 2010, «Les référentiels en formation : enjeux, légitimité, contenu et usage», *Recherche & formation*, 64.
- LESSARD C., 2009, «Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage ?» in *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud (dir), (pp. 127-144), Bruxelles, De Boeck université.
- MEN, 2006, «Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres :- Annexe Les compétences professionnelles des maîtres, Paris, *Journal officiel*, n° 300.
- PAUL M., 2009, «Autour du mot accompagnement», *Recherche & Formation*, 62, 129-139.
- POSTIAUX N., BOUILLARD P. et ROMAINVILLE M., 2010, «Référentiels de compétences à l'université : usages, rôles et limites», *Recherche & Formation*, 64, 15-30.
- RABARDEL P., 1995, *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.
- RABARDEL P. et PASTRÉ P. (dir.), 2005, *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques activités développement*, Toulouse, Octarès.
- VANHULLE S., PERRÉARD-VITÉ A., BALSLEY K. et TOMINSKA E., 2010, «La formation des enseignants primaires Genevois : plurielle aujourd'hui, normalisée demain ?», *Recherche & Formation*, 64, 63-76.

Le rapport de visite : un glossaire professionnel à l'usage des enseignants novices ?

Carole JARRIN-CALISTRI

Maître de conférences en sciences du langage
IUFM - Université de Nice-Sophia Antipolis

Le rapport de visite est une trace exigible – administrative – de l'activité du formateur et du novice. Il n'en est pas moins un objet complexe intervenant dans la formation, sa pertinence est souvent mise en cause par les novices, d'une part, qui le suspectent de ne refléter que les préoccupations/préférences du formateur, par les formateurs d'autre part qui tentent de tirer un avantage formatif de son obligation légale (puisque le rapport est tout d'abord adressé administrativement au novice pour information) avec la difficulté de devoir/vouloir exprimer un jugement personnel en évacuant les traces de leur subjectivité.

Mais l'expérience bakhtinienne enseigne que, sous le discours, se trouve l'interaction et l'étude des gloses présentes (commentaires des glossa, étymologiquement mots repérés comme difficiles pour des apprentifs, c'est-à-dire méritant explicitation-spécification) donne à voir la complexité d'un geste (néanmoins) professionnel, dans le but de faire de l'OFNI (Objet de formation non identifié) « rapport de visite » un meilleur outil. ■

LE RAPPORT DE VISITE est une trace exigible – législativo-administrative – de l’activité du formateur et du novice. Il n’en est pas moins un objet complexe, spécialement du point de vue de sa matérialité discursive, objet complexe comme tout objet construit en langage. C’est donc logiquement et légitimement avec des outils des sciences du langage qu’on le regardera ici.

Les travaux de Bakhtine enseignent que, sous de peut-être trompeuses apparences monologiques, le discours oral ou écrit est un dialogue. On se propose ici de porter attention à un petit observatoire de ce dialogisme sous les espèces d’une étude des gloses présentes dans un corpus de rapports de visite [N.B. : sur les deux corpora ici sollicités, l’un est une des trois parties du recueil rassemblé par mes collègues de l’ERTE GRIFEN-DATIEF, Jacques-André Méard, Françoise Bruno-Méard et Francis Sune, et le recueil complet a donné lieu à une communication intitulée « Les dilemmes des formateurs au travers des rapports de visite », au colloque *Éducation et Formation en 2005 ; la présente communication constitue un second volet à nouveaux frais linguistiques et ce nouveau regard se justifie conjoncturellement par la possible disparition, ou du moins la raréfaction de l’usage de cet outil par les formateurs des instituts dans le cadre nouveau de la mastérisation*].

On envisage ici le genre textuel du glossaire – recueil de gloses, commentaires de *glossa*, en latin, mot repéré **par le professeur** comme difficile **pour l’apprentif** et nécessitant à ce titre une explication, une spécification – comme un modèle, une grille de lecture, dans une perspective de mise en abyme en quelque sorte. Cela conduira à s’intéresser tout d’abord à quelques aspects des rapports entre énonciation et formation, puis aux jeux de figuration à l’œuvre, et enfin au début d’une typologie de ce qu’il sera peut-être possible de désigner comme gloses professionnelles.

Le propos est de tenter de montrer que l’opacité qui résulte du *medium* écrit en général et de celui-ci en particulier n’est pas un obstacle dirimant, et quoique nous ne disposions pas de beaucoup d’autres *media* que le langage en formation ou ailleurs¹, je tiens qu’en en démontant

même partiellement certains mécanismes et que ceci soit porté à la connaissance des formateurs tout d’abord, des novices ensuite, cela donne des moyens de comprendre pour agir, d’agir pour comprendre et de faire de l’OFNI [Objet de formation non identifié] « rapport de visite », un OFTI [Objet de formation tout-à-fait identifié] et identi-fiable.

■ L’Art de la Fugue² ou Comment le formatif sort victorieux de l’administratif : formation et énonciation

Trace, trace écrite, trace écrite officielle

Comme *trace*, le rapport de visite est un pan découpé dans la réalité, à la manière d’un prélèvement indiciel, d’un extrait au sens étymologique, d’une réalité qui peut avoir été ou non et partiellement sous une forme écrite et qui s’épaissit alors d’une condensation³. Il est ou peut être partiellement ou totalement déjà transformation. Comme *trace écrite*, le rapport de visite capitalise les avantages de l’écrit, décrits par Jack Goody⁴ : synthétisation de l’information qui permet le stockage et, grâce à cela, possibilité de réorganisation, c’est-à-dire de transformation, mise à distance par affranchissement des contextes d’énonciation et donc abstraction. Il est de ce fait une réorganisation de ce pan de réalité. Comme *trace écrite officielle*, il a/peut avoir des conséquences bénéfiques ou néfastes pour la carrière du novice, dans une moindre mesure sur celle du formateur rédacteur. Ici, on entre dans les conséquences législativo-énonciatives du mode écrit : le destinataire officiel est le groupe des membres des différentes commissions qui auront à examiner le détail des dits rapports en cas de difficulté, c’est heureusement dire que ce destinataire est *extra-ordinaire* tandis que le destinataire *ordinaire*, si on assimile « ordinaire » et, « cas le plus fréquent », au sens de : « celui qui en aura systématiquement la première communication et celui duquel on espère une

1 « J’appelle discours de pouvoir tout discours qui engendre la faute et partant la culpabilité de qui le reçoit. Certains attendent de nous, intellectuels, que nous nous agitions à toute occasion contre le pouvoir. Mais notre vraie guerre est ailleurs, contre les pouvoirs et ce n’est pas un combat facile, car pluriel dans l’espace social, le pouvoir est symétriquement perpétuel dans le temps historique. Chassé, exténué ici, il reparaît là, il ne dépérit jamais. Faites une révolution pour le détruire, il va aussitôt revivre, re-bourgeonner dans le nouvel état des choses. La raison de cette endurance et de cette ambiguïté, c’est que le pouvoir est le parasite d’un organisme trans-social, lié à l’histoire entière de l’homme et non pas seulement à son histoire politique et historique. Cet objet, en quoi s’inscrit le pouvoir de toute éternité humaine, c’est le langage, ou pour être plus précis son expression obligée, la langue. Le langage est une législation, la langue en est le code. Nous ne voyons pas

le pouvoir qui est dans la langue parce que nous oublions que toute langue est un classement, et que tout classement est oppressif : *ordo* en latin veut dire à la fois répartition et commination. Jakobson l’a montré, un idiome se définit moins par ce qu’il permet de dire que par ce qu’il oblige à dire. [...] Dans la langue, donc, servilité et pouvoir se confondent inéluctablement. Si l’on appelle liberté non seulement la puissance de se soustraire au pouvoir, mais aussi et surtout celle de ne soumettre personne, **il ne peut donc y avoir de liberté que hors du langage. Malheureusement, le langage humain est sans extérieur.** » Roland Barthes, *Leçon inaugurale au Collège de France*, 7 janvier 1977

2 Pour éviter toute interprétation erronée, ce titre fait référence à l’œuvre de Jean-Sébastien Bach.

3 Le terme est emprunté à Jean-Marie Van der Maren, *Méthodes de recherche pour l’éducation*, De Boeck, 1996-2004.

4 *La raison graphique*, Minuit, 1979.

transformation ou une amélioration – dans des proportions variables – grâce à ce rapport » est, de fait, le novice.

Dialogisme et polyphonie

Réfléchir sur la modalité statique imposée par le législatif et la modalité dynamique nécessaire à la formation et se demander si et comment un même document peut servir deux buts aussi opposés était le point central du volet développé par mes collègues – le dilemme – mais la considération de l'existence de ces différents destinataires est familière au linguiste qui recueille l'héritage bakhtinien du dialogisme et de la polyphonie : tout énonciateur [qu'il soit ou non un formateur rédigeant un rapport de visite] qui produit un texte, oral ou écrit, produit un texte *adressé*, c'est-à-dire qui entre en dialogue – entendez *qui est réponse à* – *avec tous les textes* de sa culture professionnelle, c'est-à-dire les siens propres et ceux qui lui sont connus, ceux auxquels il adhère et ceux qu'il désapprouve et avec tous ceux à qui il destine explicitement son texte, ici donc les membres de la commission **ET** le novice. On s'intéresse ici à la matérialité du discours de la plus immédiatement perceptible – *l'emploi manifesté de la*

première personne – à celle qui l'est moins – *d'une certaine manière, dire « je » n'est pas plus le gage d'un point de vue personnel assumé que ne pas le dire en serait une absence.*

La question des marques linguistiques pronominales de la subjectivité. On a dans les rapports, de ce point de vue, les trois cas de figure : un choix majoritaire qui les masque totalement, un choix minoritaire qui les utilise assez abondamment et un autre, également minoritaire, qui tâche de les masquer le plus possible sans s'interdire absolument une ou deux occurrences. Cela ne me paraît pas de nature à opacifier davantage (dans le cas du masquage) ou à clarifier davantage (dans le cas de l'expression) et vice versa, les éléments de professionnalité proposés à l'adhésion du novice. Car, en effet, ce qui ne change pas, c'est que le texte produit a un point de vue⁵, est un jugement et qu'il y a mille et une autres façons que celle de l'expression des pronoms personnels de la première personne (ou des déterminants possessifs). On peut en faire l'expérience très facilement en rétablissant ou en ôtant le marquage pronominal dans les trois rapports que nous donnons ici, illustrant les trois « stratégies ».

5 On pourrait ici solliciter avec profit le travail d'Alain Rabatel (2009).

Absence totale de marques personnelles

A 1001

- I – Le cahier-journal est bien tenu. Les fiches de préparation sont correctes. La progression est cohérente. Les ateliers sont préparés avec soin.
- II – Les activités sont adaptées au niveau des élèves mais il est un peu dommage que le rythme de travail ne soit pas plus soutenu, les conditions de travail dans cette classe étant « idylliques ». En maternelle, le temps de concentration des enfants est en effet moins long et les périodes de travail se doivent donc d'être plus courtes avec des formes plus variées quant à la mise en œuvre (collectif sur le tapis, en groupes autour des tables, en atelier...).
- III – J.P. à un bon contact avec ses élèves. C'est pourquoi elle gagnerait à laisser plus de liberté à leur expression.
- IV – J.P. est une enseignante sérieuse dont la réflexion pédagogique doit être approfondie, aussi bien au niveau de l'organisation des différentes activités de la journée qu'à celui du travail effectif des élèves.

Expressions du jugement avec et sans marques personnelles

B 1008

- I – **Bonnes préparations.** Les documents sont très propres. Les ateliers proposés sont en accord avec les objectifs à atteindre. Quelques questions sont préparées pour organiser pour l'analyse de la lecture. Une icône de validation est prévue sur les feuilles. L'entretien a porté sur le comment prolonger le temps des ateliers plus courts pour inciter les enfants à respecter ce temps de travail. Il est prévu trois séries d'ateliers dans la journée : lecture, graphique et lecture.
- II – Le travail de lecture au coin tapis est très efficace, les enfants participent et écoutent sans bruit. Les questions/réponses permettent aux enfants de s'approprier l'histoire. Cette histoire est le support des activités de lecture. **Bonne idée.** Les enfants partent sur les ateliers au fur et à mesure des explications. Les jours suivants ils participeront à la présentation des activités puisqu'un groupe l'aura déjà fait. Elle suit plus particulièrement l'atelier association image et écriture. Mais par alternance elle va voir le déroulement des autres ateliers. **Bien.** Lors de l'entretien, elle **ME** présente les albums qu'elle a fait constituer à partir des phrases et dessins correspondant à l'association des ateliers de la semaine précédente. **Très bien** pour cette valorisation du travail fait. La durée équivalente des ateliers étant un problème soulevé lors de l'entretien, **JE** lui ai proposé de réaliser elle-même les ateliers pour avoir une idée de la durée de base de chaque atelier : temps de découpage, collage...
- III – **Très bonne communication** avec les enfants. Elle leur parle normalement. Elle rappelle à l'ordre mais très rapidement puis elle continue l'activité pour les inciter à aller de l'avant. **Très bien.** Le rythme est soutenu. Les enfants retardataires rejoignent très rapidement et en silence. Mlle P. est très appréciée dans le cadre de l'école.
- IV – Mademoiselle P. qui appréhendait ce travail dans une moyenne section se pose de bonnes questions. Ses questions sont pertinentes. **Bon travail dans l'ensemble.** Il faut persévérer dans cette démarche de questionnement.

Marques personnelles prédominantes

F 1031

- I – D’après **MES** observations (S.D. n’a pas produit **SES** documents de préparation ce matin), les séquences sont adaptées au niveau des élèves, conformes aux programmes et finalisées. **J’AI ASSISTÉ** à plusieurs séquences de réinvestissement (déterminants CM1, recette cuisine et maths CE2) à propos desquelles les productions demandées aux élèves correspondent aux contenus visés. S.D., du fait du double niveau, s’appuie souvent sur les manuels pour enseigner, ce qui semble un peu lui poser des problèmes (démarches préconisées).
- II – Tant en maîtrise du langage qu’en mathématiques, S.D. met les élèves en situation de production (souvent à deux) et procède à une exploitation orale et collective de ces productions. Elle accorde un statut positif à l’erreur. Cette démarche contribue à impliquer les élèves dans les apprentissages (tous les élèves sont toujours dans la tâche, même lorsque l’enseignante s’occupe de l’autre demi-classe). **JE CONSEILLE** à la jeune collègue de : – réfléchir au guidage des élèves au cours des « retours » sur les productions (insister sur le respect de la consigne...); – réfléchir à l’implication des élèves (auditeurs) lors de ces « retours » (prolonger par une autocorrection, une co-correction, faire participer les auditeurs au cours de l’exposé oral...). **J’ÉVOQUE** des perspectives de dispositifs de différenciation autres que les groupes de niveaux d’âge (« retours » en commun CE2-CM1...).
- III – S.D. installe un climat confiant et serein dans lequel il n’y a pas de jugement de valeur sur les enfants, ni même sur les productions des enfants (statut positif de l’erreur). Ce climat est propice aux apprentissages. S.D., par son mode d’intervention particulièrement serein, réussit facilement avec ce type de classe « facile ».
- IV – Au cours de la demi-journée, tous les enfants ont travaillé et appris dans des conditions sociales satisfaisantes. **C’est bien**. Face aux difficultés d’une classe à deux niveaux, S.D. parvient à gérer le groupe et à enseigner. Elle pourra s’ouvrir à des dispositifs plus variés lorsqu’elle sera en conditions normales.
- N.B. : *en formation initiale, la présentation des documents de préparation est nécessaire (cf. GTB contrat)* quelle que soit l’école, les élèves ont droit à 2 h 45 de cours par demi-journée.

Et ce qui ne change également pas, c’est que le formateur a pratiqué une sélection, dans l’ensemble des choses qu’il a perçues, et qu’il n’a pu faire que sur le critère d’importance et c’est peut-être ce choix qui est obscur pour le novice: ce qui est important pour un formateur importe-t-il au débutant? Et on peut faire l’hypothèse – qui en est à dire vrai à peine une – qu’il a trié et choisi ce qui *lui* paraissait important à signaler *pour* un débutant. Premier élément qui en fait un outil de formation. *Tout ce qui sera écrit pourra – hélas! – être retenu contre vous, devenant: Tout ce qui a été écrit pourra être retenu PAR vous avec profit, sous ces conditions: d’une part, la prise de conscience qu’il s’agit d’une sélection – cette sélection est un guide qui aide à distinguer l’important de l’accessoire pour un expert mais à partir de la pratique du novice–, d’autre part, le repérage du point de vue/le repérage des différentes voix et enfin les contraintes de la situation de communication qui constituent le point d’intérêt des rubriques suivantes.*

■ Le monde est un théâtre, le rapport de visite une scène, ou comment le formateur et le novice sont des personnes qui communiquent à la façon humaine, formation et figuration

D’une certaine façon à la suite de la précédente rubrique – ce qui sera écrit pourra être retenu contre vous – la lecture de rapports conduit *tout d’abord* au constat ordinaire suivant: ils sont majoritairement mi-figue mi-raisin, plutôt bienveillants, pas très offensifs. Et on pourrait facilement expliquer par là une relative innocuité des conseils prodigués qui ne seraient pas dits avec suffisamment de *netteté* en raison de la crainte des repréailles non proportionnées ou inadéquates à l’égard du novice. Mais il me semble que c’est ne pas tenir compte de *façon intéressante* à la grille d’analyse que Goffman, Brown et Levinson fournissent avec les *Face Threatening Acts*.

Tout être social possède deux faces: la *face négative*, qui correspond à ce que Goffman décrit comme les « territoires du moi » – territoire corporel, spatial, ou temporel; biens et réserves, matérielles ou cognitives. [...] la *face positive*, qui correspond en gros au narcissisme et à l’ensemble des images valorisantes que les interlocuteurs construisent et tentent d’imposer d’eux-mêmes dans l’interaction. [...] Dans toute interaction duelle, ce sont donc quatre faces qui se trouvent mises en présence. D’autre part: tout au long du déroulement de l’interaction, les participants sont amenés à accomplir un certain nombre d’actes, verbaux et non verbaux. Or la plupart – voire la totalité – de ces actes constituent des menaces potentielles pour l’une ou l’autre de ces quatre faces: d’où l’expression proposée par Brown et Levinson de *Face Threatening Acts* FTA [...] **Actes menaçants pour la face négative de celui qui les accomplit**: c’est par exemple le cas de l’offre ou de la promesse par lesquelles on se propose d’effectuer, ou on s’engage à effectuer, un acte susceptible de venir léser, dans un avenir proche ou lointain, son propre territoire. **Actes menaçants pour la face positive de celui qui les accomplit**: aveu, excuses, autocritique, autoaccusation, et autres comportements « auto-dégradants » **Actes menaçants pour la face négative de celui qui les subit** [...]: offenses proxémiques, contacts corporels indus, agressions visuelles, sonores ou olfactives... [...] Mais les menaces territoriales peuvent être aussi de nature verbale: il en est ainsi des questions dites « indiscrettes »; de tous les comportements dérangeants ou incursifs qui font perdre du temps à autrui ou tentent d’exercer sur lui quelque contrainte, en limitant sa liberté d’action [...] ordre, **REQUÊTE**, interdiction et même **SUGGESTION, CONSEIL**, etc. [...] **Actes menaçants pour la face positive de celui qui les subit** [...]: critique, réfutation, **REPROCHE**, insulte et injure, rebuffade, moqueries et autres farces »⁶.

⁶ C. Kerbrat-Orecchioni, *Les interactions verbales*, t. II, p. 170-171 (Brown et Levinson, 1987, *Politeness. Some universals in language use*, articulé sur la notion de face chez Goffman, *Mise en scène de la vie quotidienne*, 2. *Les relations en public (Relations in public)*, 1973).

Le reproche comme le conseil constituent des attaques à la face, or c'est exactement le fonds de commerce des rapports de visite (augmenté de la nécessité d'argumenter et de justifier son jugement face à des pairs qui sanctionneront à partir de là).

Ces *Face Threatening Acts* n'en seraient pas et n'atteindraient nullement la face du novice si cela était confié aux seuls yeux des membres de la commission, mais dans le cas du rapport de visite, transmis systématiquement au novice, cela leste le reproche du poids de l'humiliation. Or, pour être formateur, on n'en est pas moins homme et homme communicant pourrait-on dire, c'est-à-dire pris dans le filet des rapports humains qui nous font rechercher la préservation ou le sauvetage de notre propre face comme la préservation ou le sauvetage de la face de notre interlocuteur. On en prendra un bref exemple ici où l'on voit comment le FTA [*une partie importante de l'objectif est donc manquée*] est dûment encadré par des *Face Flattering Acts*, actes flatteurs pour la face/compliments, et adouci par deux minoration.

I 1044

La dictée à l'adulte a été très bien menée, si ce n'est qu'A.P., au lieu d'écrire le texte sous les yeux des enfants, le reproduit sur une feuille de papier tenue sur ses genoux. Une partie importante de l'objectif est donc manquée. À cette réserve près, A.P. a le souci de gommer les répétitions et d'améliorer le texte produit, les enfants prenant ainsi conscience de la différence entre l'oral et l'écrit.

Il nous semble ici que l'opacité éventuelle que produirait cette bienveillance un peu molle par crainte des représailles dont pourrait être victime le novice, une opacité qui grèverait le budget de l'efficacité professionnelle, qui assourdirait le conseil, raison pour laquelle le novice ne pourrait le suivre l'ayant mal/peu distinctement entendu, cette opacité n'en est qu'une que tant que l'on ignore le travail de figuration à l'œuvre même si le novice est en position institutionnelle « basse », donc réputée non vexatoire... Et comme preuve que ce travail de figuration est à l'œuvre quel que soit le cadre de l'échange, on peut donner un exemple d'entretien post-leçon, enregistré pour les besoins de la recherche, sans aucune dimension officielle et donc sans caractère potentiellement dangereux des reproches. ►

T = tuteur / S = stagiaire / ANG = Ateliers de négociation graphique (dispositif innovant en orthographe)

1. T: euh tu m'as dit tout à l'heure que tu tu avais commencé euh c'est toi qui avais fait les ANG d'ici / parce que je les ai vus sur le
2. S: ouais ça c'est le mien en fait
3. T: ah c'est ton emploi du temps
4. S: j'en ai refait un
5. T: j'ai vu sur celui qui est en haut à droite / pas la progression du mois de mars / ça c'est
6. S: non / ça c'est elle qui / qui a laissé euh
7. T: d'accord / d'abord la première chose que j'ai remarquée / je pense que tu l'as vu quand je suis allé dans ton dans ton classeur / j'ai relevé euh à peu près les différentes euh séances que tu avais faites / et euh j'ai remarqué / puisqu'en fait c'est pour ça que j'avais regardé / j'ai remarqué qu'il y en avait beaucoup en français / ce qui est bien / mais très peu en maths
8. S: ouais
9. T: et **CE QUI EST QUAND MÊME ENFIN / UN PEU PLUS MAL** / euh bon tu touches un peu à tout / **c'est c'est bien** / tu as fait la musique / tu as fait l'histoire-géo / techno/sciences / tout ça c'est / **je trouve c'est très bien / MAIS EUH IL FAUT PAS NÉGLIGER** les mathématiques
10. S: alors en fait euh / je pense que c'est parce qu'elle m'a laissé plus de choses à faire en français / qu'en maths donc euh / je finirai pas en français ce qu'elle m'a laissé / je finirai pas en maths non plus / mais du coup j'ai fait en proportion un peu parce qu'en français euh j'avais énormément de choses à faire dans le mois / enfin en trois semaines / et en maths c'était plus succinct / et comme euh c'est vrai que ce qu'elle m'a laissé apparemment c'est assez euh bien assimilé / j'ai pas fait les séances de réinvestissement / et du coup je me suis plus portée sur euh sur le français
11. T: oui enfin en termes de volume donc y avait les ANG quand même / je mets pas du tout en question le bien-fondé mais ça prend beaucoup de temps / tu en fais trois fois par semaine je crois
12. S: oui cette semaine
13. T: et ça prend combien de temps ? une demi-heure ? trois quarts d'heure ?
14. S: une demi-heure
15. T: une demi-heure / donc ça prend quand même pas mal de temps et ça en fait beaucoup en plus / **DONC IL FAUT QUAND MÊME / IL FAUT FAIRE UN PETIT PEU ATTENTION / c'est intéressant** / je l'ai vu / je connaissais pas du tout cette chose-là / **et euh c'est vraiment intéressant** / on en parlera un petit peu tout à l'heure / pour ce qui est des maths / j'ai regardé aussi les / ce que tu leur proposais / alors en gros ce que tu as fait / tu as fait il me semble / tu me dis s'il y a des choses que j'ai oubliées / une séquence de [toux] de géométrie sur les périmètres / et le reste était sur les décimaux

Sachant qu'on ne négligerait cet aspect incontournable qu'avec risque, il est plus utile de le connaître et de le repérer pour le formateur qui peut ainsi en user conformément au but que la formation fixe – la professionnalisation – et pour le stagiaire qui saurait ainsi lire, grâce à l'adoucissement même, l'élément important pour sa formation. Deuxième façon d'utiliser le rapport de visite en support de formation et de professionnalisation : si le monde est un théâtre et le rapport de visite une scène, *faisons donc de nos novices des acteurs performants*, c'est-à-dire qui sachent se mettre à distance de leur pratique.

■ Le scarabée de Wittgenstein ou comment formateurs et novices s'entendent sur les mots : formation et glossaire

Ludwig Wittgenstein écrit dans ses *Investigations philosophiques* (paragr. 293) :

« Supposez que chacun ait une boîte avec quelque chose dedans : nous l'appelons un « scarabée ». Personne ne pourra regarder dans la boîte d'aucun autre, et chacun dira qu'il ne sait ce qu'est un scarabée que pour avoir regardé le sien propre. Or il se pourrait fort bien que chacun celât quelque chose de différent dans sa boîte. On pourrait même imaginer un genre de chose susceptible de changer constamment. Mais à supposer que le mot « scarabée » ait tout de même un sens usuel dans le langage de ces personnes ? – Il ne servirait pas alors à désigner une chose. La chose dans la boîte n'appartient d'aucune manière au jeu de langage ; pas même comme un quelque chose : car la boîte pourrait aussi bien être vide. Non, on pourrait « abréger » au moyen de la chose dans la boîte ; quoique ce puisse être cela se supprime. »

Il serait sans doute intéressant de tirer toutes les conclusions de l'analogie de Wittgenstein mais, pour le moment, sans aller jusqu'au bout de ces conséquences et en circonscrivant le bénéfice à notre objet – le rapport de visite –, on peut à partir de là mettre en doute la possibilité du partage de l'expérience (et du jugement sur celle-ci) et, pour être très directement à ce qui nous occupe, se contenter de dire ceci : le(s) scarabée(s) dans la boîte du formateur ressemble(n)-t-il(s) au(x) scarabée(s) dans la boîte du stagiaire ? De quoi les uns parlent-ils aux autres dans le rapport de visite ?

Il faut croire que les formateurs, qu'ils connaissent ou non Wittgenstein, ont une opinion sur la question

puisqu'on peut repérer des traces de cette inquiétude dans le fait qu'ils prennent une certaine peine à donner des éléments de compréhension de ces « scarabées », qu'on peut encore nommer *glossa*. En latin, ce « mot difficile » – jugé tel par leurs professeurs pour des apprentifs – a fini par désigner le commentaire explicatif du dit mot. Mot difficile... Ce seront donc les gloses – que je définirai, eu égard à la nature du support ici considéré [le rapport de visite] et à l'analyse qui la justifie [la professionnalisation à l'œuvre] comme **commentaires ressentis comme nécessaires**⁷ par le formateur – qui seront ici prises en considération et, compte tenu du format d'exposition, on n'en donnera que trois exemples.

La glose et le non-dit

Ce premier cas a d'une certaine façon une configuration idéale puisqu'il est présenté entre parenthèses et par ailleurs une configuration paradoxale car il donne le commentaire mais sans l'élément glosé et on pourrait considérer qu'il est syntaxiquement placé avant l'élément glosé.

G 1037

Le cahier-journal personnel (je n'ai pas vu celui du maître en poste) est CORRECTEMENT TENU.

On remarquera que c'est un exemple du multiadressage ordinaire. En effet, ceci s'adresse bien entendu aux pairs formateurs éventuels lecteurs du rapport : ils savent que le novice est dans la classe d'un titulaire et qu'il est assez fréquent que celui-ci puisse demander conseil à celui-là, s'inspirer de ce qu'il lui voit faire, voire tout bonnement tenter de faire vraiment la même chose, soit par angoisse de débutant, soit parce que la situation a été perçue comme quasi comminatoire. À ses pairs, le formateur rédacteur du rapport dit donc : je sais faire mon métier de formateur car [règle de métier] tout bon formateur apprécie le travail d'un stagiaire en prenant en compte les éléments dont celui-ci peut disposer dans la classe du stage. Mais le novice : que peut-il retirer de ce commentaire ? Que rétablissons-nous de ce qui n'est pas dit ? Si j'avais vu le cahier-journal du maître en poste, j'aurais peut-être apprécié différemment le fait que celui du novice est correctement tenu. C'est-à-dire que l'aspect souligné, en creux pourrait-on dire, ici, est/pourrait être celui de l'autonomie dans le meilleur des cas, de l'originalité dans l'autre. La valeur du « correctement tenu »

7 Toutes les distinctions fournies par le travail du groupe aixois « Sémantique lexicale et discursive » dans *Le mot et sa glose* ne sont pas reprises ici [par exemple entre glose – C. Julia (2001) – et paraphrase – C. Fuchs (1982)] ainsi que celles établies par J. Authier-Revuz (1995) parce qu'elles ne modifient pas l'acte de formation à l'œuvre dans l'explicitation.

est tenue au fait que le novice ait pu le faire de manière autonome ou, au contraire, bien appuyé sur l'expérience et les habitudes du titulaire. On pourrait cependant penser : mais peu importe le moyen qu'il a trouvé pour réaliser correctement la tâche, or cela ne suffit manifestement pas, car il faut pouvoir apprécier également la part d'investissement personnel (temps ou intensité). Et cela peut neutraliser le caractère formatif : vaut-il mieux que le stagiaire ait « recopié » un « bon » cahier-journal ou qu'il en ait produit un « mauvais » mais seul ? On pourra objecter que le formateur rédacteur du rapport aurait pu faire un commentaire « de compliment », quelque chose comme *le stagiaire a bien fait de « copier » la manière du titulaire pour la tenue du cahier-journal*, rien ne l'empêche en effet à partir de la formulation choisie par lui. Cependant, et même en n'excluant pas cette possibilité – mais le novice sait, par expérience d'élève, que copier est moralement répréhensible –, il y a ici ce que je nommerais volontiers le spectre du plagiat et j'en signale le caractère éminemment dommageable pour la professionnalité en convoquant les analyses d'Yves Clot et de son équipe qui mettent en valeur la nécessité de l'échange professionnel :

« Nous désignons ce travail comme le genre social du métier, le genre professionnel, c'est-à-dire les « obligations » auxquelles parviennent, sans chercher à le faire mais sans pourtant pouvoir éviter de le faire, ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail. C'est une sorte d'intercalaire social, un corps d'évaluations partagées qui règlent l'activité personnelle de façon tacite. En fait, il s'agit d'une sorte de mémoire mobilisée par l'action. Mémoire impersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité en situation : manières de se tenir, manières de s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manières de la conduire efficacement à son objet. Ces manières de prendre les choses et les gens dans un milieu de travail donné forment un répertoire d'actes convenus ou déplacés que l'histoire de ce milieu a retenus. Reprenant une formulation de Bertho (1997), il nous faut parler de mémoire pour l'avenir, faite d'une gamme sédimentée de techniques intellectuelles et corporelles tramées dans des mots et des gestes de métier, le tout formant, pour le professionnel de ce milieu, un canevas « prêt à agir », **un moyen économique de se mettre au diapason de la situation**. Car, si ces règles communes sont contraignantes, elles sont simultanément une ressource de la vie professionnelle. Ce point est sans doute décisif pour la mobilisation psychologique au travail. Car le genre est un moyen de savoir s'y retrouver dans la

situation et de savoir **comment agir, recours pour éviter d'errer tout seul devant l'étendue des bêtises possibles** (Darré, 1994)⁸.

Ici, on court le risque d'engager le stagiaire à une coupure d'avec ce qui justement pourrait vivifier son développement professionnel.

La glose « inutile » ?

Voici un autre type de glose rencontré où l'élément glosé ne semble apparemment pas devoir l'être⁹.

G 1037

1. Les observations, remarques, difficultés rencontrées, remédiations à opérer sont inscrites **au 2. fur et à mesure, très régulièrement**.

On peut s'étonner du fait que, la contrainte de sélection étant forte [*même s'il le désirait et s'il le pouvait du point de vue de ses forces personnelles, le formateur est tenu de respecter une certaine concision dans son écrit*], le formateur fasse ce qui pourrait apparaître comme une digression synonymique. On peut aussi considérer que ce n'en est pas une ou en tout cas qu'elle sert/peut servir un projet de formation puisqu'on peut lire cela très bien : comme une *insistance* (et il est facile de la convertir en conseil professionnel pour le stagiaire : *vous avez très bien/c'est ainsi qu'il faut faire/c'est ainsi que font les « bons » enseignants/continuez*) et également comme un *acte anti-menaçant* : le compliment ainsi plus appuyé neutralisant le FTA qui va suivre.

G 1037

3. La préparation hormis le français et les mathématiques **DÉNOTE un manque de réflexion. Didactique** à mettre en relation avec l'absence de formation (histoire, dessin...).

FTA lui-même dûment encadré à droite par une excuse du manque qui le minore.

La glose à contenu professionnel

Dans la suite immédiate du même rapport, on trouve

G 1037

5. **Il faut partir d'une problématique et servir au moins 1 objectif de méthode et 1 objectif de 6.connaissance clairs par séance.**

8 « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », Yves Clot, Daniel Faïta, Gabriel Fernandez, Livia Scheller, *PISTES*®, vol. 2, n° 1, mai 2000 – Réflexion sur la pratique.

9 Par certains aspects, l'exemple pris ici et d'autres appartenant à la même « catégorie », se rapprocherait davantage de la reformulation, mais l'acceptation qu'en donne E. Richard (2008) [« ainsi, qu'ils soient ajout ou reformulation, les segments seconds sont des commentaires du locuteur sur le référent qu'il vient d'évoquer »] permet de les ranger néanmoins, à cause de l'intention d'éclaircissement, avec les gloses.

La glose répond ici à la question : qu'est-ce que la réflexion didactique ? par quoi se caractérise-t-elle ? Toutes questions qu'en effet le novice lisant le rapport pourrait bien se poser, tout d'abord parce que le FTA reproche l'aura dérangé en pointant un aspect qui aurait dû être acquis, et ensuite parce que, précisément, son manque de formation l'empêche de comprendre/de repérer... ce qui manque !

Chez le même formateur, on trouve, versant FFA :

Le travail est conduit **méthodiquement** : **questionnement progressif, définitions, reformulations.**

Ce qui permet au novice de savoir en quoi il a bien fait (*méthodiquement* s'interprétant rarement de manière négative), comme tout à l'heure on lui indiquait en quoi il avait mal fait.

Chez un autre formateur, on trouve ceci :

Le **troisième atelier** [N.B. : il s'agit d'un atelier de graphisme sur les boucles] aurait été **mieux réussi si tous les enfants avaient été placés face au modèle à reconstituer (certains cas d'écriture « inversée ») et si la forme des lettres avait été rigoureusement identique.**

Comment réussir/faire réussir un atelier de graphisme (sur l'ambivalence de la construction « l'atelier réussi » pour qui ?, on touche ici du doigt le fait que les novices mènent de front les apprentissages de leurs élèves et les leurs propres, d'initiation au travail enseignant) : en plaçant les élèves face au modèle et en veillant à la parfaite identité des formes des lettres.

Si l'on peut reprocher à la prescription officielle de ne fournir à l'enseignant novice qu'assez latéralement des moyens de faire/d'apprendre à faire son travail, les gloses du rapport de visite ouvrent, à notre sens, comme les exemples évoqués ont tenté de le montrer, par le fait qu'elles sont appuyées sur l'activité réalisée, un espace professionnel de développement. Dans la conclusion naturellement parcellaire que je ferai, et pour situer cette brève étude dans la perspective initiée par le colloque (qui constatait une difficulté à améliorer les pratiques au motif d'une connaissance insuffisante), les éléments relevés ouvrent des pistes de réflexion et d'action, de réflexion pour l'action et en tout premier lieu celle-ci : il faut apprendre au novice à lire un rapport de visite, le faire sortir de la confidentialité, c'est-à-dire en faire un objet d'étude dans et par la formation d'une manière ostensive.

Bibliographie

- AUTHIER-REVUZ J., 1995, *Ces mots qui ne vont pas de soi*, Paris, Larousse.
- BAKHTINE M., 1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BARTHES R., 1989, *Leçon*, Paris, Seuil.
- CLOT Y., 2006, *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
- CLOT Y., FAÏTA D., FERNANDEZ G. et SCHELLERL., 2000, « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », revue électronique *Pistes [Perspectives Interdisciplinaires pour le Travail et la Santé]*, 2(1) – Réflexion sur la pratique.
- GOFFMAN E., 1973, *Mise en scène de la vie quotidienne*, 2. *Les relations en public*, Paris, Minuit.
- GOODY J., 1979, *La raison graphique*, Paris, Minuit.
- JULIA C., 2001, *Fixer le sens ? La sémantique spontanée des gloses de spécification du sens*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1998, *Les interactions verbales*, t. 2, Paris, Armand Colin.
- LE BOT M.-C., SCHUWER M., RICHARD E. (éds), 2008, *La reformulation, marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives*. Rennes, PUR.
- RABATEL A., 2009, *Homo narrans*, Limoges, Lambert-Lucas.
- STEUCKART A., NIKLAS-SALMINEN (éds), 2003, *Le mot et sa glose*, revue *Langues et langage* (9), Publications de l'université de Provence.
- VAN DER MAREN J.-M., 1996, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles, De Boeck.
- WITTGENSTEIN L., 1986, *Investigations philosophiques*, Paris, Gallimard (première édition en 1953, tr. fr. 1961).

Rencontre entre formateur de terrain et enseignant-stagiaire : l'impact de la relation tutoriale sur l'acte formatif

Jean-Marie WEBER
Enseignant-chercheur
Université du Luxembourg

Cette recherche se base sur une analyse qualitative des énonciations de stagiaires qui sont accompagnés par un formateur de terrain. Elle doit développer le savoir par rapport aux questions suivantes : Quels sont les effets du tutorat au niveau de l'apprentissage des gestes professionnels et de la subjectivation du métier d'enseignant ? Quels sont les transferts sur le tuteur en tant que sujet supposé savoir ? Quelles sont les stratégies, les tactiques des stagiaires pour « vivre » cette relation avec un accompagnateur qui est sensé évaluer le parcours de formation ? Quelles sont les qualités et les compétences attendues du tuteur pour qu'un processus de formation ne risque pas de tomber dans le formatage et l'assujettissement ? ■

EN 1999, le gouvernement luxembourgeois a mis en place un important et coûteux dispositif de tutorat pour les enseignants du secondaire. Le formateur de terrain, qui sera désigné ici comme tuteur, accompagne son stagiaire durant deux ou trois trimestres avec une décharge de deux leçons par semaine. Le tuteur a comme tâche d'assurer l'insertion progressive du stagiaire dans l'exercice de sa tâche d'enseignement, à s'intégrer dans un établissement scolaire, à élaborer un projet personnel de formation négocié et à se constituer une identité professionnelle. Durant sa formation en alternance le stagiaire assure entre neuf et onze leçons par semaine au lycée. En articulant théorie et pratique, il doit viser à occuper une posture réflexive qui lui permet de développer les compétences prévues dans le référentiel. L'évaluation certificative se fait essentiellement sur base des évaluations des tuteurs et la soutenance d'un dossier de stage constitué de différentes pièces-produits et d'un mémoire qui doivent refléter la mise en projet du stagiaire et son cheminement vers la professionnalisation.

■ Questionnement et hypothèses de recherche

Dans le cadre de mes recherches, depuis 2004, je me suis intéressé de plus en plus aux conditions de possibilités de l'acte formatif et ceci aussi bien du côté du tuteur que du côté du stagiaire. Qu'est-ce qui fait qu'un stagiaire se forme ? Quels registres psychiques sont en jeu ? Quelles sont les attentes, les effets mais aussi les souffrances et dysfonctionnements rapportés par les stagiaires ?

J'avance comme hypothèse que les stagiaires attendent de la part du tuteur qu'il se rende compte des axes psychiques qui jouent dans un lien tutorial, en tienne compte et sache rencontrer le stagiaire d'une façon réelle, engagé et respectueux. Pourquoi une approche de type psychanalytique ? Pour cette recherche, il me semblait opportun de partir de l'hypothèse freudienne de l'inconscient comme effet du refoulement et d'une conception lacanienne de l'homme en tant qu'être de parole et de sujet désirant à la recherche d'un objet impossible et insaisissable. Comme l'évoque déjà Freud (1930, p. 25), le travail professionnel est lui aussi d'une grande signification pour l'économie libidinale de l'être humain : « La possibilité de déplacer une forte proportion de composantes libidinales, narcissiques, agressives et même érotiques, sur le travail professionnel et sur les relations humaines qui s'y rattachent, confère à celui-ci une valeur qui ne le cède en rien à son indispensabilité pour chacun aux fins d'affirmer et justifier son existence dans la société. »

Ceci est d'autant plus le cas s'il s'agit d'un métier d'accompagnement de processus de formation. Une telle relation professionnelle est surchargée de part de d'autre d'affects, de passions, de résistances et de demandes « insues ». Voilà pourquoi il me semble important de se mettre à l'écoute du rapport au plaisir et à la souffrance que peuvent entretenir aussi bien les tuteurs que les stagiaires dans le cadre de la formation de terrain.

Dans notre vie privée comme dans nos activités professionnelles, nous sommes étonnés et parfois même effrayés parce que les actes manqués, les symptômes, les rêves, les lapsus peuvent être signes de notre désir, de nos fantasmes et de notre charge pulsionnelle. En tant qu'être parlant, nous sommes un sujet dont l'inconscient empêche qu'il soit maître dans sa maison. Cela entraîne que les sujets acteurs dans une situation d'action sont divisés entre ce qu'ils prévoient et ce qu'ils font, entre ce qu'ils disent avoir fait et ce qu'ils ont fait, entre ce qu'ils prévoient de faire et ce qu'ils ne peuvent s'empêcher de faire (Terrisse, 2009, p. 24). Voilà pourquoi le désir et la jouissance importent aussi bien que la dimension du cognitif en jeu dans une pratique d'enseignant et constituent en conséquence un objet nécessaire d'analyse.

Le travail est une des façons qui permet à l'homme de s'insérer dans la communauté humaine (Freud, 1930). Or, comme Marie-Jean Sauret (2008) à la suite de Freud l'affirme, faire lien social, loger sa singularité dans le social provoque des tensions. Le sujet y souffre du conflit entre ses revendications de liberté et les exigences culturelles de la collectivité. Cet état laisse l'être humain dans l'insatisfaction et dans un défaut de savoir sur son rapport subjectif à l'Autre. « La marque de cet échec est le symptôme » (Réveillon et Sauret, 2001, p. 8) comme expression d'un conflit psychique et du compromis inventé par le sujet en question.

Partant de ce « diagnostic » psychanalytique à propos des difficultés du lien social, il m'importe de découvrir comment les stagiaires vivent cette relation en dyade que constitue le tutorat et comment les tuteurs pourraient faire de ce lien un levier formatif important.

Ce texte se base sur trois projets de recherche. Un premier s'intéressait au vécu des tuteurs et leurs stratégies, souffrances et dysfonctionnements auprès des tuteurs (Weber, 2008). Un deuxième s'intéressait plutôt au développement de l'identité personnelle et professionnelle auprès des stagiaires et un troisième en cours sur les effets formatifs et les souffrances qui s'installent dans le cadre du tutorat.

Le recueil de données se faisait à partir d'entretiens non directifs, soit avec les tuteurs, soit avec stagiaires. C'est à partir d'une analyse mixte, c'est-à-dire d'une

analyse de l'énonciation et d'une analyse thématique que je travaille. Pour les trois projets, il s'agit toujours d'un travail de recherche de type clinique qui part du singulier pour accéder à du général dans le sens de rechercher les conditions de possibilité de l'acte formatif (Quentel, 2007).

■ Effets formatifs du tutorat selon l'avis des stagiaires

Les effets que j'ai pu repérer à travers les différents entretiens ont été regroupés sous trois rubriques, tout en sachant qu'il y a naturellement des entrecroisements entre les différentes dimensions

Effets au niveau du savoir-faire

Les stagiaires ont affirmé qu'ils ont eu des apports de nouveaux signifiants concernant les stratégies, les techniques et les gestes professionnels dans les domaines suivants :

- la gestion de classe,
- la structuration du cours,
- l'organisation du tableau noir,
- la préparation et la correction des devoirs en classe,
- la réflexion épistémologique sur la discipline à enseigner,
- la procurement et la mise en œuvre de matériel didactique.

Mais certains stagiaires ont déploré que l'accompagnement ne soit limité qu'à travailler certains gestes de l'enseignant *qui se situent au niveau purement disciplinaire*. Une *vision globale, qui tenait compte de la personne dans sa manière de communiquer, d'être présent dans la classe manquait*, selon l'avis de certains stagiaires. D'autres affirmaient que les conseils, voire les *remarques injonctives*, se limitaient vraiment à des gestes comme *l'organisation du tableau noir*.

Effets au niveau du développement d'une posture réflexive

Ceux des stagiaires qui ont été vraiment satisfaits de l'accompagnement par les tuteurs, affirment avoir pu développer une posture réflexive. Il y a ceux qui confirment d'avoir été *mis à la place de sujet et avoir pu échanger avec le tuteur sur la pratique et sur l'élaboration de nouvelles hypothèses*. Ainsi, ils ont pu *voir des aspects qu'on n'a pas enregistré jusqu'alors* et pu se mettre en questionnement. Ils ont eu l'occasion de construire une posture éthique qui se base par exemple sur des valeurs comme *la justice et l'égalité*.

Effets au niveau de l'identité personnelle et professionnelle

Certains stagiaires affirment à travers leur discours d'aspirer à une place symbolique, *d'être reconnu comme pédagogue ou enseignant nommé*. Et ils attendent de la part de leur tuteur de *les soutenir* à imaginer une telle place symbolique et à développer leur identité professionnelle.

Tout en *demandant de l'aide*, il leur importe aussi *de pouvoir trouver leur voix*. Évoquons à ce sujet une stagiaire très satisfaite de son parcours de tutorat parce qu'elle a été reconnue avec ses compétences en développement et comme stagiaire en recherche : *je pouvais expérimenter, mettre les élèves dans des situations d'apprentissage qui n'étaient pas directement du goût de mes tuteurs. Il leur suffisait et importait que j'argumente mes démarches*.

La question de l'identité est entre autres une question de rapport au savoir et aux élèves. Certains évoquent que ce rapport a évolué grâce à la formation de terrain : *Mon rapport aux mathématiques a changé ; il s'est développé. Le fait de devoir préparer le cours me demande de penser les maths à partir d'un autre point de vue... je découvre des interconnexions dont je ne me rendais pas compte autrefois*. Beaucoup de frustrations peuvent s'installer auprès des stagiaires en ce qui concerne leur rapport au savoir lorsqu'ils rencontrent des élèves qui ne s'intéressent pas à la discipline en question. C'est tellement grave dans certains contextes que plusieurs stagiaires ont risqué *de tomber dans une crise d'identité*. Ils doivent *pouvoir échanger avec un tuteur sur le fait d'avoir voulu transmettre le goût de la littérature* et de se voir confronté à des classes qui ne savent et ne veulent pas répondre à ce désir de l'enseignant novice.

Pour beaucoup, la rencontre avec l'altérité des *élèves comme nos vrais formateurs*, des tuteurs, mais aussi avec leur propre altérité, est angoissante : *j'ai agi inconsciemment comme ça*.

Ils peuvent finalement aussi rencontrer en eux des aspects fortement narcissiques. Il se peut que « l'enfant merveilleux », tel que Serge Leclair (1975) l'a décrit, les guide dans leurs actions et réactions vis-à-vis des élèves : *j'étais toujours un élève studieux... je ne comprends pas mes élèves*.

Ces rencontres avec l'étrangeté, la formation et la transformation au niveau de l'identité professionnelle avec les multiples discours qui influent sur eux nécessitent que le stagiaire ait une certaine *confiance en soi*.

La relation avec le tuteur y importe beaucoup, comme l'évoque par exemple une des stagiaires, *après ces feedbacks je reprenais – après deux ans de formation – confiance en moi*.

Effets de stress, de déstabilisation et, à la limite, destructifs

La relation tutoriale peut générer aussi bien de multiples demandes que des déceptions, voire du stress et des *sentiments agressifs* auprès des deux protagonistes.

Certains stagiaires se retrouvent étonnés, déçus et mal à l'aise, si le tuteur ne *laisse pas venir le stagiaire assister à son cours* ou *si le cours du tuteur est de moindre qualité*. D'autres, en construction de leur idéal du moi professionnel, sont en recherche d'un *modèle... de quelqu'un d'engagé* et qu'ils ne rencontrent pas dans la personne de leur tuteur.

Ce dont certains stagiaires interviewés se plaignent, c'est l'énorme *travail de préparation écrite des cours* que demandent certains tuteurs. D'autres se disent déçu du manque d'appui et d'écoute: *J'ai manqué presque jusqu'au dernier moment de soutien à la fois psychologique mais également théorique*. Ils avaient fait la demande qu'on leur fournisse *un tout petit peu de matériel didactique*. *Je n'ai vraiment pas à trouver tout, tout seul*, affirment-ils. Les mêmes ou d'autres stagiaires parlent d'avoir vécu un accompagnement à caractère *non réflexif*, surtout évaluatif: *J'ai reçu des feedbacks avant tout négatifs*.

Mais les effets peuvent être plus déstabilisateurs et de type narcissique. Existente des situations où le tuteur demande de produire du même, de le reproduire lui en tant qu'enseignant: *Tu fais comme je te le dis, que tu l'acceptes ou non*. Un autre tuteur disait à son stagiaire, après avoir interrompu le cours de ce dernier: *va te mettre au fond de la classe et regarde-moi faire*. Voilà un discours de maître qui peut exercer encore plus de pression si le tuteur évoque sa fonction évaluatrice: *Tu sais que je dois écrire un rapport sur toi*.

Concernant ces situations évoquées, certains stagiaires affirment qu'à la suite de conflits avec leur tuteur ils ont perdu confiance en eux: *Je ne savais plus ce que je valais en tant qu'enseignante et à un moment donné je me suis dit que je ne devrais pas convenir pour ce métier*. Certains stagiaires affirment qu'à part d'autres éléments, c'est la déstabilisation dans le tutorat qui les a conduits à faire appel au *médecin* ou au *psy* et à *prendre congé de maladie*.

Ce qui reste finalement à relever des entretiens avec les stagiaires, c'est que *la démarche de formation réflexive prescrite par l'université n'intéresse pas* ou est *rejetée* par certains formateurs de terrain. Or, ceci met le stagiaire mal à l'aise devant des discours contradictoires, situation très angoissante en vue de l'évaluation.

On voit très bien que les registres psychiques sont bien en jeu auprès des protagonistes. Le moi peut être fortement déstabilisé, l'idéal du moi peut être bien mis à

mal. Un surmoi professionnel cruel peut se développer et faire souffrir le stagiaire en question (Blanchard-Laville, 2011, p. 136), par exemple *s'il doit refaire l'année et se fait autant de reproches à ne guère retrouver l'énergie pour avancer dans le parcours de formation*. Évoquons encore un autre stagiaire qui affirmait: *Je voulais trouver ma voie, ma manière de procéder... mais là, avec ses prescriptions et critiques de types globales, il n'a que réussi à ce que je me fasse des reproches... j'ai été complètement détruit*.

■ Conditions de possibilité de la transmission du métier

Par la suite, je fais un premier essai de conceptualisation concernant les conditions de possibilités de l'acte formatif. Je me réfère à cet effet aux registres psychiques, du symbolique, de l'imaginaire et du réel qui constituent la structure psychique du sujet, du « parlêtre » selon Jacques Lacan (1973, p. 112). Mon hypothèse est que le tuteur doit bien savoir nouer ces trois instances dans sa vie et sa pratique afin de pouvoir transmettre un métier de l'humain. Son style de formateur et de possibles dysfonctionnements dépendent d'un nouage déséquilibré.

Registre de l'imaginaire

Selon les stagiaires, il est important que le tuteur amène du savoir-faire, des signifiants sous formes de petits types techniques, de matériel didactiques mais sans avoir la prétention d'amener des signifiants absolus. Au début de la formation initiale, ceci peut *rendre la vie quotidienne moins stressante*. En effet, il leur faut déjà beaucoup de temps pour la préparation des cours et l'élaboration psychique et intellectuelle de ce qu'ils vivent.

Ce qui leur importe encore plus, c'est que le tuteur les *encourage*, donne de la *reconnaissance au stagiaire*. Ils attendent un soutien s'il y a danger qu'ils perdent leur *confiance en soi*. Le stagiaire, qui se trouve souvent en questionnement concernant son identité personnelle dans la situation professionnelle, a besoin de moments où son moi est re-narcissisé. Comme l'affirme pertinemment Claudine Blanchard-Laville (2011, p. 136), il ne s'agit pas par là de renforcer les défenses du stagiaire mais de lui permettre à développer son idéal-du-moi et des repères, des idéaux qui le tirent en avant au lieu de se laisser dominer par un surmoi déstabilisant. À ce sujet, le tuteur doit se rendre compte des déclinaisons narcissiques qui peuvent s'emparer de lui tout en voulant le bien de son stagiaire. La séduction, l'amitié ou la collégialité, en soi importantes dans une relation formative, peuvent sous certaines formes causer autant de mal qu'une conduite

autoritaire qui veut exclure toute affectivité et subjectivité dans la relation. Dans ce sens, au tuteur de réfléchir sur ses propres représentations, le danger de s'enfermer dans une relation spéculaire et de se laisser guider par une approche formative à la limite de type mimétique.

Registre du symbolique

La relation tutoriale est constituée par du tiers comme pour tout lien entre les êtres humains. En effet, ce sont des lois culturelles et étatiques, ainsi que des règlements, qui médiatisent comme tiers terme l'échange entre les êtres humains.

Au niveau de la relation tutoriale, l'ordre symbolique se constitue par une convention passée entre l'État et l'université qui a d'abord mis en place ce dispositif de formation. L'ordre symbolique prédétermine donc la dyade du tutorat.

Quitte à se considérer comme semblables, les enseignants d'une même discipline, futurs collègues, s'y découvrent aussi à des *places différentes* avec des fonctions déterminées par l'institution.

À ce sujet, les stagiaires demandent à ce que le tuteur s'informe et soit au clair concernant son adhérence au dispositif de formation. Il leur importe qu'il adhère par exemple à mener *une démarche réflexive* au lieu d'adhérer à un paradigme *de type simplement évaluatif de tout cours visité*. Bien entendu le tuteur a le droit à la critique et à sa façon de s'identifier avec le modèle de formation. Mais il ne peut pas organiser l'accompagnement comme bon lui semble.

Nos recherches montrent des changements dans l'accompagnement à partir du moment où les tuteurs se rendent compte qu'ils sont désignés et nommés à une place symbolique par et au sein d'une institution. Beaucoup acceptent cette place asymétrique ou d'exception. Ils se rendent compte qu'un lien tutorial se construit sur l'écart et non sur la suture entre tuteur et stagiaire. Certains ont vu qu'ils doivent quitter une position qui tient uniquement compte des propres représentations du métier et se confrontent avec les règles et fictions de l'institut de formation, sans jamais s'identifier complètement à cet Autre. C'est le fait d'assumer une fonction d'exception, donc symbolique à ce niveau professionnel qui les a fait tenir dans des situations difficiles, comme celle *d'évaluer quelqu'un, qu'on a accompagné durant des mois*. Leur désir lié à la loi a fini par guider les tuteurs dans *cette réalité qui est une réalité de l'insatisfaction*.

Certains tuteurs ont pu faire l'expérience que le savoir sur la pratique et la praxis de quelqu'un ne peut être uniquement déterminé par des considérations subjectives, mais que le savoir se trouve à une place tierce

entre tuteur et stagiaire. En effet, ils ont su accepter que le savoir sur la pratique complexe de l'enseignement ne puisse se limiter ni à leurs propres représentations ni aux seules constructions du stagiaire : *Je ne pensais jamais que le fait d'accompagner quelqu'un, ça te fait quand même bouger (...)* un peu la vision qu'on a du métier. Ils ont su relativiser leur savoir-faire sur la pratique et se distancier d'une position de vouloir produire du même ou de transformer le stagiaire selon l'image qu'ils aimeraient qu'il soit. Et, d'autre part, ils ont vu la limite de leur savoir sur la vérité, l'être du stagiaire.

Voilà pourquoi l'observation d'un cours et la restitution par le tuteur ne suffisent pas pour faire évoluer un stagiaire dans la compréhension de la réalité scolaire. En effet, la réalité ne se limite pas à ce qu'on peut voir, comme l'évoque Gérard Wacjman (2010, p. 20). En tant que tuteur, il faut *savoir mettre ses observations en mots qui ne forment pas simplement un jugement mais qui motivent le stagiaire à réfléchir les gestes en question*. Et il importe d'écouter et d'entendre le stagiaire afin qu'il sache mieux se dire, prendre éventuellement distance par rapport à ses croyances et explorer des impasses. Entendre l'autre avec les signifiants qu'il amène peut servir au tuteur à confirmer ou à relativiser l'image qu'il s'est fait du stagiaire et à mieux comprendre éventuellement la problématique en jeu. Dans ce sens, je pense que des entretiens réguliers constituent une excellente occasion pour que le stagiaire puisse y aborder ou reformuler ses interrogations concernant la fonction de l'école, la transmission de savoir et de valeurs, formuler ses désirs et les adresser en tant que demandes et besoins au tuteur. Et c'est ainsi que le tuteur devient lui aussi *un se formant et peut profiter des avancées du stagiaire*. Mais il faut aussi des moments *d'absence du tuteur* afin que le stagiaire puisse *librement expérimenter et chercher sa voie*.

Inviter le stagiaire à discuter, à réfléchir et à s'exprimer aussi par rapport à des théories et des modèles didactiques, constitue certainement une contrainte symbolique. Mais elle permet au stagiaire de faire lien social avec la communauté des enseignants. C'est par rapport à un « nous » qu'il peut se situer et ceci devant un témoin qu'est le tuteur. À travers ces échanges avec le tuteur, il peut profiter, développer son propre savoir sur la réalité. S'y impose au tuteur naturellement une certaine retenue, un certain tact pour que les propres conceptions, craintes et convictions n'interfèrent pas trop avec les questions du stagiaire. Sur ce point, certains tuteurs ont affirmé qu'ils ne se sentent pas suffisamment préparés à écouter, à entendre et à poser des questions si le niveau biographique ou identitaire est concerné : *Et, là parler d'une personnalité directement avec un stagiaire, je me... J'ai essayé de le dire*

par les fleurs en quelque sorte. Mais je me sens là aussi un petit peu mal à l'aise. J'aimerais bien dans ce cas-là qu'il y ait un psychologue, ou au moins un deuxième tuteur ou une autre personne, qui m'accompagne dans de tels moments.

Mais certaines paroles de tuteurs semblent affirmer que l'entretien sur des aspects identitaires et biographiques, par exemple le choix du métier, est d'autant plus facile si le tuteur s'est ancré dans le symbolique, c'est-à-dire dans les lois de la parole, du dialogue et d'accepter la fonction de transmission du symbolique, donc du manque et de la dette. Dans de telles situations comme dans d'autres, il s'agit de savoir articuler les désirs, les besoins de reconnaissance et la loi, l'imaginaire et le symbolique, le moi-idéal et l'idéal du moi, l'observation et la parole vraie. Mais il reste une troisième dimension à articuler. C'est le réel.

Registre du réel

Étant déterminé aujourd'hui par les discours scientifiques, l'homme moderne essaye de tout comprendre et de tout symboliser. Mais il y a toujours un reste qui ne peut être imaginé et qui est non symbolisable, c'est ce que Lacan appelle le réel. Le réel, c'est ce qui reste opaque, ce qui n'est pas réductible à des mots, des théories et fictions. Voilà pourquoi les rencontres avec le réel peuvent être traumatisantes.

Dans sa pratique, l'enseignant ou le tuteur rencontre des situations qu'il ne comprend pas, qui l'effraient, parce qu'il ne sait pas les subjectiver tout de suite. *Et j'étais un peu perplexe par après, parce que je ne savais vraiment pas si j'aurais dû intervenir ou pas. J'ai longtemps réfléchi et j'en ai discuté avec la stagiaire et elle me disait qu'elle était vraiment démunie. J'ai senti un peu cette envie d'elle, que moi j'intervienne à ce sujet, voilà. Comme elle est un peu perfectionniste à tous les niveaux, donc elle est mal à l'aise parce qu'elle ne gère pas cette situation-là.* »

Le tuteur peut se sentir aussi démuné par rapport à cette autre forme du réel qu'est le répétitif, la résistance au changement du côté du stagiaire. En effet, ce qui se répète auprès d'un stagiaire, c'est-à-dire ce qui fait symptôme, constitue aussi une forme d'impossible qui peut être très déroutante pour un tuteur : *trois mois après, son cours n'avait pratiquement rien changé... il n'a pas changé de méthode... je n'ai pas voulu aborder cette question* *expressis verbis avec lui en disant « Écoute prends des cours de rhétorique, prends des cours de théâtre, par exemple d'expression orale, d'expression corporelle. Habille-toi d'une autre façon. »* Et souvent, dans de telles situations, le tuteur a du mal à se comprendre soi-même. Il se découvre avec ses failles. Il a du mal à se dire et sent le besoin de se mettre en recherche par rapport à son identité professionnelle : *Quand on voit une personne comme ça, on voit aussi*

ses failles, ses faiblesses... Et je me suis aussi rendu compte qu'un prof, c'est très fragile, très fragile. J'ai cherché, après chez moi cette faille...

Le tutorat constitue un lieu de construction de savoir. Mais c'est aussi un espace-temps où le stagiaire fait l'expérience de ce qui échappe au langage, à l'image, au savoir-faire, donc de l'impossible qui caractérise, selon Freud (1937), le métier d'enseignant. Idéalement, un tuteur est quelqu'un qui sait qu'on ne peut pas tout planifier et gérer une classe d'un point de vue purement rationnel et qu'on doit savoir assumer la contingence de l'acte éducatif logiquement nécessaire (Assoun, 2007, P. 15). Qu'est-ce que cela veut dire au juste ? C'est à travers l'inattendu, les incidents, les événements comme dirait Badiou, que le tuteur a développé son savoir d'expérience, sa compétence de donner un nom à l'imprévu et d'inventer « une nouvelle manière d'être et d'agir dans la situation » (Badiou, 2003, P. 62), de prendre donc des risques. C'est, à mon avis à travers cette façon d'aborder les situations que le tuteur transmet l'impossible du métier, c'est-à-dire la fonction de donner une place au réel et à l'acte qui constitue toujours un risque de perdre la face ou d'être mal compris. Il supporte de travailler à partir de l'altérité et de la négativité, d'accepter et même de se mettre en recherche à partir de ce qui est inconnu et ce qui échappe à lui-même et aux élèves. Dans ce sens, c'est aussi quelqu'un qui sait réfléchir son propre rapport au réel, sa façon de le fictionnaliser ou de le fantasmer.

En désignant son stagiaire à une place de sujet qui doit articuler les trois dimensions du symbolique, de l'imaginaire et du réel, ce dernier est amené à inventer lui aussi des signifiants pour nommer et transformer ainsi des situations d'apprentissage, à être créatif et à se former ainsi comme sujet enseignant (Marchal, 2007, p. 11). Le tutorat ne constitue donc pas uniquement un métier impossible mais aussi de l'impossible, parce que le tuteur devrait être quelqu'un qui transmet ce caractère impossible du métier. Dans ce sens, un tuteur affirme en fin de parcours : *C'est la profession la plus dure, parce qu'on ne peut pas se regarder dans le miroir et se dire : Ah, je suis quand même quelqu'un de bien.*

Vu la complexité de l'accompagnement, il est à conseiller au tuteur de participer à des formations afin de mieux connaître le dispositif mais surtout d'entendre l'écho que produisent ses paroles dans un groupe, de se rendre un peu compte des propres registres psychiques en jeu, des propres stratégies en jeu. C'est en s'investissant dans un tel travail de réflexion que le tuteur réalise implicitement un « changement de position en tant que sujet » (Rouzel, 2007, p. 132) dans son rapport au stagiaire. C'est une position éthique qu'il occupe ainsi.

■ Conclusion

Savoir articuler le symbolique, l'imaginaire et le réel, être attentif à la fluidité entre les instances du surmoi, du moi idéal et de l'idéal du moi importe aussi bien du côté stagiaire que tuteur afin qu'ils ne tombent pas dans un mal-être au niveau personnel et dans des dysfonctionnements au niveau professionnel. À travers les dires de beaucoup de stagiaires, nous avons vu qu'une rencontre

avec quelqu'un de réel leur importait. De telles rencontres ne sont pas évidentes dans notre contexte d'aujourd'hui comme l'évoque admirablement Luc Dardenne : « Je rencontre de plus en plus de gens qui ne sont pas là. Je ne sais pas où ils sont (peut-être dans leurs images ?) mais ils ne sont pas là. Étrange société qui produit des individus qui ne sont pas là, qui ne sont pas là pour un autre, qui ne sont pas là pour eux-mêmes, pour qui personne n'est là. » (2005, p. 164)

Bibliographie

- ASSOUN P.-L., 2007, « Du métier impossible à l'acte nécessaire. L'effet analytique », *Figures de la Psychanalyse*, 15, 14-31.
- BADIOU A., 2003, *L'éthique. Essai sur la conscience du mal*, Caen, éditions Nous.
- BLANCHARD-LAVILLE C., 2011, « Pour un accompagnement clinique groupal du travail enseignant » in *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 11, Ramonville Saint-Agne, Érès.
- DARDENNE J.-L., 2005, *Au dos de nos images, 1991-2005*, Paris, Seuil.
- FREUD S., 1930, *Le Malaise dans la culture*, Paris, PUF, 1995.
- LACAN Jacques, 1973, *Le Séminaire, Livre XX, Encore*, Paris, Seuil.
- LECLAIRE S., 1975, *On tue un enfant. Suivi du texte de Nata Minor*, Paris, Seuil.
- MARCHAL P., 2007, « Lecture dialectique et théorie des situations », *Transfert*, 3, p. 10-11.
- QUENTEL J.-C., 2007, *Les fondements des sciences humaines*, Ramonville Saint-Agne, Érès.
- RÉVEILLON M., SAURET M.-J., 2001, *Entreprendre une psychanalyse ?*, Toulouse, éditions Milan.
- ROUZEL J., 2007, *La supervision d'équipes en travail social*, Paris, Dunod.
- SAURET M.-J., 2005, « Le salut de l'homme est dans le choix » in *Engagement, décision et acte dans le travail avec les familles*, Cartuyvels Y., Collin F., Lebrun J.-P., De Munck J., Mugnier J.-P., Sauret M.-J., Bruxelles, éditeur responsable Henry Ingberg, ministère de la Communauté française.
- SAURET M.-J., 2008, *L'effet révolutionnaire du symptôme*, Ramonville Sainte-Agne, Érès.
- TERRISSE A., 2009, « La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques » in *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoir ?*, Terrisse A., Carnus M.-F. (s. dir. de), Bruxelles, De Boeck.
- VAN MEERBEECK P., 2007, *Ainsi soient-ils ! À l'école de l'adolescence*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- WAJCMAN G., 2010, *L'œil absolu*, Paris, Denoël.
- WEBER J.-M., 2008, « Le tutorat comme métier impossible et de l'impossible », thèse de doctorat soutenue le 2 juillet 2008 à l'ULP, Strasbourg).

L'instrumentation des formateurs de terrain en travail social : quelle formation aux démarches de recherche ?

Vincent CHAUDET

Doctorant en sciences de l'éducation
LAREF, UCO

La formation de formateurs de terrain de travailleurs sociaux prépare à un certificat national. La formation rassemble des professionnels expérimentés aux formations, parcours, métiers et terrains d'exercices multiples. Leurs attentes sont très variables du fait de formations initiales diverses, des nombreux lieux de pratiques et de la difficulté à interpréter des attendus de textes officiels. Pour l'un des modules de cette formation, il s'agit par exemple de former les formateurs de terrain de niveaux bac + 2 et bac + 3 à «la démarche scientifique» et «aux étapes techniques de la recherche». Le formateur de formateurs est alors mis au défi de construire des contenus complexes, ajustés à des contraintes de plusieurs ordres tout en favorisant la réussite du professionnel en formation. Deux exemples de contenus de formation sont présentés qui illustrent cette problématique et qui ont constitué des pistes de réponse en situation formative. ■

NOUS PRÉSENTONS ici le compte rendu de deux expériences de formation conduites dans un module de 40 heures intitulé « Une introduction aux démarches de recherche : les sciences sociales appliquées à une démarche de formation ». Ce module fait partie d'une formation de 240 heures de formateur de terrain (de travailleurs sociaux), régi par l'arrêté du 22 avril 1998. Un certificat national est délivré à l'issue du cursus après validation de la soutenance d'un mémoire.

Le groupe de formation est constitué d'une dizaine de participants, professionnels confirmés de l'action sociale. Ils ont entre huit et trente ans d'expérience professionnelle et accompagnent déjà sur le terrain des étudiants-stagiaires en travail social. Plusieurs professions sont représentées dans ce groupe : éducateur spécialisé, assistante sociale, éducateur technique. Ils interviennent dans divers milieux socio-professionnels : associatif, fonction publique territoriale, secteur du handicap, insertion, éducation spécialisée, occupent des places de chef de service et sont membres d'équipe éducative ou en autonomie.

L'idée de départ pour cette formation est de proposer une approche classique d'enseignement, de type exposés préparés et discussion de groupe, pour favoriser une réflexion sur les pratiques et une intégration des contenus de cours. Mais rapidement, des remarques des participants adressées au formateur en début de session font entendre une disparité des attentes, elles font écho à leur appartenance à différents métiers. Bien que tous travailleurs sociaux, le regroupement en formation de professionnels de filières différentes suscite des réactions. Éducateur spécialisé, ayant travaillé dans plusieurs contextes (internats, milieu ouvert, placement familial, chargé de mission) avec de multiples partenaires ainsi que formé à la psychosociologie, je décide finalement de m'appuyer sur la dynamique du groupe et l'expression des personnalités pour ajuster mon intervention.

Dès lors, il ne s'est plus agi uniquement de face à face pédagogique mais de concilier ensemble différents niveaux de contraintes. Cette posture a été déterminante pour la suite concernant la construction des outils de formation.

■ Initier des travailleurs sociaux à la recherche : un problème sous tension

À la lecture des textes qui régissent ce module de formation et face à la demande du groupe de formation émerge une double question. Comment en effet sensibiliser des professionnels en exercice, de niveau bac + 2 bac + 3, à la recherche ? Est-ce seulement bien pertinent, étant

donné les difficultés à construire un objet de recherche et à le problématiser ? Comment dans ce contexte concilier une exigence d'application des sciences sociales à la formation des étudiants-stagiaires (par les formateurs de terrain) et les perturbations que la démarche de recherche implique ? Sachant de plus que vulgariser la démarche de recherche implique au minimum de l'avoir déjà préalablement digérée pour soi.

L'interprétation que nous avons faite de cette situation en tension (disparité des attentes et des motivations, professionnalités et métiers différents, anciennetés diverses, attendus légaux disproportionnés) se rapporte à un modèle théorique de la formation conçue comme dispositif, au sens de Agamben (2007). Pour lui « le dispositif est inscrit dans un jeu de pouvoir, mais toujours aussi lié à une ou à des bornes de savoirs, qui en naissent, mais, tout autant, le conditionnent. Le dispositif est une stratégie de rapports de force apportant des types de savoirs, et supportés par eux. » La séquence de formation est alors ainsi envisagée comme un dispositif qui procède de rapports de pouvoir et de savoirs.

L'interpellation par les professionnels en formation a constitué une sorte de réveil à propos de la tâche prescrite à réaliser telle qu'elle était initialement envisagée. L'échange qui s'en est suivi a été un moment d'élucidation avec les professionnels d'enjeux sous-jacents à l'expérience de tension vécue dans la formation entre prescription et réalité du groupe. La conception de l'activité de formation comme dispositif engage à accepter les rapports de forces et de savoirs, en les reconnaissant précisément comme une force. Il s'agit de s'en servir au profit de l'ensemble au regard des contraintes et des figures imposées. Tout n'était pas non plus à réinventer puisque les participants avaient déjà pratiqué l'accompagnement de stagiaires. Mais dans ce cas il fallait prendre en considération l'expérience et les compétences déjà produites.

■ Un schéma partenarial de formation qui problématiser des relations

Un autre écueil est que les formateurs de terrain en formation se heurtent à la complexité et à la fois au flou qui imprègne les milieux du travail social et de l'éducation spécialisée pour ce qui concerne la conceptualisation et la théorisation de l'activité. Des raisons à ce problème peuvent être objectivées : variété des lieux de travail, diversité des publics accompagnés, forte implication professionnelle et personnelle dans l'accompagnement social, éducatif, judiciaire avec une dimension subjective dans la perception générale du travail social et de ses missions. Il

y a aussi la *production de métalangages* (Fourré, pp.121-126), l'influence de champs disciplinaires *surplombants* (Duchamp, 1989, p. 121), et notamment la dimension *limite* (Jaspers, 1986 [1932]) ou extrême (Fischer, 1994) des situations rencontrées par les professionnels qui, la plupart du temps, ne peuvent être approchées dans le langage que par des expressions elles aussi *limites* (Ricœur, 1975, p. 34, cité par Luc Boltanski, 2011 [1990], pp. 229 et 527). S'ajoutent à ces éléments qui dessinent les pourtours du travail social, la difficulté générale à *dire le faire*, à distinguer *activité réalisée* et *réel de l'activité* (Clot, 2001) ainsi que l'utilisation particulière de la parole dans ces milieux comme *instrument* (Rabardel, 1995) de travail et d'intervention éducative.

Suivant cette hypothèse selon laquelle les acteurs de l'intervention éducative et sociale positionnent avec difficulté l'intelligibilité de leur activité dans un milieu complexe, l'idée première a été de proposer comme support à la réflexion une cartographie du contexte particulier de la situation de formation du travailleur social. Ceci pour

faire apparaître les lignes de forces et champs d'influences qui trament l'espace-temps de cette formation.

Ce support pédagogique nous est venu d'une analogie avec un autre type de situation complexe qui concerne les enfants et adolescents placés en famille d'accueil où se découvre l'enjeu du conflit de loyauté, caractérisé par une double fidélité, une double contrainte. L'enfant placé doit de la sorte composer avec différents attachements à l'adresse de ses parents et de la famille d'accueil, tandis que les intérêts des uns et des autres s'accordent rarement spontanément, soit présentent des contradictions, des divergences, voire des oppositions. Mentionner cette situation à des travailleurs sociaux en formation présente l'intérêt de leur « parler » en tant que praticiens. Dans notre cas elle a servi de matrice au schéma que nous rapportons ci-après (*figure 1*). Ce schéma permet notamment de se représenter la place occupée par l'étudiant-stagiaire qui construit sa professionnalité tantôt sur le terrain, tantôt dans l'institut de formation et dans les allers et retours entre les deux.

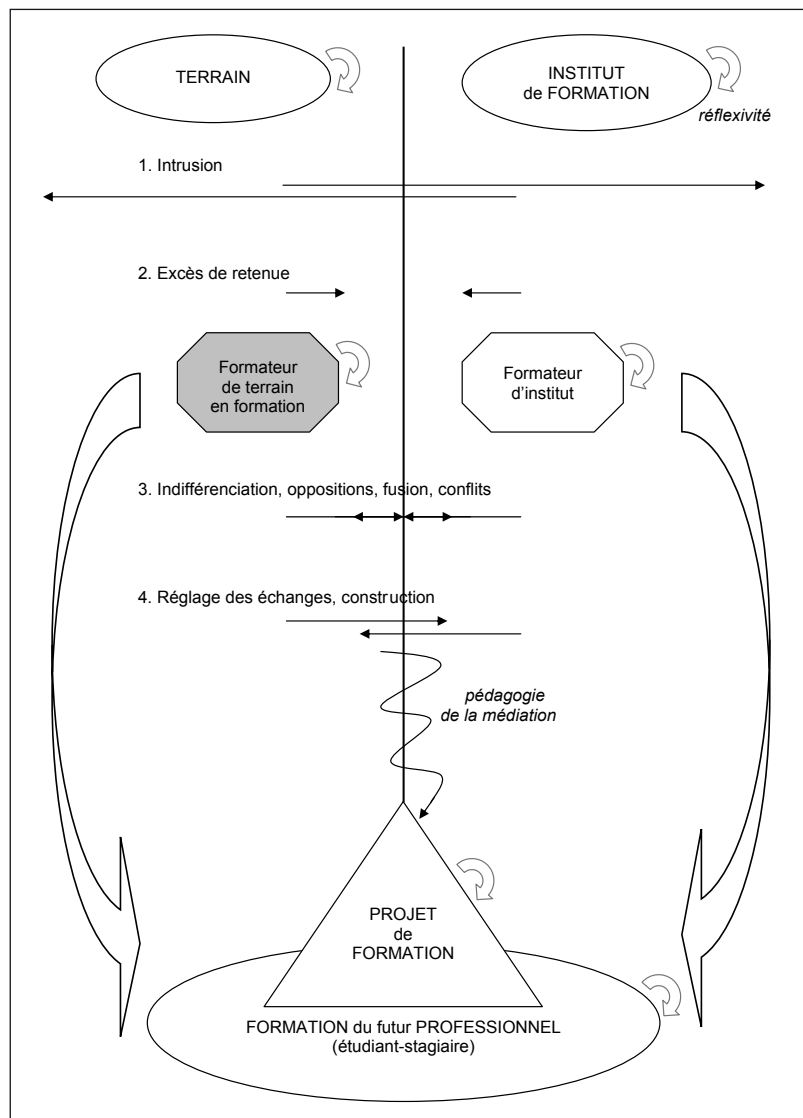


Figure 1 ▶
Schéma relationnel partenarial
Terrain/Institut de formation

Ce schéma propose une représentation dynamique de la situation de formation qui nous intéresse. Elle situe le futur professionnel (en travail social) à l'intérieur du dispositif de formation dont il ne saisit pas toujours les tenants et les aboutissants mais qui influencent cependant le déroulement de son parcours. La compréhension de ces déterminations par les formateurs de terrain, eux-mêmes dans une situation analogue de formation, permet d'identifier des impasses, de dépiéger des malentendus, de repérer des attentes implicites et de déconstruire des contresens. La discussion qui s'est engagée à partir de cette carte autour de ces facteurs a favorisé une parole sur le dispositif et amené sa conscientisation, tout en produisant une meilleure circulation des savoirs.

Dans ce schéma, nous avons donc positionné au centre du dispositif de formation, à la base du « projet de formation » (symbolisé par un triangle) la « formation du futur professionnel », l'objectif visé par l'ensemble du dispositif. L'étudiant-stagiaire qui se forme à son futur métier se déplace d'un lieu à l'autre (lieux séparés symboliquement sur le schéma par l'axe central). Ses allers et retours vont susciter des modifications cognitives et générer des changements liés aux contenus dispensés et à son adaptation aux deux contextes.

Le « formateur de terrain » (à gauche du schéma) est positionné sur le « terrain », lieu de travail et d'exercice habituel de son activité. Le « formateur d'institut » en travail social est logiquement positionné dans son « institut de formation ». Chacun est dans son domaine. Or, ces deux formateurs, protagonistes de la formation, développent ensemble différents types de liens et de rapports qui influencent les conditions formatives de l'étudiant-stagiaire. À l'occasion de visites de stages dans le cadre de ses missions de formation, le formateur d'institut se rend sur le « terrain » (désormais dénommé « site qualifiant ») afin d'y rencontrer des responsables, des formateurs de terrain et les stagiaires accompagnés (étudiants à l'institut). Éducateur spécialisé ou assistante sociale, le formateur de terrain se déplace à l'institut de formation pour des temps d'évaluation du stagiaire mais aussi pour s'informer ou se former lui-même et se qualifier dans cette fonction. La fonction de formateur de terrain est elle temporaire et restreinte au regard de son activité courante. Les différentes flèches tracées sur le schéma figurent donc différents mouvements, déplacements ou actions possibles pour ces deux acteurs de la formation. Chaque flèche blanche symbolise le travail réflexif effectué à chaque niveau du dispositif de formation.

Il importe que le formateur de terrain soit sensibilisé à ce qui représente pour le stagiaire à la fois une instabilité, due au double lien terrain/institut de formation, et la

richesse d'une formation par l'alternance. Quatre scénarii sont présentés qui symbolisent quatre types de liens possibles que le formateur de terrain peut développer avec l'institut mais aussi, réciproquement, que le formateur d'institut va tisser avec le terrain. L'objet de ce schéma présenté et utilisé pendant la session est de permettre au formateur de terrain de repérer ce qu'il en est à la fois de son propre rapport et du rapport du stagiaire au dispositif. Également d'en savoir un peu plus sur le rapport auquel il souhaite parvenir tout en restant conscient de la part qui revient aux autres et qui lui échappe en partie. Il peut être ainsi amené à se représenter par exemple que, pour le formateur d'institut, la situation de formation ne va pas toujours de soi, que toutes les cartes ne sont pas données d'avance et qu'il est lui aussi tout autant « pris » (Favret Saada, 1977, pp.31-43) dans le dispositif pour lequel il s'implique en tant qu'acteur.

Les quatre types de rapports recensés ici sont l'*intrusion*, l'*excès de retenue*, l'*indifférenciation* et le *réglage des échanges*. Ils ne suivent pas d'ordre chronologique particulier. Chaque rapport est symbolisé par deux flèches, chacune attribuée aux formateurs de terrain et d'institut. Un rapport déséquilibré, excessif ou bien dosé peut être le fait d'un seul interlocuteur mais surtout le fait des deux à la fois, ce qui en renforce le type décrit. Dans le premier cas, ce que nous avons désigné par *intrusion* consiste en une attitude où un acteur s'immisce dans la vie de l'autre organisation, par exemple en se mêlant par excès des affaires du terrain si l'on est formateur de l'institut. Cela peut prendre la forme d'un jugement déplacé concernant une crise institutionnelle vécue par le terrain, pour laquelle le formateur d'institut se trouve « aux premières loges » pour la constater. En effet, quand les stagiaires reviennent dans l'institut de formation, ils ne manquent pas de signaler des problèmes constatés, soit au titre d'observations pertinentes dans le cadre d'un recueil d'information (pour faire une monographie de l'établissement par exemple), soit lors de séances d'analyses de pratiques (ADP) ou de régulations, soit à l'occasion d'un suivi individuel quand un stagiaire est affecté par un vécu difficile dans un établissement.

L'*intrusion* intervient lorsque le formateur d'institut par exemple se fait une idée caricaturale du problème vécu sur le terrain, quand il émet des jugements abrupts, fermés ou encore lorsqu'il envisage de reprendre à son seul compte des problèmes qui concernent en fait la sphère institutionnelle et touche à la collaboration conventionnelle terrain/institut. De manière inverse, un formateur d'institut peut jouir d'une réputation étriquée ou réactionnelle de la part de professionnels d'un établissement éducatif. Le formateur de terrain, qui en fait par-

tie aura, dans un coin de sa tête, ce jugement de valeur propre à influencer son rapport à la formation. Il pourra chercher par exemple à valider ses vues en positionnant des critiques systématiques à l'encontre de l'institut, en dévalorisant la formation, tel formateur ou l'institut.

L'*excès de retenue* pourrait correspondre au défaut inverse. C'est-à-dire que, plutôt d'être mobilisé par une curiosité excessive ou encore des *a priori* défavorables, conduisant à des excès d'opinion, dans ce cas c'est l'implication qui fait défaut. Chacun reste sur ses réserves, ses réticences. Untel n'ose pas mettre au travail des représentations qu'il a. Tel autre s'empêche d'approfondir un sujet abordé en formation. La relation pédagogique stagne par manque d'intérêt de part et d'autre. Ce peut être aussi un retranchement suivant lequel quand on vient du terrain « l'institut ne comprend pas les pratiques avec ses théories » ! Un autre exemple, d'un professionnel intervenant en atelier (pour adultes handicapés), éprouve un complexe vis-à-vis des savoirs dispensés. Il se confronte peu aux savoirs et se sent toujours au-dessous d'eux.

Ce dernier type d'attitude se retrouve particulièrement dans des groupes de formation mixtes où sont réunis ensemble des travailleurs sociaux de qualifications multiples (éducateurs spécialisés, éducateurs de jeunes enfants, assistantes sociales, moniteur éducateur, éducateurs techniques). Cette diversité renvoie à des savoirs et rapports au savoir différents. Cette attitude de retrait est produite également par le parcours scolaire de chacun qui induit des comparaisons. Ces comparaisons (niveau d'études, statut occupé, formation, missions, etc.) s'établissent plus ou moins spontanément dans le groupe entre les professionnels suivant des hiérarchies de valeur ou de valorisation (et donc de dévalorisation) qui fonctionnent dans le rapport au savoir comme dans les différences de classe. Le diplôme de moniteur éducateur par exemple n'offre pas la même reconnaissance en terme de progression salariale qu'éducateur spécialisé. De manière parallèle, la profession d'assistante sociale bénéficie d'une distinction symbolique plus forte. Les assistantes sociales appartiennent à une corporation plus ancienne et semble-t-il mieux établie car dotée d'une déontologie. Les éducateurs de jeunes enfants bénéficient pour leur part d'une formation plus rigoureuse (car disciplinaire) concernant la connaissance psychologique de l'enfant et de son développement. Autant de perceptions de différences ressenties qui se rejouent dans le groupe de formation.

L'*indifférenciation* est un type de rapport qui signifie d'une part une opposition rigide et indépassable (les flèches sont face à face sur la même ligne, de part et d'autre de l'axe de séparation). L'un et l'autre formateur ou les deux à la fois sont sur des positions figées de défiance ou

d'indifférence. Cela peut être, plus prosaïquement, la tendance pour le formateur de terrain « à faire cavalier seul » et pour le formateur d'institut, de son côté, la propension « à faire ses heures », à dispenser les savoirs prévus au programme « ni plus ni moins ». Le rapport terrain/institut se limite dans ce cas à une fonctionnalité mécanique de la formation, à une carence de relation pédagogique. Cette indifférenciation peut être aussi, d'autre part, la manifestation d'un rapport fusionnel, une empathie quasi amoureuse qui ne permet pas l'expression de son identité, de ses avis et positions. Il s'agit d'une ambiance englobante qui dilue toute divergence et affirmation de ses spécificités. Dans le type fusionnel, il est difficile de repérer tout changement imputable à la formation dans la mesure où « tout est en tout » la plupart du temps.

Au niveau du tracé formel du schéma, l'axe central symbolise une frontière. Les flèches pour *intrusion* représentent l'ingérence d'un acteur sur le terrain de l'autre, il est plus chez autrui que « chez lui ». Dans le cas de l'*excès de retenue*, chaque acteur est chez soi, pas d'exploration, chacun reste finalement sur son « quant à soi ». Concernant l'*indifférenciation*, les flèches sont tracées sur la même ligne et signalent la confusion, les pointes de flèches s'opposent sur l'axe frontière ou se retrouvent « chez l'autre » mais s'en trop s'en rendre compte. Le *régla des échanges* procède d'un équilibre, d'une sorte de synthèse de l'ensemble des rapports où le sens de la mesure a été introduit dans les rapports humains et institutionnels.

Cette typologie est éventuellement critiquable d'un point car elle peut être développée *ad libitum* en fonction de la multitude des cas particuliers. L'idée qui a prédominé à la construction de cet outil support de discussion en formation est d'ordre heuristique. Son but pédagogique consiste à stimuler les échanges sur les positions et pratiques respectives, à partir d'une *sémantique de l'action* (Barbier, 2000) où ce que l'on dit parle de ce que l'on fait sur son terrain. Ce support organise un *débat* (Afchain, 1997, pp. 95-99) lequel, en prenant en considération les registres d'énonciation du travail par les professionnels, ouvre l'accès à une *sémantique d'intelligibilité des actions*. Ce passage d'ordre qualitatif est déterminant puisqu'il constitue en lui-même l'opération mentale et le processus par lequel la démarche scientifique s'effectue progressivement, par paliers.

À l'aide de cet exercice, nous avons constaté à l'arrivée chez les professionnels une plus grande sensibilité épistémologique, d'avantage d'ouverture et de curiosité, avec l'envie de découvrir d'autres questionnements, notamment « par quelles méthodes on passe du particulier au général ».

De cette manière, la visée d'introduire des travailleurs sociaux à une démarche de recherche ne demeure pas confinée à la quête d'un Graal inaccessible, posé au firmament des sciences et seulement promis à de rares élus (même si cela reste vrai dans certains cas). Cette visée donne plutôt à expérimenter plus consciemment la diversité et la complexité à partir de situations concrètes vécues par des collègues à la fois proches et différents. Cette expérience éprouvée par les membres du groupe à un même moment de la formation produit de surcroît un effet d'amplification du sens.

■ Co-construction d'un répertoire de tâches pour accompagner les stagiaires

Pour construire cette seconde modalité d'intervention formative, nous sommes repartis de la seconde partie de l'énoncé de l'arrêté de 1998 concernant la formation des formateurs de terrain intitulée « Les sciences sociales appliquées à une action de formation ». Là aussi, plutôt que de partir d'une représentation idéalisée et abstraite de la science, fut-elle « sociale », nous avons choisi de nous centrer sur la dimension d'application au terrain de la démarche de recherche. Le terrain étant entendu ici comme celui des pratiques professionnelles au quotidien, dont l'accompagnement de stagiaires en formation qui apprennent leur futur métier.

L'idée d'un répertoire de tâches s'est inspirée de protocoles d'actions qui décrivent par le menu des séries d'actions réputées bonnes et utiles (mesures de sécurité, prévention de la maltraitance). Le problème de ces listes d'actions n'est pas tant leur conception logique qui découle de l'observation de pratiques de terrain puis de leur catégorisation, mais de leur aspect réglementaire prescriptif qui laisse peu de place à l'acteur du terrain pour les adapter. Tandis qu'en réalité, il s'agit précisément de l'inverse. C'est-à-dire que le praticien, pour appliquer des consignes prescrites, doit y mettre du sien, mettre dans l'ouvrage cette partie de soi qui échappe justement à la prescription mais lui permet d'être applicable et appliquée.

Dans la démarche présente, nous procédons de manière inverse aux protocoles, à savoir que des éléments de pratiques, à partir de leur récit, servent de base à la construction d'un répertoire de tâches. Ce procédé est nourri du présupposé que l'ensemble de ces professionnels expérimentés en savent déjà quelque chose de la manière de s'y prendre avec les stagiaires et de concevoir cette activité. Ainsi, pour étudier les fonctions concrètes du

formateur de terrain, nous sommes repartis de leur expérience de praticiens. Nous les avons sollicités pour relater, pour eux-mêmes dans un premier temps, une expérience d'accompagnement. La consigne était de décrire un ensemble de tâches qu'ils avaient effectué à leur niveau, ainsi qu'au niveau de leur équipe et de leur établissement, se rapportant à l'accueil et au suivi du stagiaire. Le questionnement pour guider leur remémoration était simple : « retranscrivez vos actions de formateur de terrain : dites en quoi elles consistent, quand et comment ».

De notre côté, nous avons précatégorisé cinq phases que nous distinguons pour la formation de terrain d'un stagiaire en travail social. Il s'agit des phases d'*accueil*, de *découverte de l'institution*, de *cadrage*, d'*accompagnement* et de *participation* au travail de l'établissement. Cette classification issue de notre propre expérience et réflexion comme formateur de terrain reprend des aspects phénoméno-existentiels rencontrés dans la pratique. Ces phases ont été ensuite présentées aux participants, après qu'ils aient terminé la transcription individuelle de leur expérience.

Ces phases se définissent ainsi. L'*accueil* correspond à une fonction humaine de dimension générale de présentation de soi, de reconnaissance de l'autre (réciprocité) et d'appartenance (d'où vient cet autre). La *découverte de l'institution* consiste dans la présentation du contexte d'exercice professionnel du formateur de terrain, les textes juridiques qui le fonde, les lieux de l'organisation, ses instances de travail et ses différents intervenants. La fonction de *cadrage* s'étend sur l'ensemble du processus de formation de terrain. Elle recouvre l'organisation concrète du stage comprenant un rapport au temps (*planning*), une orientation pédagogique générale, une collaboration avec l'institut de formation et une dimension contractuelle avec ses engagements réciproques, ses règles, les limites juridiques. L'*accompagnement* comprend les modalités pédagogiques en œuvre (en actes), les conceptions de cet accompagnement (notions clé, concepts) et les dispositions concernant la préparation et l'entraînement à un métier, ainsi que la mesure de la progression pendant le stage (bilan, évaluation). La *participation* à l'établissement concerne l'inclusion du stagiaire dans le travail courant des professionnels et se concrétise par exemple par une prise de responsabilité encadrée, de courtes missions confiées.

Ces cinq phases ont été rapprochées de principes constitutifs, selon nous, de l'apprentissage des métiers en travail social. L'accueil correspond à un *principe de plaisir*, de dimension ontologique, tel qu'avoir du goût pour rencontrer autrui et établir un lien avec lui, base de la communication. Un *principe de désir* correspondant à la phase de découverte de l'institution. Ce principe de dimension cognitive relève du désir de connaître le

contexte de travail, de nourrir sa curiosité pour l'environnement de travail, pour s'y situer parmi les autres et dans l'organisation. Un *principe de réalité* est ajusté à la fonction de cadrage, suivant des aspects juridiques et contractuels. Un *principe pédagogique* correspond à l'accompagnement, au fait d'en répondre et d'en dire quelque chose de sa nature. Et aussi un *principe d'action*, relié à diverses formes d'intervention et de réalisation concrète.

Pour enrichir notre grille d'analyse, en vue d'analyser les cas de formation présentés par les professionnels, nous y avons ajouté des pictogrammes qui symbolisent trois principes éducatifs issus de la pédagogie Pestalozzienne (Tröhler & Soënard, 2008) : tête ☹, cœur ♥, main 🖐, qu'il nous semblait stimulant de rapporter dans ce contexte. La tête coïncide à l'intelligence cognitive et se rapporte ici au *savoir*. Le cœur correspond au désir, il concerne la dimension *pathique* (Dejours, 1998, p. 52) et fait référence au *savoir-être*. La main correspond à l'action et se réfère au *savoir-faire*. Notre classement rappelle les trois classes de savoirs constitutifs des référentiels de compétences en éducation spécialisée : savoir faire, savoir être, savoirs. Ce classement superposé aux cinq phases décrites a constitué un élément supplémentaire d'intérêt et de motivation des participants dans la compréhension de leurs différents apports. Au moment d'aborder les comptes rendus d'expérience des formateurs de terrain, nous avons donc en main la grille de lecture suivante :

ACCUEIL : fonction humaine de présentation, de reconnaissance, d'appartenance.

Principe de plaisir. ♥

DÉCOUVERTE DE L'INSTITUTION : ses contextes, textes, lieux, instances et intervenants.

Principe de désir de connaissance, curiosité, découverte. ♥ ☹

CADRAGE : organisation du stage, pédagogie générale, rapports avec le centre de formations, rapports au temps (plannings), engagement contractuel, règles et limites juridique.

Principe de réalité. ☹ 🖐

ACCOMPAGNEMENT : modalités pédagogiques en œuvre, conception et concepts, dispositif (préparation, entraînement, mesure de la progression).

Principe pédagogique. ☹ 🖐 ♥

PARTICIPATION : inclusion dans le travail, les tâches à effectuer.

Principe d'action. 🖐

Nous avons alors recueilli chacun des huit récits des participants présents en les retranscrivant synthétiquement au tableau. Pour faciliter l'analyse de ces données au tableau, nous avons fait correspondre à chaque phase et principe, une couleur afin de relier chaque prédicat à l'une ou l'autre de nos catégories d'analyse.

Nous avons pu constater ainsi que l'ensemble des énoncés reportés sur le tableau (à une exception près) reprenaient trois à cinq phases identifiées préalablement. Il se dégageait d'autre part de ces cas relatés, des profils d'accompagnement (empathique, mettant l'accent sur l'ambiance, ou fonctionnels plus portés sur des aspects formels). Cette mise à jour commune a permis l'examen objectif de différentes manières de procéder localement sur chaque terrain. En regroupant l'ensemble des étapes mentionnées à travers les divers témoignages, nous avons ainsi abouti à la réalisation d'un répertoire de tâches. Ce répertoire ne s'est pas imposé « du haut » comme un protocole à suivre mais comme le résultat d'une collaboration réalisée à travers un processus d'élaboration collective issu des pratiques, enrichi d'une réflexivité de groupe. Chaque professionnel est laissé à son choix d'adapter ce répertoire en fonction des conditions du terrain qu'il connaît. L'intérêt de cette mise en commun a été de porter à la connaissance des participants des savoirs provenant de contextes pluriels (conseil général, institut médico éducatif, atelier, foyer de jeunes filles) mais qui autrement seraient restés inaperçus et informulés.

Les deux outils présentés ici ont permis pour l'essentiel d'aboutir à trois points forts dans le cadre de cette formation. Tout d'abord celui de parvenir à dédramatiser sans la banaliser la double dimension de recherche et d'application en sciences sociales (*vs* éducation spécialisée) à partir de l'installation et de l'animation d'un espace construit et de débats formatifs. Le fait ensuite de parvenir à développer des analyseurs de l'activité à partir d'une réflexion commune sur le dispositif de formation et quelques-uns de ses enjeux dans les relations partenariales. Et l'intérêt finalement d'utiliser comme médiation pédagogique des objets et des questions problématiques ayant pour point de départ des pratiques concrètes face à des impératifs de formation. Cette mise au travail n'a été possible qu'à travers un déplacement des lignes habituelles du rapport formateur/formés vers un modèle de formation inspiré d'une « logique de l'action et du système comme processus » (Maggi, 2000, pp. 18-22).

Bibliographie

- AFCHAIN J., 1997, *Les associations d'action sociale : Outils d'analyse et d'intervention*, Paris, Dunod.
- AGAMBEN G., 2007, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris, Payot & Rivages.
- BARBIER J.-M., 2000, « Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions » in *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Maggi B. (sous la dir.), pp. 89-104, Paris, PUF.
- BOLTANSKI L., 2001, *L'amour et la justice comme compétences*, Saint-Amand, Folio essais [1990, Paris, Métailié, 1^{re} éd.].
- CLOT Y., 2001, « Psychopathologie du travail et clinique de l'activité », *Revue Éducation permanente*, 146, *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, pp. 35-49.
- DEJOURS C., 1998, *Souffrance en France*, Paris, Seuil.
- FAVRET SAADA J., 1977, *Les mots, la mort, les sorts*, Paris, Gallimard.
- FISCHER G.-N., 1994, *Le ressort invisible : Vivre l'extrême*, Paris, Seuil.
- FOURRÉ M., 1992, *Les lieux d'accueil : Espace social et éthique psychanalytique*, Paris, Z'Éditions.
- JASPERS K., 1986, *Philosophie*, Paris, Springer-Verlag. (première publication Berlin : 1932).
- MAGGI B., 2000, *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris, PUF.
- TRÖHLER D. et SOËTARD M., 2008, *Johann Heinrich Pestalozzi : Écrits sur la méthode*, vol. I – *Tête, cœur, main*, Le Mont-sur-Lausanne, LEP.
- RABARDEL P., 1995, mars, « Qu'est-ce qu'un instrument ? Appropriation, conceptualisation, mises en situation », *CNDP-DIE, Outils pour le calcul et le traçage des courbes*, pp. 61-65.
- RICŒUR P., 1975, « Biblical hermeneutics », USA, *Semeia* n° 4.

Nouvelles lois, nouveaux métiers :
de la loi du 11 février 2005
à la réinterprétation
des « métiers du handicap »

Jacques BOUCHAND, Marie-Hélène JACQUES

Maître de conférences en sciences de l'éducation
IUFM de Poitou-Charentes

La loi n° 2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a imposé depuis presque six ans l'obligation d'intégrer en milieu ordinaire les enfants et les adultes handicapés. Face à cette injonction, et face aux nouvelles demandes des usagers handicapés, les institutions, les entreprises et les collectivités ont dû modifier leurs pratiques, voire réinterpréter leurs métiers. La communication présentera la manière dont un dispositif de formation de niveau master s'est construit en partenariat avec le monde professionnel, en réponse à cette nouvelle demande sociale dans le domaine de la scolarisation des élèves handicapés mais aussi dans les sphères sociales (formation, emploi, accueil, vie sociale) où évoluent les adultes et travailleurs handicapés. ■

■ Les effets démultipliés de la loi du 11 février 2005

La loi du 11 février 2005 : évolution ou révolution ?

Les lois promulguées par une société, leur succession, leurs évolutions, sont de bons indicateurs des valeurs, des idées, des débats qui traversent cette société, et de leur évolution. Elles marquent l'état de la réflexion sociale à un moment donné ; elles indiquent un point d'équilibre entre des idées différentes, parfois opposées, portées par les différents acteurs concernés.

Mais ces textes ne sont pas seulement un reflet, ils jouent aussi un rôle important dans la prise de conscience collective, ils font évoluer les représentations de chacun. Leur rédaction oblige à s'interroger, à revisiter nos croyances, à bousculer nos habitudes, mais également à se projeter dans l'avenir, à anticiper les évolutions futures. Une loi fixe des objectifs, ouvre des chantiers, définit un échéancier, autant d'obligations, voire de contraintes, dont des acteurs sociaux vont se saisir pour forcer les évolutions, pour obtenir de nouvelles avancées.

L'élaboration d'une loi amène aussi à élargir son regard, à observer ce qui se passe ailleurs, à comparer des façons d'appréhender la réalité, et donc à relativiser son point de vue, voire à le remettre en question. On peut d'ailleurs noter que sur les questions concernant le handicap, la législation française a souvent visé à combler son retard et à se mettre en conformité avec les textes et directives élaborés au niveau européen ou mondial.

Et puis, parfois, une loi enclenche un processus qui la dépasse. Sans le porter explicitement, elle induit une rupture, un basculement de conceptions, un renversement de perspectives. C'est semble-t-il le cas de la désormais fameuse loi de février 2005, « Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » et de ses deux piliers essentiels que sont les notions d'accessibilité et de compensation.

La précédente loi, dite « d'orientation en faveur des personnes handicapées », promulguée le 30 juin 1975, se plaçait sous le signe de l'intégration, prônait des mesures de soin et de réparation et reposait sur une conception qu'on peut qualifier de « substantialiste » : le handicap était ramené *in fine* à la déficience, à l'incapacité de la personne.

La loi de 2005 ne rompt pas totalement avec cette approche mais elle intègre très nettement une perspective situationnelle. Le handicap est posé comme une notion relative, reconnue dans sa dimension sociale, c'est-à-dire dans la relation entre la personne et son environnement matériel, social et culturel. Ce n'est plus à la personne dite

« handicapée » de s'adapter, c'est à la société dans son ensemble de prendre les mesures nécessaires pour dépasser les situations de handicap et permettre aux personnes concernées une pleine « participation sociale » (Fougeyrollas, 2009).

Cette logique, même si elle n'est pas totalement assumée par la loi de 2005, qui se refuse par exemple à parler de « situation de handicap », est maintenant en marche. Elle ouvre la voie à de nouvelles avancées, comme celles, bien plus ambitieuses et porteuses de transformations sociales majeures, inscrites dans la Convention internationale des Nations Unies, relative aux droits des personnes handicapées, que la France vient de ratifier (en décembre 2009), dans une discrétion presque suspecte (Gaurier, 2010). Comme pour nous rappeler que, malgré les avancées incontestables de ces dernières années, les forces de la ségrégation et de la discrimination sont encore bien présentes...

Un effet « d'appel d'air »

Contraintes et obligations. – Ce mouvement de fond dans la société française marque peut-être une « mutation culturelle » (Gardou & Poizat, 2007), dont on peut penser qu'elle va nous conduire progressivement à nous départir de nos préjugés et à changer nos comportements. Pour autant, les choses sont loin d'être réglées. Des difficultés subsistent, des questions restent en suspens, des acquis peuvent être remis en cause, des choix restent à faire.

Dans le monde scolaire. C'est peut-être dans le domaine scolaire que la rupture introduite par la loi du 11 février 2005 a été la plus marquée et a produit les effets les plus tangibles. La scolarisation est maintenant au centre du projet de l'élève handicapé et elle doit se faire, si possible et le plus possible, en milieu ordinaire. « Désormais, la scolarité n'est plus seulement une des dimensions « possibles » d'un projet global individualisé, quel que soit le nom qu'on lui donne (projet thérapeutique individualisé, projet personnalisé d'accompagnement, etc.), mais la scolarité est posée d'emblée comme un droit et comme une obligation, les autres aspects de la « prise en charge » doivent venir soutenir cette scolarité » (Philip C., 2009).

Les effets de ce « changement de paradigme » n'ont bien sûr pas été immédiats mais la mutation est réelle, et chacun peut constater que des évolutions majeures se sont manifestées ces dernières années.

Un premier aspect à considérer concerne l'accueil des élèves handicapés. Selon les chiffres du ministère de l'Éducation nationale, 180 000 élèves en situation de handicap sont actuellement scolarisés aux différents niveaux du système scolaire, et ces chiffres montrent une augmentation de plus de 30 % sur les cinq dernières années. On

sait qu'il y a un moment où des changements quantitatifs amènent à un saut qualitatif : la réalité de la présence d'élèves handicapés à l'école est en train de s'installer.

Un second aspect, essentiel, renvoie aux représentations du handicap chez les acteurs du monde scolaire, et en particulier chez les enseignants. La scolarisation en milieu ordinaire, qui apparaissait proprement impossible à nombre d'enseignants, est maintenant perçue comme non seulement possible, mais même souhaitable.

Dans la vie sociale et professionnelle. La loi de 2005 a fixé à 2015 la date limite pour que soit effective l'accessibilité totale des ERP (Établissements recevant du public). « L'accès à tout pour tous », voilà l'objectif, et il doit concerner tous les aspects de la vie du citoyen : le cadre bâti, les transports, la voirie, les administrations, les musées, les cinémas, les équipements sportifs...

L'accessibilité a longtemps été (et est encore souvent) comprise dans sa dimension d'aménagements techniques, concernant les handicaps moteurs et sensoriels (par exemple la réalisation de plans inclinés ou la mise en place de signalisations sonores et visuelles). Cette accessibilité physique, déjà difficile et coûteuse à mettre en œuvre, n'est pas le seul enjeu, loin de là. Le principe d'accessibilité généralisée doit s'appliquer à tous les types de handicaps et concerner tous les champs de la vie de la personne, accès à la santé, à l'éducation, au travail, mais aussi à l'information, aux loisirs, à la culture ainsi qu'aux différentes instances de la société civile et civique. L'APF¹ publie chaque année le baromètre de l'accessibilité et, à quatre ans de l'échéance de 2015, il apparaît de plus en plus nettement que la quasi-totalité des collectivités territoriales ne sera pas en mesure d'atteindre les objectifs visés.

La situation est également très préoccupante dans le domaine du travail et de l'emploi. Les données statistiques disponibles² indiquent que le taux de chômage des travailleurs handicapés se situe autour de 20 % contre un peu moins de 10 % pour la population active valide.

La loi de 2005 a pourtant imposé des mesures fortes. Elle a réaffirmé l'obligation, déjà présente dans la loi du 10 juillet 1987, faite aux entreprises privées de vingt salariés ou plus, de recruter 6 % de personnes handicapées, ou sinon, de verser une contribution compensatrice à l'AGEFIPH, organisme chargé d'aider à l'insertion professionnelle des travailleurs handicapés. Elle a étendu le dispositif à la fonction publique, nationale et territoriale, et c'est le FIPHFP qui reçoit et gère les subventions versées. Elle a surtout notablement augmenté les sanctions

contre les employeurs, publics ou privés, qui ne respectent pas l'obligation ou n'ont pas engagé d'actions dans ce sens. La contribution, qui était située entre quatre cents et six cents fois le SMIC horaire par travailleur handicapé non employé, est passé au 1^{er} janvier-2010 à mille cinq cents fois le SMIC. Ce durcissement a sans conteste poussé les entreprises et les administrations à agir, à chercher des solutions concrètes, et donc à se poser la question de recruter des professionnels pour les concevoir et les mettre en œuvre.

Nouvelles catégories, nouvelles définitions. – La représentation prototypique du handicap, historiquement installée, renvoie à l'idée d'infirmité, de corps abîmé, déformé, diminué, qui porte sur lui sa déficience. Le handicap, c'est d'abord un corps handicapé, et cette conception a conduit à méconnaître, à ignorer, les handicaps « non visibles » que sont les déficiences intellectuelles et les troubles psychiques. Ceux-ci notamment ne font leur apparition officielle qu'avec la loi de 2005 et suscitent toujours de nombreux débats (cf. par exemple Lotte, 2009).

Les évolutions sociétales actuelles conduisent donc à reconsidérer le modèle biologique classique et à y intégrer deux dimensions essentielles :

- une dimension psychologique, autour des notions de santé psychique, de bien-être, d'accomplissement de soi...
- une dimension sociale, autour des notions de participation sociale, de droits de la personne, de rôle social...

Ces nouvelles approches mettent donc l'accent, non seulement sur les incapacités et leur réparation, mais sur tout ce qui empêche, entrave, la pleine participation à la vie sociale, et plus largement, tout ce qui nuit à la qualité de vie, à la réalisation du projet de vie de la personne.

Il apparaît alors de plus en plus clairement que la part de la population potentiellement concernée par ces limitations et ces difficultés peut s'élargir considérablement. D'abord parce que ces situations handicapantes sont souvent la conséquence d'événements qui peuvent tous nous affecter : les accidents de la vie (du travail, de la circulation, de la vie quotidienne), les maladies invalidantes et, bien sûr, problème qui devient majeur dans nos sociétés, les effets du vieillissement. Ensuite parce que ces situations renvoient également à des phénomènes sociaux plus larges, tels que la précarisation, l'exclusion, et tout ce qui relève des risques psycho-sociaux liés aux conditions de vie et de travail.

Un nouvel affichage. – Le changement de perspective qui s'est opéré entre 1975 et 2005 a fait passer la personne handicapée du statut d'objet (de soins, d'aides) au

1 Association des paralysés de France. www.apf.asso.fr/

2 Voir notamment « Tableau de bord sur l'emploi et le chômage des personnes handicapées – édition 2009 », Dares, juin 2009.

statut de sujet (de son existence). Plusieurs conséquences découlent de cette nouvelle propension de la personne handicapée à pouvoir s'affirmer en tant que personne.

La première de ces conséquences est une visibilité accrue du handicap, voire un affichage au sens propre. Autrefois cantonné aux institutions ségréguées³ et donc isolées du monde social, le handicap⁴ dans ses différentes formes se montre désormais : en témoignent quelques événements médiatiques comme le Festival national du court métrage Handica où « le handicap, comme un stigmate, se superpose à l'acteur et au personnage, occupe l'écran et impose une parole de vérité, de sérieux et de drame dont peu de cinéastes parviennent à se dégager »⁵. On peut aussi évoquer cette campagne publicitaire belge affichant une jeune femme mannequin posant en sous-vêtements, à qui il manque un avant-bras⁶, affiche au sujet de laquelle la presse française a titré que jamais le handicap ne s'était affiché ainsi⁷.

Autre conséquence, les revendications des personnes handicapées se structurent désormais au-delà des associations traditionnelles d'aide aux familles⁸, sous la forme de groupements, de syndicats⁹, de fédérations dont les personnes handicapées sont les cadres et les acteurs principaux. Ainsi le mouvement « Ni pauvre, ni soumis » a pour ambition de rassembler tous les citoyens qui souhaitent se mobiliser pour la création d'un revenu d'existence décent pour les personnes en situation de handicap et de maladie invalidante, qui ne peuvent pas ou plus travailler. Il réunit une quarantaine d'associations.

La marque de ces revendications s'inscrit alors dans l'espace public de façon concrète et imprègne les esprits « ordinaires » d'une nouvelle norme : ainsi toutes les

adaptations technologiques initialement destinées aux personnes handicapées apparaissent-elles désormais comme des éléments de confort « standard » dont toute personne normalement constituée aurait maintenant du mal à se passer : les plans inclinés moins pénibles que les escaliers, les signaux sonores ou lumineux dans les transports en commun bien utiles aux distraits, les portes élargies qui donnent de l'aisance... Le regard s'inverse donc et le handicap autrefois uniquement assimilé à une charge est alors perçu comme un certain bienfait sociétal par les innovations qu'il suscite dans l'environnement (Gardou et Poizat, 2007).

L'apparition de nouveaux métiers

Dans l'espace public. – Ainsi, la stratégie inscrite dans la loi du 11 février 2005, à savoir l'obligation d'accessibilité se traduisant par l'adaptation de l'environnement, condition indispensable à la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, porte donc bien ses fruits, six ans après. En effet, l'espace social (institutions, entreprises, lieux publics, etc.) est mis en demeure de répondre à ces obligations par une double injonction : celle de la loi, incontournable, et celle exprimée par le public handicapé (élèves, usagers, employés, clients...) qui a désormais plein droit de cité dans des espaces auparavant étanches à leur présence. Tous les secteurs de la société (école, transports, logement, espaces de loisir et de consommation, monde du travail, services publics...) sont alors soumis à de nouveaux questionnements autour des deux axes fondamentaux de la loi : l'accessibilité et la compensation. Comment adapter l'environnement ? Comment accueillir ces personnes ? Comment ajuster les pratiques à ces publics ? Comment accompagner leurs projets de vie ? Tout ceci devant se mettre en œuvre en adéquation avec les réglementations en vigueur.

Ces questionnements inédits voient naître de nouvelles professionnalités qui obligent, certes, les métiers traditionnels du handicap à réinterpréter leurs pratiques (Chauvière, 2004), mais qui nécessitent également la création de nouveaux postes. En effet, ces problématiques émergentes imposent de nouvelles missions. Elles peuvent se concevoir dans une perspective synchronique (par exemple, saisir une situation environnementale et organiser les adaptations pour que la personne handicapée s'y intègre ; adapter des pratiques aux besoins singuliers de la personne ou du type de handicap, pour accompagner son inclusion...). Ou bien elles adoptent une perspective diachronique avec la dimension d'accompagnement du projet, du parcours, voire de la carrière de la personne handicapée, accompagnement qui se produit, à l'instar des termes de la loi de cohésion sociale du 18 jan-

3 En témoigne la loi du 15 avril 1909 instaurant les classes de perfectionnement citée in *Un siècle d'échecs scolaires*, Pinell P., Zafropoulos M., Paris, Les éditions ouvrières, 1983 : « Le droit à l'instruction des anormaux reconnu par le législateur se fonde sur un nouveau principe de classement qui oppose les anormaux éducatibles et inéducables. Les classes de perfectionnement sont pour les premiers, les autres restant à l'intérieur d'un asile confinés à de simples fonctions de gardiennage. »

4 Voir à ce sujet : Goffman E., *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris, éd de Minuit, 1975, 175 p. Erwing Goffman décrit et analyse le processus de désignation et de stigmatisation appliqué aux populations qui sont différentes physiquement ou mentalement et qui deviennent différemment exclues de la société normative. Les exclus sont désignés par un « stigmate », un signe qu'ils portent en eux ou sur eux et qui est jugé par la société comme la marque d'un attribut révélant un discrédit profond.

5 « La représentation des personnes handicapées au cinéma : quels regards pour quels enjeux ? », publié le 4 mai 2006 sur le site handicap.fr par Pascal Dreyer & Vincent Raymond, directeurs artistiques du Festival national du court métrage handica.

6 Campagne publicitaire de CAP48, l'équivalent du Téléthon en Belgique.

7 *Le Parisien* le 13 octobre 2010 ou *Elle* le 8 octobre 2010.

8 L'UNAPEI est l'exemple le plus emblématique de ces associations gérées et conçues par et pour l'entourage des handicapés, entérinant ainsi leur statut d'objet.

9 Exemple de l'UPTIH : syndicat de travailleurs indépendants handicapés.

vier 2002, tout au long de la vie. Or, quelle que soit cette perspective, elle suppose une approche globale et donc une connaissance des champs législatif, sociologique, psychologique, clinique, fonctionnel et éducationnel du handicap. Face à cette polyvalence, les « anciens métiers », généralement spécialisés dans un de ces champs (éducation, soins, enseignement, animation, etc.), éprouvent la nécessité d'une mise en cohérence, voire en cohésion, de leurs actions professionnelles. Mais encore, les institutions, entreprises, collectivités, requièrent désormais des personnes ressources qui chapeautent cette approche globale et pluridisciplinaire du handicap, à la fois en termes de « mise en accessibilité » mais aussi en termes d'accompagnement.

Les offres d'emploi proposent donc de nouveaux postes; et ce, depuis deux à trois ans, période depuis laquelle les mises en application de la loi de 2005 se font sentir, avec l'échéance épineuse de 2015 qui pointe. Ces postes sont offerts en particulier dans les collectivités territoriales ou les grandes structures institutionnelles qui se doivent à l'exemplarité. Quelques intitulés de postes sont en ce sens révélateurs: conseiller en cohésion sociale en charge du handicap, référent handicap, chargé de mission handicap. Il apparaît ainsi que l'accueil, l'inclusion, la participation des personnes handicapées à tous les pans de la vie sociale (l'école, la formation, l'emploi et leurs périodes de transition, les loisirs, la vie citoyenne...) dans leur dimension immédiate mais aussi dans leur perspective de « parcours de vie » deviennent un enjeu de société: pour y répondre, se fait sentir la nécessité de former et d'employer des professionnels spécifiquement chargés de cette question, à même de gérer sur une structure donnée les adaptations environnementales, l'évolution des mentalités et les mutations qui y sont associées en termes de pratiques et d'usages.

Pour nous, un nouveau métier de formateur. – Ces nouvelles perspectives ont également eu un impact sur notre propre métier de formateur en IUFM, plus particulièrement auprès des enseignants spécialisés, ce qui constituait jusqu'alors notre cœur de métier.

En effet, face à la nouvelle politique de « mastérisation » des formations d'enseignants, il nous a paru impératif, dans un premier temps, de mettre en place un cursus qui attribue un master aux enseignants spécialisés. La première version de ce master, intitulée « Enseigner et éduquer: les publics à besoins éducatifs particuliers » a donc eu pour cible exclusive des enseignants titulaires, en charge du handicap et de la grande difficulté, en formation continue. Or, s'imposait également à nous la nouvelle demande sociale issue de la loi de 2005 et l'émergence de

ce gisement de « nouveaux métiers » liés à la scolarisation, la formation, l'accueil et l'emploi des personnes handicapées qui l'a accompagnée. Il devenait donc opportun de créer, en parallèle du « premier » master, un dispositif diplômant de formation initiale, en l'occurrence un master professionnel dénommé « Intégration des personnes handicapées et en difficulté » (IPHD). Cet intitulé et ce niveau de diplôme ont finalement été arrêtés, car ils semblaient les plus à même de répondre aux exigences des employeurs potentiels: exigences de contenu et exigences de niveau, comme en attestent les dernières recherches sur le rôle des titres dans les recrutements¹⁰.

Notre métier initial a donc dû s'infléchir en replaçant notre discipline, les sciences de l'éducation, dans une nouvelle logique: poursuivre la formation de spécialistes de la scolarisation des élèves handicapés et en grande difficulté mais aussi, ce qui était nouveau, concevoir et piloter la formation de cadres en charge du handicap ou de la grande difficulté à l'âge adulte (dans les secteurs de la formation, de l'emploi, de la vie sociale).

Pour ce faire, nous avons emprunté quatre voies: l'autoformation (par des lectures, auditions de colloques, recherches documentaires...) sur les thématiques du handicap adulte, de l'exclusion, de l'accompagnement; la mutualisation de modules avec d'autres masters connexes¹¹; la sollicitation de collègues d'autres universités françaises ou européennes, experts dans certaines questions liées au handicap¹²; et surtout la construction d'un partenariat élargi avec les dispositifs, établissements ou organismes prenant en charge les personnes handicapées ou en grande difficulté.

■ Retour sur la mise en place du master IPHD: des choix d'ingénierie de formation

Une logique de *continuum*

Un premier choix s'est imposé: créer un *continuum* de contenus, depuis la prise en charge des apprentissages fondamentaux jusqu'à l'intégration socioprofessionnelle des personnes handicapées. Ce choix tient tout d'abord

10 Jacques M.-H. & Neyrat F., 2011, « Les entreprises face aux diplômés: l'ambivalence de la posture » in *La société des diplômés*, Millet M. & Moreau G. (dir) Paris, La Dispute.

11 Par exemple un module « chômage et exclusion sociale » dans le master de Psychologie du travail de l'université de Poitiers.

12 Eliana Samaio du CNAM Paris, spécialiste des questions de suppléances technologiques et naturelles pour les aveugles; Jacqueline Leybaert, spécialiste de la déficience auditive; Éric Plaisance, spécialiste des questions d'inclusion dans une perspective de comparaison internationale; Patrick Gohet, délégué du Conseil national consultatif des personnes handicapées, etc.

à l'esprit de la loi de 2005 centrée sur la question des « parcours de vie ». Il tient aussi aux nouvelles injonctions concernant la continuité des parcours des personnes handicapées inscrite comme priorité dans le projet de version finale du Plan stratégique régional de santé de l'ARS Poitou-Charentes.

Les contenus théoriques (droit, psychologie, sociologie, sciences de l'éducation...) et les interventions de professionnels du master IPHD portent donc sur les secteurs qui jalonnent un parcours de vie :

- le secteur de la scolarisation des élèves handicapés et en difficulté, autour de l'ASH ;
- le domaine périscolaire (loisirs, culture, soins) ;
- le secteur lié aux transitions du scolaire vers le professionnel (services de suite, organismes d'insertion, dispositifs de formation...);
- le secteur de l'emploi des travailleurs handicapés ou en grande difficulté (entreprises, milieu protégé, dispositifs d'accompagnement et de retour à l'emploi) ;
- le secteur de la vie sociale (loisirs, logement, santé...);
- le secteur de la prise en charge de la dépendance.

Si le partenariat avec les structures liées à la scolarisation des élèves handicapés a été aisé à mettre en œuvre, à solidifier devrions-nous dire, de par notre « histoire » commune, celui avec le monde professionnel qui concerne les adultes handicapés a été plus épineux du fait qu'il est caractérisé par son éclatement institutionnel et par la pluralité de ses approches. Après une familiarisation issue de nos recherches personnelles, nous nous sommes donc livrés à un véritable travail de démarchage, nous ayant bien souvent ouvert une arborescence de partenaires nouveaux et d'intervenants possibles.

Polyvalence et spécialisation

Si nous avons évoqué avec enthousiasme les gisements des « nouveaux métiers du handicap », c'est bien parce que ces débouchés existent. Or, ils sont encore mal identifiés et, trop récemment apparus dans le monde social, ils ne font pas encore l'objet d'intitulés ou de fiches de postes typiques, voire restent « à inventer » pour répondre à des besoins réels mais disparates. Par ailleurs, les modifications en cours dans le recrutement des enseignants laissent penser que les étudiants du parcours « scolaire » pourront devenir enseignants spécialisés contractuels sans forcément passer le concours de recrutement. Mais la période transitoire que nous vivons laisse planer des ambiguïtés en la matière.

Aussi, face aux possibles qui émergent et aux incertitudes qui les accompagnent, mettons-nous en place des dispositifs d'accompagnement de nos étudiants pour favo-

riser leur insertion professionnelle. Cet accompagnement privilégie un double aspect, qui peut paraître paradoxal au premier abord : la polyvalence et la spécialisation, que nous pourrions définir, à l'instar de certaines entreprises, comme une « métérisation »¹³.

La polyvalence. – Le choix de la polyvalence fait écho à la diversité des situations auxquelles on est confronté quand on s'intéresse à la question du handicap, de ses conséquences et des réponses à apporter. Cette diversité tient tout d'abord à l'existence de besoins très particuliers, en fonction :

- des différents âges de la vie (avec le défi de construire une continuité du parcours de vie et d'éviter les ruptures) ;
- des différents types de handicap et de leur spécificité (handicaps moteur, sensoriel, intellectuel, psychique) ;
- des différents domaines de la vie concernés (la vie quotidienne, l'éducation, le travail, les loisirs, la santé, la sexualité...).

Le défi est bien de former des professionnels généralistes, avec une vue suffisamment large pour traiter de situations variées dans des environnements très divers. Il y a donc nécessité, dans le cursus de formation, d'adopter une approche globale permettant d'articuler des connaissances issues de domaines divers : sociologique, psychologique, éducationnel, médical, éducatif, législatif, ergonomique...

Il y a lieu également de développer des connaissances méthodologiques, et là encore, dans une optique transversale : tous les étudiants, quel que soit l'objet de leur mémoire, développent des compétences en matière de statistiques, d'analyse de contenus, de techniques d'entretien et d'observation, de méthodes rédactionnelles et d'utilisation de l'outil informatique et documentaire. Ce fonds méthodologique leur permet d'aborder leur stage long avec des compétences transversales utiles pour organiser une enquête, piloter un projet ou établir un rapport.

Les nouveaux métiers qui se profilent nécessitent donc de pouvoir articuler différentes approches, d'être capable d'échanger avec des spécialistes des différents domaines, de fédérer leurs apports spécifiques, et parfois de les faire travailler ensemble sur des projets communs. Pour illustration, le rapport 2010 du CNC PH (Conseil national consultatif des personnes handicapées) préconise la création d'une nouvelle qualification, de « coordinateur de projet d'accompagnement », qui soit commune à toutes les situations de handicap.

¹³ Terme officiellement employé à La Poste.

La métérisation. – Nous entendons par métérisation toutes les actions du cursus visant à repérer les métiers liés au handicap et à la grande difficulté et opérationnaliser des connaissances en vue de se professionnaliser vers ces métiers, existants ou « à inventer ».

En premier lieu, en master 2, outre des modules de tronc commun, les étudiants ont à choisir entre deux parcours : un parcours dit « scolaire » concernant la scolarisation des élèves handicapés ou en grande difficulté et un parcours dit « professionnel » concernant l'accueil, la formation, l'emploi et l'accompagnement des adultes handicapés ou en difficulté. Ces parcours vont donner une coloration à leur formation, autour de leur problématique de mémoire et de leur stage long. Le mémoire vise à placer l'étudiant dans une démarche de recherche, contrainte par le cadre disciplinaire et conceptuel de l'enseignant-chercheur qui le dirige, mais surtout circonscrite par le choix d'un objet plutôt lié à la « scolarisation » ou plutôt lié à « l'insertion professionnelle » des publics concernés. Le terrain de stage long, bien souvent préparé et anticipé par des stages courts antérieurs, octroie une deuxième spécialisation : le projet de stage, déterminé par la structure accueillante, va conférer à l'étudiant une première expérience qui imprimera sa marque sur le CV. Or, dans une optique de complémentarité par rapport au mémoire et de « diversification du CV », il est demandé aux étudiants de choisir une problématique de stage qui ne soit pas trop connexe de la thématique de recherche de leur mémoire, mais qui s'ancre dans leur choix de parcours, scolaire ou professionnel. Enfin, 40 % du volume des

cours du master IPHD est assuré par des professionnels (juristes, ergonomes, médecins, directeurs d'établissements, responsables d'organismes, psychologues du travail, chargés de mission, pour le domaine adulte ; enseignants spécialisés, conseillers pédagogiques, inspecteurs de l'Éducation nationale pour le domaine scolaire...). Il couvre un éventail, sinon exhaustif, du moins très complet des instances prenant en charge le handicap, de la petite enfance à la vieillesse. Si l'objectif du master 1 reste bien attaché à identifier les structures et métiers du handicap, la commande passée à nos partenaires pour le master 2 pose clairement la question des études de cas, des mises en situation et de la construction de compétences liées à des outils, des pratiques et des gestes « métier ».

■ Conclusion

Le bilan des trois premières années de fonctionnement du master Intégration des personnes handicapées et en difficultés nous permet de dégager des questionnements, liés notamment aux activités de recherche : des problématiques transversales de recherche émergent en effet de nos réflexions et invitent à la constitution d'équipes de chercheurs (la question de l'accompagnement ; la question de l'autonomie, etc.).

Ce bilan nous apporte aussi une certitude : celle de répondre à une vraie demande, dont notre dispositif n'a pas encore circonscrit le champ, ce champ pouvant s'élargir notamment aux questions de vieillissement, de précarité ou de gestion des risques.

Bibliographie

- CHAUVIÈRE M., 2004, *Le travail social dans l'action publique : Sociologie d'une qualification controversée*, Paris, Dunod.
- FOUGEYROLLAS P., 2009, entretien avec Patrick Fougeyrollas, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 45, 1^{er} trimestre 2009, p. 165-174.
- GARDOU C. et POIZAT D., 2007, *Désinsulariser le handicap*, Toulouse, Érès.
- GAURIER B. et MICHEL D.A., 2010, *Tous inclus ! : Réinventer la vie dans la Cité avec les personnes en situation de handicap*, Paris, éditions de l'Atelier.
- GOFFMAN E., 1963, *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps*, Paris, éditions de Minuit.
- LOTTE L., 2009, « Le handicap psychique : un concept ? », *Ethnologie française*, XXXIX, 2009, n° 3, p. 453-462.
- PHILIP C., 2009, « Dans quelles conditions scolariser un élève avec autisme en maternelle ? », *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 46, 2^e trimestre 2009, p. 111-120.
- PINELL P. et ZAFIROPOULOS M., 1983, *Un siècle d'échecs scolaires*, Paris, Les éditions ouvrières.
- PLAISANCE E., 2009, *Autrement capables : École, emploi, société : pour l'inclusion des handicapés*. Paris, Autrement.

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

Élizabeth FAUELLE

Professeur agrégée, doctorante
Université de Bourgogne

Cette communication, (à la croisée de recherches menées dans le cadre d'une thèse de doctorat sur l'accompagnement à l'écriture sur sa pratique professionnelle et de celles élaborées autour de la mise en œuvre de la masterisation dans la formation initiale des enseignants), se propose d'approfondir certaines pistes, issues de ma propre pratique de formatrice, utilisant des outils produits par la recherche, d'analyse des pratiques professionnelles et de diagnostic des compétences. À partir de ma pratique de formatrice utilisant ces outils d'analyse réflexive de pratique (ARP) auprès d'enseignants confirmés, comment se pose alors, pour moi, spécifiquement, la question des modalités et des pratiques d'accompagnement des étudiants de master dans la construction de leur identité professionnelle de futurs enseignants et ce avec ces mêmes outils ? Quelles pistes pour la professionnalisation et la formation de formateurs-accompagnateurs, à l'utilisation de ces outils, dispositifs et techniques d'analyse réflexive des pratiques professionnelles ? Car les outils de l'analyse de pratique présentent la particularité d'être à la fois des objets techniques et des ressources au service du formateur et du groupe des formés. ■

■ Introduction

Les pistes présentées ici sont l'aboutissement :

1. D'une démarche réflexive sur mes propres pratiques professionnelles de formatrice en formation initiale et continue à l'IUFM de Bourgogne depuis vingt ans, mais aussi depuis ces dernières années au CUCDB, centre associé à l'Université catholique de Lyon ;
2. D'un retour sur mes parcours à l'accompagnement méthodologique à l'écriture du livret II de la Validation des acquis de l'expérience (VAE) et l'accompagnement à l'écriture des projets innovants.

La démarche s'ancre dans une double filiation de la didactique professionnelle et de la clinique avec des objectifs de formation visant le développement personnel et professionnel des « formés ». Ces formations sont marquées par les dimensions toujours imbriquées, publiques et privées, du rapport au savoir des « formés » et réinterrogent sans cesse mon propre rapport au savoir et ma pratique d'accompagnatrice.

Dans une **partie I** nous montrerons par quelques exemples issus de la formation continue comment l'ARP est un « outil-instrument » : outil technique parce qu'il y a un protocole, des dispositifs, un cadre ; et instrument subjectif ou psychologique avec sa composante organisatrice de la pratique et de l'activité, au service du formateur et des formés pour comprendre, aider, se questionner, problématiser, apprendre, se développer et transformer ses pratiques.

Dans une **partie II** sera présenté l'accompagnement dans le cadre de la VAE avec un focus sur les changements de posture et de pratiques que l'ARP m'a permis, ce qui m'a conduit à m'engager dans un travail de recherche en thèse. Car cet « instrument-subjectif » entraîne dans un cheminement heuristique, aventure en soi et avec les autres, où chacun va puiser dans ses conceptions, ses valeurs, son histoire pour mieux comprendre ses gestes professionnels et son engagement dans l'activité.

Enfin, dans une **dernière partie**, nous nous interrogerons sur les modalités d'une réelle articulation entre les enseignements disciplinaires, la pratique et la recherche, dans un même processus de développement professionnel réflexif et de construction identitaire, et ce au sein de l'université, dans le cadre de la maîtrise dans la formation des enseignants.

■ L'ARP : un outil-instrument pour une démarche de professionnalisation

Formation continue en établissement

Mes interventions en formation continue en établissement, depuis le début des années 1990, montrent « l'irrésistible ascension du terme de compétence » (Romainville, 1998) tant dans le choix des thématiques convoquées telles que *l'évaluation, l'évaluation par compétences, la prise en compte de la diversité des besoins des formés et des pratiques de différenciation*, que dans les mises en œuvre qui se sont de plus en plus ancrées sur l'analyse des gestes professionnels et postures enseignantes, des règles d'action organisatrices des pratiques d'enseignement apprentissage, en un mot, des compétences professionnelles des enseignants.

Nous retiendrons de cette approche qu'on est compétent quand on peut mobiliser de façon intégrée des ressources internes et externes pour accomplir dans son activité un type de tâche déterminé dans une situation complexe et nouvelle (Guy Le Boterf).

Cette définition oriente ma posture, mes propres outils en ARP, mais aussi ma démarche ; celle-ci « consiste à saisir l'activité enseignante dans son grain le plus fin afin de saisir les jeux de la co-activité professeur-élèves, en évitant les écueils technicistes (Anne Jorro, 2003).

Dans de tels dispositifs d'analyse de la pratique, le formateur accompagne, ajuste, adapte son action aux besoins et aux attentes des enseignants en formation, en mobilisant les apports et méthodologies de la recherche dans une visée de développement professionnel soutenu par le concept de *pratique réfléchie*, repris de Schön (1983).

Ainsi me revient en mémoire l'exemple d'une formation en établissement sur l'évaluation par les compétences dans le cadre de la mise en œuvre du socle commun au collège ; un vent d'émeute soufflait à mon arrivée, quelques jours après le passage de l'inspecteur chargé de faire « passer le message » de l'injonction ministérielle... Mon projet a été alors de travailler sur les résistances des enseignants, dans une visée stratégique, tentant d'articuler de manière non applicationniste, distancée et critique, les prescriptions institutionnelles, leurs propres pratiques d'évaluation et les concepts issus des travaux scientifiques sur l'évaluation et les compétences.

Commencer par lever les représentations des stagiaires grâce à un outil d'ARP, *les métaphores*, que j'ai plus ou moins « bricolé ou braconné » comme le dit Anne Jorro, fait se révéler par des images spontanées, les conceptions sur l'évaluation, profondes, chargées d'émo-

tion et difficiles à formuler par les formés, que des questions d'explicitation vont aider à mettre en mots; idée développée par Lev Vygotski selon laquelle le processus de conceptualisation, pour réellement advenir, mobilise émotions et imagination (Vygotski L., 1997).

Parmi les métaphores recueillies: une balance, une mesure, un couperet, une guillotine, un chemin dans la forêt et deux « bocaux-météo » avec grenouilles et échelle; les questions d'explicitation sur les deux images de « bocal-météo » à grenouilles dans un même groupe de formés montrent que, dans les deux cas, la grenouille représente l'élève alors que dans un cas, le professeur est représenté par l'échelle, dans l'autre, par le soleil au-dessus du bocal, qui fait ou non grimper la grenouille à l'échelle; nous découvrons là deux conceptions du rôle de l'enseignant sur lesquelles va s'appuyer le formateur pour organiser la formation. Un autre exemple de métaphores dévoile là encore des différences importantes entre les conceptions des formés sur la relation d'aide aux élèves en difficulté; les images montrent soit des conceptions liées au soin « des remèdes, un pompier, un docteur, des pansements, des poussins à protéger entre ses mains; etc. », soit d'autres liées à l'étayage « un tremplin, un tuteur, un levier, un tricycle, des indices... », d'autres encore parlent d'impuissance, « un trou, du brouillard, un puits, une forêt touffue... » (Fauvelle, 2009).

À l'issue de diverses situations d'analyse des pratiques où l'action a été explicitée, des mots ont été posés sur des gestes professionnels, des compétences ont été identifiées, des situations ont été décryptées dans un véritable travail de confiance et de collaboration, émergent des savoirs d'expérience, des hypothèses, des problématiques, des prises de conscience quant à la réussite ou à l'échec de telle ou telle pratique; dans des temps *méta* (posture et analyse rétrospective) qui suivent, les échanges permettent l'appropriation de notions et concepts scientifiques que j'utilise intentionnellement pour renommer ce qui s'est dit précédemment (évaluation formative, formatrice, l'auto, la co-évaluation, les notions plus spécifiquement liées aux compétences, critères, indicateurs, situations d'apprentissage et situations d'évaluation). Une dynamique et un processus heuristiques sont enclenchés, des articles ou des ouvrages de références sur telle ou telle thématique sont demandés pour en faire des comptes rendus, pour en débattre la fois prochaine et pour construire ensemble des outils à tester en intersession...

Bilan

Ces moments d'ARP sont l'occasion d'un véritable travail collaboratif entre les différents membres du groupe, avec des prises de conscience à différents

niveaux (une extériorisation et une internalisation de la pensée selon la conception de Lev Vygotski. 1997), qui permettent une véritable appropriation d'idées nouvelles à même d'engendrer une transformation des pratiques, changements qui vont bien au-delà de ceux provoqués par des savoirs transmissifs ou prescriptifs; ces observations m'amènent à penser que l'ARP entraîne la déstabilisation nécessaire à une véritable mise à en cause des pratiques anciennes, et favorable, à une autosocio-construction d'une nouvelle posture et de nouvelles pratiques. Ce travail collaboratif respectant et activant ce que je nomme *l'alliance* ou contrat de confiance (absence de jugement, écoute bienveillante, confidentialité, parole en je, autant de principes attachés à la mise en œuvre de l'ARP) permet le cheminement de la pensée de chacun et de tous, avec l'appropriation de nouveaux concepts, de nouvelles pratiques, en articulation avec les apports de la recherche scientifique. Marguerite Altet décrit ainsi l'activité de l'enseignant qui « devient un professionnel réfléchi capable d'analyser ses pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies. La formation s'appuie sur les apports des professionnels et des chercheurs qui cherchent à articuler une approche de type action-savoir-problème » (Alter, 1994).

■ L'accompagnement dans le cadre de la VAE: l'ARP et des outils-instruments de médiation

Contexte

Depuis dix ans, je suis missionnée par l'institution en qualité d'accompagnatrice pour participer dans le cadre de la démarche de Validation des acquis de l'expérience « VAE », à l'aide méthodologique de groupes d'assistantes maternelles pour les préparer à obtenir le certificat d'aptitude professionnelle (CAP petite enfance).

Finalités: le professionnel et le personnel

Pour l'institution, les finalités sont la professionnalisation et l'insertion professionnelle des candidates par la VAE.

Pour les candidates, l'enjeu est tout à la fois social et personnel; il leur est possible de faire reconnaître ainsi des acquis, de devenir visibles dans une société qui a besoin de signes, d'obtenir une certification qui va donner à voir sa qualification et sa position sociale. C'est un processus de transformation des représentations et de l'identité culturelle d'une personne qui exige d'elle, à la fois de mobiliser sa mémoire, de repérer et d'analyser ce qui, dans sa pratique, est la marque de compétences acquises (en lien avec

le référentiel de certification), mais aussi d'être confrontée à l'acte d'écriture et à son rapport au savoir.

Pour moi-même, les enjeux sont complexes et multi-formes et réinterrogent mes propres rapports à l'écrit et ma posture d'accompagnement.

L'accompagnement entre étayage et médiation

- Comment l'accompagnement peut-il aider les candidats à mieux maîtriser et contrôler leurs phénomènes psychiques naturels à l'aide « d'instruments psychologiques » nécessaires à la réalisation de la tâche du dispositif VAE (l'écriture du livret II)? Si l'on considère, à la suite de Vygotski, que le but de ces « instruments psychologiques » est en fait la propre activité du sujet comme moyen d'autorégulation et d'autocontrôle, comment l'accompagnateur à la VAE va-t-il les choisir ou les construire pour améliorer les phénomènes psychiques des candidats, spontanément développés pour résoudre la tâche? Quelles situations médiatisantes va-t-il mettre en place pour favoriser l'appropriation par les candidats de ces « signes culturels » que sont les différentes étapes de la VAE afin que chacun puisse contrôler et maîtriser ses propres processus psychiques naturels et leur permettre d'élaborer, puis de formaliser, voire de théoriser leur expérience? (*cf. annexe 1*)
- En quoi cette médiatisation de « signes culturels » proposés aux candidats soulève-t-elle la question du rôle joué par le collectif et l'interpsychique sur l'intrapsychique (avec ses règles du métier, son savoir-faire, ses obligations professionnelles)? Précisément, quelles situations médiatisantes installer qui puissent induire un accompagnement de chacun par le collectif et qui suscitent au travers des possibilités de controverses professionnelles des processus de comparaison-confrontation et de mise en lien (internalisation-externalisation) entre les différentes façons de faire le même métier et l'expérience singulière propre à chacun? Dans ces conditions, comment le collectif issu de la situation d'accompagnement peut-il devenir une ressource et permettre à l'expérience de s'élaborer, à la pensée d'advenir, au dialogue interne pour soi de surgir et aux candidats de mieux entrer dans un processus de développement? (*cf. annexe 1*)

Bilan

- C'est à partir des traces orales et écrites (par une étude longitudinale), produites dans ces situations médiatisantes, que j'ai repéré les processus de l'activité psychique du candidat lorsqu'il utilise ces instruments pour stimuler sa mémoire, décrire son activité puis

l'analyser, confronter son jugement, maîtriser et développer sa pensée en tant qu'individu et en tant que professionnel, et cela sur les mêmes gestes du métier.

- Ces processus psychiques se traduisent dans des positions d'énonciation qui évoluent d'un « je » en action à un « Je » identitaire professionnel et personnel en passant par un « nous » d'identité collective attachée au genre professionnel.
- Ils se laissent voir aussi au travers des genres discursifs et des modes de discours (substantifs, verbes, descripteurs de l'activité de plus en plus précis, passage de concepts pragmatiques aux concepts scientifiques...) (*cf. annexe 1*)

■ Modalités d'articulation pratiques/recherche/enseignements disciplinaires : formation des enseignants et mastérisation

La mise en place du LMD au niveau européen a entraîné plus de liens formels entre la recherche et la formation professionnelle par son adossement aux différents masters. Comment alors lier et faire se répondre, dans les dispositifs de formation initiale, les savoirs disciplinaires de référence, la méthodologie et les apports de la recherche fondamentale et la formation professionnelle afin de permettre une construction plus cohérente de l'identité professionnelle des futurs enseignants et éviter les pièges de systèmes juxtaposés?

Induire une démarche heuristique chez les étudiants

Dans ce cursus de mastérisation (M1, M2), comment éviter de morceler et de juxtaposer ces deux années afin de donner plus de cohérence à la formation universitaire et professionnelle des enseignants mais surtout permettre à l'étudiant de se fixer une trajectoire dans un parcours qui fait sens? Comment focaliser les adossements de la formation professionnelle au monde de la recherche et faire que cette relation nouvelle couple une analyse intrinsèque (celle de l'auteur, de l'étudiant, sur soi, sa démarche, sa pratique, ses ressources, ses besoins) à une analyse extrinsèque (celle du chercheur autour des savoirs des références, disciplinaires ou des sciences de l'éducation) pour un travail sur les dilemmes, les incidents critiques, les champs d'action et les gestes du métier afin que les compétences s'acquièrent dans la mobilisation « de façon intégrée des ressources internes et externes pour accomplir dans son activité un type de tâche déterminé dans une situation complexe et nouvelle »? (Guy Le Boterf).

Il paraît alors indispensable d'orienter la formation à la recherche des étudiants non pas pour les préparer à la conduite de recherches, mais plutôt à leur faciliter l'accès aux résultats et apports de la recherche dans une démarche critique et d'analyse ; une telle formation viserait, comme le dit Philippe Perrenoud (1993, 1999), à développer auprès des futurs enseignants un processus heuristique, « une capacité à se poser des questions, à apprendre à partir de l'expérience, à innover, à observer, à ajuster progressivement » à comprendre les phénomènes et à tirer profit des savoirs scientifiques généraux pour en dégager des savoirs locaux, des savoirs d'action, ou initier des recherches actives autour des interrogations que pose le terrain plutôt que de produire des savoirs scientifiques nouveaux.

Ainsi, il me semble cohérent et constructeur de l'identité professionnelle du futur enseignant de penser la formation universitaire professionnelle dans un *continuum* s'initiant dès la première année du master. C'est donc en utilisant les outils de l'ARP, que dans plusieurs UE, les formateurs du CUCDB, centre associé à l'université Catholique de Lyon, tentent de tricoter les formations disciplinaires de référence aux gestes et savoirs de la profession, observés, repérés pendant les stages, tout en prenant appui sur les apports et la méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation pour interroger de manière critique, distanciée et réflexive la professionnalité.

En effet, la circulaire de cadrage des masters de décembre 2009 concernant la mise en place des diplômes nationaux, évoque explicitement la possibilité pour les premiers : d'« Une analyse des situations professionnelles, au croisement et à l'articulation de la découverte du métier et des enseignements reçus, dans une logique d'alternance. »

C'est cette démarche même, d'analyse et de problématisation qu'il est important d'initier dans la formation professionnelle universitaire et ce dès la première année de master (description et analyse des premières observations recueillies lors des stages ou à partir de traces de pratiques, vidéos, apports par les formateurs). Cette recherche et ce type de travail collaboratif, qui articulent savoirs théoriques et savoirs d'action à une méthodologie compréhensive réflexive et critique, peuvent se développer lors d'ateliers d'analyse réflexive de la pratique où les étudiants élaborent et formalisent leur future ou réelle activité professionnelle à partir de processus d'intériorisation ou d'internalisation de « signes culturels » que les différents interlocuteurs (étudiants, tuteurs, enseignants, formateurs, chefs d'établissement) leur adressent (Jérôme Bruner, Lev Vygotski).

Construction identitaire et professionnalisation

Car l'entrée dans le métier des jeunes enseignants ne va pas toujours de soi. Le changement de posture qu'elle occasionne, d'étudiants à enseignants, implique pour eux de gérer un « double apprentissage » (Saujat, 2007), le leur et celui des élèves. En d'autres termes, ils ont à enseigner et apprendre à enseigner. Ce contexte rend difficile la construction de leur identité professionnelle considérée comme un facteur clé dans le devenir d'un enseignant efficace. Dans un processus de développement professionnel, la construction de l'identité professionnelle est appréhendée comme une forme d'activité où les règles du métier sont identifiées et analysées par le collectif de travail que constituent les étudiants en formation et leurs accompagnateurs. L'inscription dans le temps de ce processus rend en effet nécessaire un accompagnement plutôt long de cette formation professionnelle. Aussi, différents dispositifs d'ARP (portfolio, vidéo, auto confrontation, récits, fragments, instruction au sosie...) doivent se mettre en place et jaloner les parcours M1 et M2.

- Par exemple dans des ateliers de positionnement par rapport au métier, les étudiants en master I, au retour de leurs stages d'observation, utilisent un outil « bricolé », le blason ; cet outil, accompagné du questionnement d'explicitation, leur a permis d'exprimer leurs représentations du métier mais aussi leurs états d'âme au retour de ce premier stage ; ce qui les avait marqués, déroutés, étonnés ou questionnés.
- Plus tard, dans l'année, un autre outil instrument d'ARP, comme le récit de pratique, les amène à identifier les gestes professionnels et à les relier au référentiel de compétences, à partir de traces précises de leur activité d'enseignement apprentissage expérimentée lors des stages de pratique accompagnée (cf. annexe 2). Le questionnement d'explicitation, associé à ce dispositif, a pour effet de déplier tous les implicites de leurs actions et des choix multiples qui les déterminent ; dans un second temps, les hypothèses d'analyse émises par le groupe (*si ça c'est passé ainsi, c'est peut-être parce que...*) balayent les divers champs théoriques (didactique, pédagogique, psychologique, psychosociologique, institutionnel, socioculturelle, philosophique, etc.), en les reliant à la pratique et les acheminent pas à pas dans une démarche heuristique et dans un processus d'intériorisation.
- C'est souvent lors de ces ateliers d'analyse de la pratique que se dévoile le fil rouge les conduisant à la problématique de leur futur mémoire de recherche et participant à la construction de leur identité professionnelle. (cf. annexe 3).

Il me paraît fondamental de proposer ces séquences d'ARP dans les UE d'initiation à la recherche comme autant de moments professionnalisant, liant formalisation, prise de conscience, mise à distance et conceptualisation dans « l'analyse de situations professionnelles » intégrant des apports théoriques aux « enseignements reçus » (comme il est stipulé dans la lettre de cadrage du master de décembre 2009) et ce pour plus de cohérence dans le projet professionnel de l'étudiant et pour éviter les juxtapositions de savoirs, mais aussi pour que se construise pas à pas une véritable démarche heuristique.

Postures, modalités d'accompagnement et ARP comme « outils-instruments »

La posture d'accompagnement demande de se centrer sur ce que l'apprenant produit, d'accueillir, de questionner, de médiatiser ces réalisations (orales ou écrites) pour les relier à des contenus et compétences spécifiques tout en tenant compte de sa zone de développement proximal (Vygotski), et les dispositifs groupaux d'ARP permettent à une collaboration de s'élaborer pour faire advenir une véritable communauté de recherche.

Dans de tels dispositifs d'ARP, le formateur accompagne, ajuste, adapte son action aux besoins et aux attentes de l'étudiant en mobilisant les apports et méthodologies de la recherche dans une visée de développement professionnel. C'est alors, à toutes les étapes, dans tous les moments de la formation, en tant que formateur, de s'interroger sur le comment de ces liens, de ce tissage entre ces différents savoirs et construire des dispositifs de formation et de recherche qui puissent étayer les temps de stage et les retours sur cette pratique. Ces temps d'ARP vont nourrir, dès la première année, des écrits intermédiaires amenant l'étudiant à formaliser pas à pas les gestes professionnels et les dilemmes du métier (dans

un journal de recherche, portfolio ou carnet de bord) d'écriture réflexive et de positionnement par rapport au métier qui serviront de base et de fil directeur au mémoire professionnel (cf. annexe 3).

Le mémoire professionnel peut être ainsi l'aboutissement d'un véritable travail de maturation du projet professionnel de l'étudiant (Crinon, Cros, Bucheton), dans un processus continu et dynamique de développement professionnel adossé à la recherche.

Pour ce faire, il est crucial de pouvoir s'appuyer sur des dispositifs de formation et de recherche permettant de faire émerger les problèmes de la profession pour les étudier avec les étudiants, leurs formateurs et les chercheurs impliqués dans des recherches fondamentales à finalités de développement professionnel.

■ Conclusion

Il existe ainsi différentes manières d'utiliser ces outils-instruments que sont les différents dispositifs d'ARP ; de quoi nous éviter de nous enliser dans d'anciennes polémiques entre théorie et pratique, ou entre recherche et formation professionnelle des enseignants, et d'autre part permettre une réelle intégration de l'expérience, de la pratique et de la recherche, dans un même processus heuristique de développement professionnel réflexif, et ce, au sein de l'université. 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 proposés aux formateurs et aux apprenants deviennent des instruments au service de l'activité et de leur propre développement personnel et professionnel. Cette question sera sans doute abordée dans ce colloque à travers les différentes conceptions, fonctions, utilisations et modes de diffusion des outils produits par la recherche.

Bibliographie

- ALTET M., 1994, *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- BAUDRIT A., 2007, *L'apprentissage collaboratif, plus qu'une méthode collective*, De Boeck.
- BERCHOUD M.-J., «Le journal d'apprentissage : analyse et résultats d'une pratique de formation de futurs enseignants» p. 143 à 158, 2002 in *Recherche et formation*, n° 39, INRP
- BLANCHARD-LAVILLE C. et FABLET D., 2003, *Écrire les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- BOUTINET J.-P. (dir.), 2007, *Penser l'accompagnement adulte*, Paris, PUF.
- CIFALI M., ANDRÉ A., 2007, *Écrire l'expérience*, Paris, PUF.
- CRINON J., 2003, *Le mémoire professionnel des enseignants. Observatoire des pratiques et levier pour la formation*, Paris, L'Harmattan.
- CROS F. (Éd.), 1998, *Le mémoire professionnel en formation des enseignants, un processus de construction identitaire*, Paris, L'Harmattan.
- CROS F., 2006, *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- DONNAY J. et CHARLIER E., 2006, *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*, Namur, PUN.
- FAUVELLE E., 2009, «Les métaphores spatiales, supports des représentations de l'acte d'écrire et aides à l'appropriation» in *Les mots de l'espace : entre expression et appropriation*, Berchoud M.-J. (dir.), Paris, L'Harmattan, p. 77 à 87.
- JORRO A., 2002, *Professionnaliser le métier d'enseignant*, Paris, ESF.
- LE BOUEDEC G., 2001, *L'accompagnement spécificité d'une posture*, Paris, L'Harmattan.
- MAYEN P., 2004, «Le couple situation activité» in *Recherches contextualisées en éducation*, Marcel J.-F. et Rayou P., Paris, INRP.
- PERRENOUD P., 1994, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- PERRENOUD P., 2001, *Développer la pratique réflexive, dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF.
- RANCIÈRE J., 1987, *Le maître ignorant*, Paris, Fayard.
- SCHON D.-A., 1994, *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Logiques (coll. Formation des maîtres, traduit de *The reflective practitioner: how professionals think in action*, London, Temple Smith, 1983, p. 374.
- VERGNAUD G., 2000, *Lev Vygotski*, Paris, Hachette.
- VERMERSCH P., 1994, *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris, ESF.
- VYGOTSKI L.-S., 1934, 1985, *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales.

Annexe 1 – Extraits du tableau « Situations médiatisantes »

SITUATIONS EN ZDP	SUPPORTS INSTITUTIONNELS	OUTILS -INSTRUMENTS	FONCTIONS D'ÉTAGAGE ET MODALITÉS DE MISE EN ŒUVRE	PROCESSUS PSYCHIQUES ET FONCTIONS COGNITIVES (candidates)	ACTIVITÉS (candidates)	MODES DE DISCOURS (candidates)	POSITIONS D'ÉNONCIATION (candidates)
L'alliance et l'installation du carnet de bord		L'alliance et les principes de l'ARP, installation du carnet de bord et de ses fonctions	« L'enrôlement » mise en confiance	Attention et empathie et réassurance inter psychique	Présentation personnelle et prise de notes	Verbes d'état conjugués au présent	En soi (avec parole en je et questions en vous de politesse)
La VAE, le jury et le référentiel de compétences	Référentiel des activités professionnelles, « Fonctions et activités »	Noions de compétence, critère, indicateur et explicitation des concepts scientifiques, exemples concrets	« L'orientation » compagnonnage	Remémoration et « germination des concepts spontanés par le haut » de l'inter vers l'intra psychique, lien temps de distanciation et de centration-internalisation	Questionnement et prise de notes au carnet de bord	Substantifs, prénommes, éléments du contexte spatio-temporel	En soi, sans sujet (sans je et sans tu) et (questions en vous de politesse)
Le livret II, « comment s'en servir ? »	Le livret II : prescriptions et normes d'écriture	Prescriptions et normes d'écriture du livret II définies et expliquées page après page	« Modélisation » compagnonnage	Lier temps d'appropriation des consignes et des prescriptions, 2 ^e temps de centration-internalisation	Questionnement et prise de notes au carnet de bord manipulation du livret II et premiers repérages	Substantifs, contexte spatio-temporel et verbes d'action à l'infinitif	En soi, sans sujet (sans je et sans tu) et (questions en vous de politesse)
Le livret II, « comment décrire une activité ? »	« Description et contexte des activités » dans livret II	Description précise du contexte, de l'activité, des gestes professionnels, parole en je	« Modélisation » activité conjointe	Verbalisation et remémoration du contexte des concepts quotidiens spontanés internalisation, externalisation, réflexivité, 3 ^e temps de distanciation et prise de conscience	Description orale de l'activité et QE collaboration et prise de notes au carnet de bord	Verbes d'action conjugués au passé et au présent	En soi (avec parole en je et questions en tu)
Les métaphores		La métaphore comme travail sur les représentations et les résistances face à l'écriture et pistes de remédiation	« L'enrôlement » accompagnement réduction du ° de liberté réactivation de l'alliance	Réflexivité, centration, formalisation et prise de conscience, distanciation, autorégulation, travail intra et inter psychique, externalisation, ressenti et émotion	Mettre des mots sur de l'indicible, sur une pensée non verbalisée (chargée affectivement, émotionnellement) prise de notes au carnet de bord, QE collaboratif, longs silences, rires	Verbes d'état conjugués au présent puis retour au passé dialogue interne extériorisé, auto-adressé	En soi (il, on), parole à la 3 ^e personne, puis pour soi en je et questions en tu) dialogue interne extériorisé, auto-adressé
Premiers jets d'écriture sur l'activité, brouillons, ratures et photocopies	« Description et contexte des activités » dans livret II	Description de l'activité dans le cadre du livret II et des règles de syntaxe, d'orthographe et de sa métaphore comme fil rouge	« L'enrôlement » mise en confiance	Appropriation, 4 ^e temps de distanciation et de centration-internalisation puis externalisation et analyse grammaticale et des règles de syntaxe, d'orthographe	Passage à l'écrit, brouillons, ratures...	Dialogue interne auto-adressé verbes d'action conjugués au présent	Parole en je pour soi et puis pour soi en je et me
Lecture au groupe et QE sur l'activité, le contexte, les faits, les étapes les accessoires	« Description et contexte des activités » dans livret II	Analyse de l'activité et QE pour décrire avec précision (parole en je) l'activité, le contexte et les gestes professionnels	« Signalisation et feedback » « Contrôle de la frustration » Activité conjointe Réactivation de l'alliance	Verbalisation, formalisation et prise de conscience des schèmes, (des buts, règles d'action, anticipations) 5 ^e temps de distanciation et de centration-internalisation externalisation	Lecture au groupe et QE sur l'activité et travail collaboratif sur les buts, règles d'action et anticipations dans les situations	Dialogue interne auto-adressé puis extériorisé, verbes d'action au présent, des descripteurs plus précis, du contexte, des buts	Parole en soi (je, tu), parole pour soi (en tu, nous) et puis pour soi (en je et me)

Annexe 2 – Module 2 ARP «Initiation à la recherche master »

Dispositif mis en œuvre : bouquet de récits

Organisation : par petits groupes de 3, 4 ou 5.

- Présentation orale d'une situation de classe qui vous a marqué, étonné, dérouté ou questionné, récit de 5 minutes maximum.
- Les auditeurs posent des questions d'explicitation à l'auteur du récit et commencent à remplir la grille suivante, 5 minutes maximum, à mettre au carnet de bord.
- Ils proposent des hypothèses d'analyse de la situation en balayant les différents champs disciplinaires de référence, 5 minutes maximum, puis complètent la grille.
- Chacun à son tour fait le récit de sa pratique.

n° du récit	Cela me fait penser à...	J'attribue un titre au récit	Question soulevée	Hypothèses proposées
-------------	--------------------------	------------------------------	-------------------	----------------------

- Quand c'est terminé, on met en commun, on compare les différentes propositions (5 minutes maximum).
- Chaque groupe réalise une affiche à partir des récits sur lesquels on s'est mis d'accord (10 minutes maximum).

Les titres des différents récits sur lesquels le groupe s'est mis d'accord	Contexte de la situation	Domaine d'action, champs disciplinaires convoqués	Résumé de la situation écrit par l'auteur / hypothèses proposées
--	--------------------------	---	--

- Exposé rapide de l'affiche par le rapporteur de chaque groupe et repérage en travail collaboratif à partir des données de l'affiche, de la ou des problématiques possibles en vue du projet de recherche de chaque auteur de récit.
- Écriture réflexive à partir des données de l'affiche le concernant, sur son carnet de bord, d'une ébauche de problématique, à retravailler plus tard.

Annexe 3 – Initiation à la recherche master 1

Première étape – Panier de récits en grand groupe

Objectifs

- À partir de l’analyse d’une pratique professionnelle observée et racontée (la sienne ou celle de l’enseignant du lieu de stage), développer des compétences de description et d’explicitation de la pratique.
- Développer les compétences de questionnement d’explicitation et à l’analyse multiréférentielle à partir de l’analyse d’une pratique observée.
- Contribuer à la réflexion et à l’analyse de situations professionnelles et mettre en évidence une question qui s’est posée à vous lors des stages d’observation et de pratique accompagnée et qui pourra être problématisée dans le journal de recherche.
- Initier un travail sur la question initiale pour faire advenir la ou les problématiques sous-jacentes.
- Lier la ou les problématiques aux champs disciplinaires de la recherche (approche multiréférentielle) qui peuvent être convoqués (philosophie, psychologie, sociologie, psychologie-sociologie, didactique, pédagogie..).

Contenu

- Analyse d’une situation professionnelle et mise en évidence d’une question qui s’est posée à vous lors des stages d’accompagnement ou en responsabilité.
- Temps d’écriture réflexive à partir de lanceurs sur le contexte professionnel, une situation d’enseignement apprentissage, un retour sur son passé d’élève, etc.
- Mise à disposition d’un dossier documentaire sur le questionnement d’explicitation et l’ARP.

Deuxième étape – Bouquet de récits en petits groupes

Objectifs

- Développer les compétences de questionnement d’explicitation et à l’analyse multiréférentielle à partir de l’analyse d’une pratique observée.
- Faire préciser le contexte d’émergence de la question professionnelle qui va servir de support au projet de recherche (la classe, la pratique, les formations reçues, les lectures, l’histoire personnelle, la motivation pour cette recherche).
- Travailler sur la question initiale pour faire advenir la ou les problématique sous-jacentes.
- Lier la ou les problématiques sous-jacentes aux champs disciplinaires de la recherche convoqués (philosophie, psychologie, sociologie, psychologie-sociologie, didactique, pédagogie...).
- Formaliser sa pratique à travers l’écriture.
- Repérer dans ses lectures anciennes ou récentes les réponses possibles apportées à la problématique choisie.

Contenu

- Rappel ou présentation de l’ARP + règles éthiques.
- Panier de récits :
 - fonctionnement par groupes de 3 ou 4. : voir document joint « module 2 ARP »,
 - présentation préalable : grille d’écoute avec questionnement d’explicitation,
 - formulation d’une problématique possible pour l’auteur du récit,
 - écrit individuel réflexif sous forme de texte rassemblant le résumé du tableau collectif et le ressenti par rapport au travail de la séance,
 - temps méta : mutualisation/partir des questions professionnelles ou problématiques soulevées pour les lier aux champs de référence et pistes bibliographiques convoqués.

Troisième étape – Démarche heuristique et journal de recherche

Objectifs

- Organiser le travail de recherche et mettre en lien le contexte d’émergence, la problématique, les observations ou données de la pratique (comme corpus), les concepts convoqués, les hypothèses d’analyse et la bibliographie.
- Poursuivre la recherche bibliographique en ciblant ce que la littérature scientifique apporte comme pistes de réponses à la problématique et donc comme hypothèses de recherche.

Contenu

- La construction d'un schéma conceptuel ou heuristique (ou carte mentale), mettant en lien le contexte d'émergence, la problématique, les concepts convoqués, les hypothèses d'analyse, les pistes méthodologiques et les observations ou données de la pratique comme corpus et un début de bibliographie, et ce à partir d'un atelier « pot au feu ».
- Recherche bibliographique ciblée.

Quatrième étape – Le journal de recherche, mise en forme

Objectifs

- Expliciter sa pratique de manière plus approfondie entre pairs.
- Formaliser son projet de recherche.
- Mettre en place le journal de recherche.
- Travailler sur les résistances à l'écrit.

Contenu

- Le journal de recherche : soutenance et critères d'évaluation.
- Temps de mutualisation des pratiques d'écriture à partir des écrits réflexifs.
- Les métaphores : repérage des résistances et exemples de pistes de remédiation.

Cinquième étape – Atelier d'écriture réécriture

Objectifs

- Lire et dire sa pratique entre pairs : expliciter sa problématique et ou sa pratique de manière plus approfondie à partir des premiers jets d'écriture.
- Élargir les axes d'analyse et enrichir ses stratégies de futur enseignant.
- Formaliser sa pratique à travers l'écriture, repérer et définir les concepts clés.
- Mettre en lien les concepts clés, les apports tirés de la bibliographie et la pratique.

Contenu

- Travail collaboratif d'écriture réécriture alternant des temps d'écriture de premiers jets, des temps de lecture et de questionnement sur ces traces d'écriture et des temps de verbalisation ; prises de notes simultanées au carnet de bord, initiant un processus de centration-décentration ou de subjectivation-objectivation (des prises de conscience, évocations personnelles, interrogations, dialogue interne aux pistes bibliographiques, ébauches de plan, etc.).
- Travail d'écriture en expansion avec le dispositif d'analyse de la pratique « 3 colonnes ».

Sixième étape – Atelier de simulation de soutenance du journal de recherche

Objectifs

- Expliciter sa démarche de manière plus approfondie et plus précise entre pairs.
- Formaliser davantage toutes les étapes de son projet de recherche.
- Recherche de pistes de réponses collaboratives faces à ses interrogations.
- Mettre en lien les concepts clés, les apports tirés de la bibliographie et la pratique.
- Finaliser son journal de recherche.

Contenu

- Le journal de recherche : soutenance et rappel des critères d'évaluation.
- Temps de mutualisation des pratiques de soutenance à partir des simulations.

Serious Games... et si on parlait d'ingénieries ?

Stéphane VINCE

Formateur-Consultant

Doctorant CREN

Cafoc de Nantes

L'introduction du « jeu » en pédagogie interroge souvent les praticiens (comme les théoriciens). Le *Serious Game*, en vogue actuellement, n'échappe pas à ces réflexions. De l'élaboration du scénario à la réalisation de l'outil, les concepteurs font des choix qui ne sont pas anodins en termes de valeurs et de finalités d'apprentissage. Sans renier l'importance d'une approche ludique mais sérieuse de l'acte d'apprendre, ni la richesse et la variété du multimédia utilisé par les *Serious Games*, nous pouvons positionner les principaux fondements de ces outils pédagogiques. Le fil conducteur semble être l'approche behavioriste de l'apprentissage : une progression pensée sous la forme de paliers à atteindre et à dépasser ; une motivation centrée sur le principe du « bâton » et de la « carotte ». Les apports des théoriciens constructivistes peuvent fournir une autre conception plus variée de l'apprenance, dans le respect de l'apprenant au cœur de ses apprentissages. ■

L'INTRODUCTION DU « JEU » en pédagogie interroge souvent les praticiens (comme les théoriciens). Le *Serious Game*, au cœur de l'actualité, n'échappe pas à ces réflexions. De l'élaboration du scénario à la réalisation de l'outil d'apprentissage, les concepteurs font des choix qui ne sont pas anodins en termes de valeurs et de finalités d'apprentissage. Sans renier l'importance d'une approche ludique mais sérieuse de l'acte d'apprendre, ni la richesse et la variété du multimédia utilisé par les *Serious Games*, nous pouvons positionner les principaux fondements de ces outils pédagogiques. Le fil conducteur semble être l'approche béhavioriste de l'apprentissage : une progression pensée sous la forme de paliers à atteindre et à dépasser ; une motivation centrée sur le principe du « bâton » et de la « carotte ». Les apports des théoriciens constructivistes peuvent fournir une autre conception plus variée de l'apprenance, dans le respect de l'apprenant au cœur de ses apprentissages. Afin d'aborder cette thématique, nous commencerons par le descriptif des spécificités de cet outil *via* le filtre de « l'ingénierie de formation » (comment se conçoit le jeu vidéo ?) ; ensuite nous traiterons des choix « d'ingénierie des parcours » (comment l'apprenant navigue-t-il dans sa formation ?) avant de terminer sur les « ingénieries pédagogiques » (comment apprend-on *via* le *Serious Game* ?). Pour chacune de ces ingénieries, nous poserons les limites possibles et les interrogations du point de vue du pédagogue.

■ Les spécificités d'un *Serious Game*

Alors que les systèmes éducatifs s'interrogent sur les nouveaux outils pédagogiques favorisant les apprentissages¹, apparaissent des modalités comme le *Serious Game*. Dans le champ de la formation continue, le E-Learning se présente maintenant comme un « marché juteux » en direction des salariés autour de modules « DIFables » (pouvant être financés dans le cadre du DIF, en dehors ou sur le temps de travail) ; ou de « RapidLearning », souvent concentré sur une formation de masse, « sur étagères », standardisée et visant essentiellement la bureautique et l'apprentissage des langues. Cette nouvelle forme d'apprentissage est idéale pour (re)motiver les personnes peu enclines à la formation tout au long de la vie, pour varier les pédagogies grâce au multimédia s'appuyant sur les stratégies d'apprentissage des apprenants (du son pour les « auditifs », des images et des schémas pour des

« visuels », des vidéos pour ceux qui « hésitent » entre les deux). La scénarisation est souvent bien construite avec des cours dynamiques, des exercices interactifs autour de quizz, de « cliquer-glisser »... Pour les apprentissages autour de savoir-faire, une nouvelle forme est apparue avec le *Serious Game*, permettant de se centrer sur des situations de travail et d'allier apprentissage et jeu.

Comment définir le *Serious Game* ? Devant la multitude d'« anglicismes » – la pédagogie empruntant souvent aux sciences de l'ingénieur pour faire « sérieux » – les professionnels du *Serious Game* utilisent l'anglais pour légitimer une pratique « mondiale » et « reconnue ». Nous passons sur les *Advergames* ou autres *teasers* (la publicité utilisant le jeu vidéo) ou le *Serious Game* d'information/sensibilisation à un produit, à un concept, à des pratiques médicales... Nous souhaitons porter notre propos sur le *Serious Game* à valeur formative. Autant le jeu vidéo allie une histoire, une approche artistique *via* le graphisme et les principes d'un logiciel informatique, autant le *Serious Game* y associe une dimension pédagogique *via* un scénario comportant des activités à but éducatif ou instructif.

Le premier exemple, à l'image de la conception d'Internet, est lancé en 2002 par le ministère de la Défense des États-Unis avec *America's Army* : dans le rôle d'un soldat, l'utilisateur se voyait proposer des missions motivantes et propres à valoriser le métier. Ce jeu est toujours accessible, gratuitement, à ce jour. Abordant désormais tous les secteurs professionnels, les recherches d'investissements pour le développement de ces outils se multiplient : le projet France Numérique 2012 en est un exemple avec un investissement de l'État de 20 millions d'euros pour l'élaboration de quarante-huit projets de *Serious Games*. Une étude de l'IDATE (institut ciblant les domaines de l'audiovisuel et des télécommunications) chiffre le marché actuel du *Serious Game* à environ 1,5 milliard et estime qu'il sera de 10 milliards en 2015.

Une fois posé ce cadre, les questions liées aux apports éducatifs et à la pédagogie mise en œuvre viennent automatiquement interpeller les praticiens. À ce jour, assez peu de recherches scientifiques (Alvarez, 2007) ont porté sur cette thématique (au-delà des études sur les impacts des jeux, au sens large, sur les phénomènes d'apprentissage).

■ La conception d'un *Serious Game* ou le regard sur une ingénierie de formation

Utiliser le jeu avec des apprenants habitués à la PlayStation peut sembler aller de soi. Mais conçoit-on un *Serious Game* comme un jeu vidéo ? En quoi, le scénario

¹ European Schoolnet (2009). « Quels usages pour les jeux électroniques en classe ? », rapport téléchargeable (visible le 30 juin 2011) sur : http://games.eun.org/upload/gis-full_report_fr.pdf

pédagogique est-il le reflet des ingénieries propres à toute conception de formation ?

Tout d'abord rappelons que la notion d'ingénierie se rapporte à l'ensemble des fonctions allant de la conception, de l'étude des besoins jusqu'au pilotage du montage et du contrôle du produit final : c'est avant tout une activité rigoureuse de conceptualisation et de construction. La formation s'est emparée de cette définition liée au monde industriel et des ingénieurs pour décliner :

- une ingénierie de formation composée d'analyse du public et de ses besoins, de l'étude des ressources existantes et des contraintes ;
- une ingénierie des dispositifs qui cible les objectifs de la formation et surtout établit les choix des modalités pédagogiques pertinentes (modularisation, alternance, formation à distance...);
- une ingénierie des parcours qui articule les différentes modalités choisies afin d'élaborer un plan de formation pouvant être individualisé ;
- une ingénierie pédagogique centrée sur la déclinaison des objectifs pédagogiques en séquences, au travers d'une progression pédagogique impliquant le choix des méthodes et des outils.

En termes d'ingénierie de formation, les éditeurs développant les *Serious Games* sont des professionnels de la conduite de projet. Analyse des besoins, adaptation au contexte, captation des contenus, tout est organisé de manière structurée. Un *Serious Game* est pensé comme un outil d'apprentissage indépendant de tout tuteur, avec un *teaser* pour expliquer le jeu ou donner les modalités de fonctionnement. Ensuite, l'apprenant est plongé dans un système intuitif et la navigation suit la logique de paliers à passer, permettant d'apprendre sans s'en rendre compte. La richesse du multimédia est facteur de motivation, notamment pour les jeunes générations. Pour les études menées autour de la Génération Y (Ollivier et Tanguy, 2008), le *Serious Game* apparaît comme un des outils motivant ces jeunes pour les faire apprendre. Des sociologues comme Trémel (Trémel, Fortin, 2009) posent néanmoins la question d'une possible « fracture numérique » que pourraient introduire les *Serious Games* au sein d'une génération, pas forcément égale en termes de culture et d'acquisition de jeux.

Mais qui sont exactement ces prestataires qui s'immiscent sur ce marché de la formation ? Il y a bien sûr les cabinets renommés de consulting parisiens qui, frappés par leurs échecs du E-Learning TOUT à DISTANCE dans les années 2000, reviennent par le biais de ces *Serious Games*. Ensuite, il y a des organismes de formation plus ambitieux qui nouent des partenariats avec

des structures spécialisées dans le développement multimédia et surtout les technologies dynamiques : flash, 2D, 3D... Certains, plus importants, vont même jusqu'à intégrer des designers dans leurs équipes, quand ils ne vont pas sous-traiter en Inde, par exemple. Leur ingénierie de formation peut sembler solide, même si leurs scénarios ont tendance à suivre une approche compartimentée : la mission à mener et la bibliothèque de ressources, que l'on peut aller voir à la demande. Les autres prestataires de ces *Serious Games* sont des spécialistes du jeu vidéo à la base... la conduite d'un projet complexe, ils connaissent déjà, de même que la scénarisation... mais dans la logique des jeux ! Il leur suffit d'adjoindre, à leur équipe technique, un responsable pédagogique (titulaire d'une maîtrise de psychologie par exemple) ou d'établir un partenariat avec une université... et les sciences de l'éducation sont « censées » alors être représentées pour construire un vrai outil d'apprentissage. Afin d'appuyer les valeurs pédagogiques de ses produits, il leur semble alors important de s'appuyer sur des chercheurs cognitivistes (Laverne Boudier et Dambach, 2010) pour légitimer une approche constructiviste.

Alvarez (2007) présente les différentes approches en opposition concernant la dimension pédagogique, censé être la spécificité du *Serious Game a contrario* du jeu vidéo. La question est donc de savoir si le scénario pédagogique est support au jeu ou s'il est subordonné (Zyda et al., 2003), ou s'il est construit en parallèle (Tricot, 1999). En effet, à partir de cette ingénierie de formation, se déclinent les ingénieries des dispositifs et des parcours.

■ De l'ingénierie des dispositifs à l'ingénierie des parcours

Le rapport d'European Schoolnet (2009) présente une analyse documentaire très intéressante de l'utilisation du jeu vidéo comme outil d'apprentissage dans huit pays de l'Europe (Danemark, Écosse, France, Italie, Pays-Bas, Autriche, Espagne, Lituanie). Dans ces expériences relatées par des enseignants, l'ingénierie des dispositifs est pensée dans sa globalité.

- Au Danemark, c'est le célèbre jeu Sims 2 qui est au cœur de la progression pédagogique. La cible était des enfants de 12-13 ans en classe d'apprentissage du danois. Pour développer la maîtrise de la langue, le dispositif se décomposait en vingt-cinq sessions dont deux cours de « jeu libre » par les enfants, dont certains étaient des familiers. Ces derniers devenaient des personnes ressources pour leurs camarades afin de les aider à dépasser des obstacles techniques ou de

compréhension du jeu. Le travail en classe impliquait « l'analyse de la caractérisation des différentes personnalités, des descriptions de l'environnement, de l'ambiance et de la rédaction de l'histoire ». L'enseignant alternait les phases de jeu avec des phases de retouches d'images extraites des personnages créés dans le jeu, des écritures de traits de caractères de leur personnage jusqu'à la rédaction d'une nouvelle impliquant leur « avatar » de jeu.

- En France, le *Serious Game* a été utilisé comme objet de remédiation. Dans le cadre du Programme personnalisé de réussite éducative (PPRE), des élèves de 6^e ont suivi un protocole de remédiation basé sur un « nœud de difficultés » propre à chacun des enfants. Une alternance de périodes de jeu et de temps de débriefing s'est appuyée par exemple sur le jeu Farm Frenzy, où l'apprenant est situé virtuellement dans une ferme qu'il doit gérer. *Via* les quarante-cinq niveaux de jeu (du plus simple au plus complexe), l'élève développe des activités laitières, de conduite de matériels et de gestion d'un budget. De nombreuses compétences du socle commun étaient ainsi visées et après dix minutes de jeu, l'élève échangeait sur ses connaissances, compétences développées ainsi que sur les stratégies de jeu qu'il avait mis en œuvre.

Ce qui est pertinent dans ces exemples de pratiques ne semble pas forcément pensé dans les *Serious Game*. Celui-ci n'est que rarement pensé comme un jeu collaboratif – si ce n'est *via* des principes de challenge avec des points permettant de gagner des lots ou d'avancer plus vite.

Tout apprentissage peut se faire seul mais il est optimisé *via* les conflits socio-cognitifs. Le fait que le jeu soit moteur de motivation n'en fait pas automatiquement un moyen d'apprentissage infaillible! Positionner en début de jeu, donner une feuille de route pédagogique, prévoir des temps de régulation du parcours de formation, pour passer de « l'apprentissage invisible » à « l'apprentissage intériorisé »... rares sont les *Serious Games* qui sont dans cette logique. Pour ceux qui ont travaillé sur les théories de l'apprentissage, le *Serious Game* reproduit le principe de la machine à enseigner de Skinner (un des représentants du behaviorisme). Dans certains produits du marché, pour des salariés, un principe de points et de scores hiérarchise les meilleurs joueurs qui peuvent gagner par leur entreprise des cadeaux (pouvant aller jusqu'à un Ipad, un voyage aux Antilles, etc.). Motiver des élèves en affichant « le joueur » du jour ou du mois rappelle assez le principe des « images » ou « bons points » des temps jadis.

De même, dans les *Serious Games*, il est presque impensable d'aller directement au palier 4 si un test de

départ a indiqué la maîtrise des trois premiers! L'avantage de s'immerger dans un environnement virtuel devient un inconvénient de passer automatiquement par des étapes initiales de compréhension de son environnement, d'élaboration de son profil, de gains de tels ou tels challenges pour avancer dans d'autres strates. Des pédagogues comme Bandura (1986) ou Vygotsky (1933) ont pourtant mis en avant l'importance d'une approche constructiviste de l'apprentissage; que l'être humain peut aussi être motivé en abordant une situation-problème complexe, si on lui donne les « étais » nécessaires. Ce dernier aspect souligne ainsi les présupposés pédagogiques du *Serious Game*.

■ Les *Serious Games* via le filtre de l'ingénierie pédagogique

Si les générations Y sont proches culturellement des *Serious Games*, peut-on affirmer que l'approche ludique ET numérique soit vectrice d'apprentissage? Même si des auteurs comme Prensky (2001) décrivent les élèves contemporains comme des « natifs numériques », on peut se poser la question du principe ou non de la cognition située qui serait le propre du *Serious Game*.

Menn (1993) met en avant la richesse du multimédia –pouvant favoriser les stratégies d'apprentissages variés des apprenants (les « visuels », les « auditifs », les « kinesthésiques »)– et souligne l'importance de proposer à l'apprenant d'être dans l'action. Il rappelle ainsi que 50 % de ce qui est lu est appris contre 90 % de ce qui est pratiqué. Klopfer (2008), *via* ses études, rapproche ces pratiques pédagogiques du constructivisme car les jeux éducatifs constituent un excellent moyen de travailler sur des savoirs fondamentaux, fournissant la mobilisation intellectuelle et affective nécessaire à une bonne implication.

Les écrits de Csikszentmihalyi (1990, p. 71) introduisent le concept de *Flow* (ou expérience optimale) qui se définit comme: « Un état dans lequel les individus sont tellement impliqués dans ce qu'ils font que plus rien d'autre ne compte. L'expérience est tellement agréable et satisfaisante qu'ils sont prêts à la faire à n'importe quel prix. La concentration est tellement forte qu'il ne reste plus d'attention pour penser à des choses non pertinentes ou pour penser à ses problèmes. La conscience de soi disparaît et la notion du temps est déformée. La satisfaction que produit ce genre d'activité est telle que les personnes sont prêtes à le faire sans penser à ce qu'elles pourront en tirer et cela même lorsque les situations sont difficiles ou dangereuses. » Alliant ce concept de *flow* –presque un plaisir addictif– avec la motivation, l'immersion d'un

apprenant dans un monde virtuel est alors valorisée comme une zone de développement de l'apprentissage, au sens de la Zone proximale de développement de Vygotski.

A contrario, Mitgutsch (2007), souhaiterait que l'on ne dise pas que le jeu vidéo est un facteur d'apprentissage car il affirme que l'apprentissage découle beaucoup plus du divertissement provoqué par le jeu. Les études et expérimentations ont des difficultés à prouver que le vecteur du jeu vidéo facilite le processus d'apprentissage. Le jeu vidéo, selon Mitra et Rana (2001), est une formidable technologie amenant un engouement de jeunes apprenants, mais l'expérience de Curtis et Lawson (2002) n'a pas pu montrer que les compétences développées dans le jeu pouvaient être transférées hors de celui-ci.

En synthèse de ces réflexions sur les ingénieries, s'il est un apport indéniable des *Serious Games* en termes d'apprentissages, c'est bien le développement de compétences transversales: rechercher, traiter et exploiter les informations, utiliser des stratégies d'essai-erreur, prendre des initiatives, etc. Afin de reprendre les différents aspects positifs et de les enrichir avec un regard pédagogique, nous proposons quelques suggestions d'organisation et de posture dans cette dernière partie.

■ Quelques perspectives...

Au regard de notre approche des avantages et limites de l'utilisation des *Serious Games* au service de l'apprentissage, nous pourrions proposer une ingénierie globale permettant une optimisation de ces outils.

Même s'il semble que les résultats de recherches soulignent que le jeu en lui-même est porteur d'une amélioration des apprentissages, Mayer et Bekebreda (2006) insistent sur le fait que les jeux de simulation se doivent d'être intégrés dans des dispositifs de formation structurés. En s'appuyant sur la définition d'un dispositif comme un ensemble de modalités pédagogiques et organisationnelles, plusieurs conditions de réussite méritent d'être réunies :

- analyse des besoins des futurs apprenants: au-delà de l'effet générationnel, quelles sont les stratégies d'apprentissages prédominantes des futurs utilisateurs? Comment proposer des ressources multimédias pouvant s'adapter à un grand nombre ?
- choix d'objectifs de formation précis avec une liste de connaissances et compétences à développer;
- élaboration d'un dispositif de formation intégrant des modalités variées d'apprentissage (en présentiel au sein d'un groupe d'apprenants, à distanciel de manière individuelle sur un ou des *Serious Games*, etc.);

- proposition de parcours-type au sein du dispositif, mettant l'accent, en termes de durée, sur les temps en groupe ou les temps sur les *Serious Games* choisis;
- planification de phase de positionnement sur les points forts et les axes de progrès des apprenants: organisation des modalités de remédiation et développement des compétences adaptés aux besoins de chacun;
- prévision des temps de régulation des apprentissages, sous une forme collective (approche socio-constructiviste et apprentissage social et collaboratif) et sous une forme individuelle (*via* des entretiens d'explicitation auprès des élèves – Vermersch, 1994);
- vérification des atteintes des objectifs de formation *via* des systèmes d'évaluations, co-évaluations, auto-évaluations.

À l'instar des expériences proposées au sein du rapport d'European Schoolnet, une équipe pédagogique peut utiliser des jeux vidéo ou *Serious Games* existants pour l'intégrer en tant qu'outils pédagogiques au service d'un objectif à atteindre.

En fonction des moyens (entre 35 et 50 000 euros, il est possible d'obtenir un *Serious Games* de « base » et entre 250 000 et 500 000 euros, une application performante), il peut être intéressant de s'associer avec une société développant les *Serious Games*, en y apportant l'approche pédagogique. Pour éviter un jeu sérieux ne fonctionnant que de manière indépendante, il serait pertinent de penser un environnement de type plate-forme, où chaque apprenant prendrait un « rôle » et interagirait avec ses autres camarades. En s'appuyant sur un concept socio-constructiviste, l'apprenant ne se situerait pas uniquement dans un environnement virtuel « neutre », mais après le jeu, il retrouverait les autres apprenants dans un environnement « non-virtuel ». Pour pallier une progression de type behavioriste (obligation de passer par le niveau 1 pour aller au niveau 2... et ainsi de suite), le *Serious Game* pourrait intégrer une phase de tests d'autodiagnostic sur les connaissances et compétences déjà acquises. À partir de cette évaluation, le parcours commencerait directement au niveau adapté aux besoins diagnostiqués, et ceci sans perdre la dynamique de départ sur l'immersion progressive dans l'environnement.

■ S'il fallait conclure... par une ouverture

Nos propos se sont attachés à croiser des recherches issues du jeu vidéo, des implications en éducation, mais aussi notre propre regard sur l'ingénierie de formation, des dispositifs, des parcours et pédagogiques. Il est indéniable que le *Serious Game* apporte une valeur ajoutée

autour du développement de Savoir-Faire, peu facilement mobilisable dans le *E-Learning* classique. Mais pour développer l'apprenance (Carré, 2005), ouvrons nos pratiques d'ingénierie à des approches transversales (liées aux sciences de l'éducation, à la psychologie cognitive, aux sciences de l'information et des communications...).

– Sur l'ingénierie de formation, il s'agit d'arriver à un véritable travail collaboratif entre les attentes des équipes enseignantes et des apprenants, la richesse des compétences techniques des designers, des graphistes, des développeurs, des chefs de projets, des scénaristes... mais aussi des pédagogues pouvant apporter un véritable regard sur les apports des sciences de l'éducation. Comme le souligne Berry (2011), « plus on cherche à évaluer et à pédagogiser l'activité ludique, plus le jeu disparaît. À l'inverse, plus on laisse l'activité dans sa dimension ludique, moins l'apprentissage est visible. Tout le travail de conception se situe donc dans cet entre-deux complexe. »

– Sur l'ingénierie des dispositifs et des parcours : une formation s'inscrit dans un dispositif pouvant mixer du présentiel et du distanciel et surtout devant proposer un véritable accompagnement d'un formateur. Ce dernier peut être un miroir pour faire conscientiser à l'apprenant ce qu'il a appris réellement, ce qu'il peut retenir et mettre en pratique, ce qu'il peut transférer... Ce n'est

pas parce que Newton a reçu une pomme sur la tête qu'il a appris qu'il existait une force d'attraction sur la terre. Il lui a fallu passer par une décontextualisation de cet événement (travail scientifique sur les sciences physiques), pour ensuite le recontextualiser dans l'ensemble des environnements propres à l'apesanteur. La richesse du *Serious Game* doit ainsi s'intégrer dans un dispositif pensé dans sa globalité. De même, à l'intérieur du *Serious Game*, il est nécessaire d'envisager que des apprenants SAVENT déjà des choses et donc faire en sorte que cela soit diagnostiqué au départ et que leur parcours dans le jeu tienne compte de ces préacquis.

– Enfin, sur l'ingénierie pédagogique : à chaque nouvelle technologie introduite dans la pédagogie, on semble reculer d'une théorie de l'apprentissage. Le diaporama, très utile, ne fait que revenir sur les cours magistraux classiques... et combien de présentations de deux cents slides sont fournies sur une thématique en disant : « ah, oui, j'utilise une technique active et dynamique... ils vont en apprendre des choses! ». De même, ne renforçons pas les limites du behaviorisme avec les *Serious Games*, ni de même les vils « tendances » de l'être humain avec la compétitivité, l'appât du gain comme ultime moyen de motivation à apprendre. L'apprentissage ou l'apprenance est un phénomène complexe et les théoriciens ont beaucoup apporté pour une meilleure compréhension. Ne les oublions pas !

Bibliographie

- ALVAREZ J., 2007, «Du jeu vidéo au *serious game*. Approches culturelle, pragmatique et formelle», thèse, spécialité science de la communication et de l'information, université Toulouse II Montmirail et université de Toulouse II Paul Sabatier. Téléchargeable (visible le 30 juin 2011) : http://www.jeux-serieux.fr/wp-content/uploads/THESE_SG.pdf
- BANDURA A., 2007, *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck.
- BANDURA A., 1986, *L'apprentissage social*, éd. Mardaga.
- BERRY V., 2001, «Jouer pour apprendre : est-ce bien sérieux ? Réflexions théoriques sur les relations entre jeu et apprentissage », *Canadian Journal of Learning and Technology*, n° 37 (2), été 2011.
- CARRÉ P., 2005, *L'Apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod.
- CSIKSZENTMIHALYI M., 1990, *Flow : The psychology of optimal experience*, New York, Harper and Row.
- CLANCEY W. J., 1997, «Situated Cognition: On Human Knowledge and Computer Representations», Cambridge University Press.
- CURTIS D., LAWSON M., 2002, «Computer adventure games as problem-solving environments», *International Education Journal*, 3 (4), pp. 43-56.
- EUROPEAN SCHOOLNET, 2009, «Quels usages pour les jeux électroniques en classe ?», rapport sur : http://games.eun.org/upload/gis-full_report_fr.pdf
- KLOPFER E., 2008, *Augmented Learning. Research and Design of Mobile Educational Games*, Massachusetts, The MIT Press.
- LAVERNE BOUDIER V., DAMBACH Y., 2010, *Serious Game: révolution pédagogique*, Paris, éditions Lavoisier Hermes Science.
- MAYER I., BEKEBRED A., 2006, «Serious games and simulation based e-learning for infrastructure management» in *Affective and emotional aspects of human-computer interaction : Emphasis on game-based and innovative learning approaches*, Pivec M., (Ed.), Amsterdam, IOS Press BV.
- MENN D., 1993, «Multimedia in Education : Arming Our Kids for the Future», *PC World 11* (octobre).
- MITGUTSCH K., 2007, «Digital play-based learning. A philosophical-pedagogical perspective on learning anew», article issu de la conférence The Games in Action, Gothenburg, Sweden.
- MITRA S., RANA V., 2001, «Children and the Internet: Experiments with minimally invasive education in India», *The British Journal of Educational Technology*, 32 (2), pp. 221-232.
- OLLIVIER D., TANGUY C., 2008, *Génération Y: mode d'emploi. Intégrez les jeunes dans l'entreprise*, Bruxelles, De Boeck.
- PRENSKY M., 2001, «Do they really think differently?», *On the horizon*, 9 (6), pp. 1-10.
- SKINNER B.F., 1968, *La révolution scientifique de l'enseignement*, 3^e édit., 1995, éditions Mardaga.
- TRÉMEL L., FORTIN T., 2009, *Mythologie des jeux vidéos*, Paris, éditions du Cavalier Bleu.
- TRICOT A., RUFINO A., 1999, «Modalités et scénarii d'interaction dans des environnements informatisés d'apprentissage», *Revue des Sciences de l'Éducation*, numéro thématique, XXV (1), 1999, p.105-129, téléchargeable (visible le 30 juin 2011) : <http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr>
- VERMERSCH P., 1994, *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris, ESF.
- VYGOSTKI L., 1933, *Pensées et langage*, réédition 1997, Paris, La Dispute.
- ZYDA M., MAYBERRY A., WARDYNSKI C., SHILLING R., DAVIS M., 2003, «The MOVES Institute's America's Army Operations Game» in actes du colloque ACM SIGGRAPH 2003, Symposium on Interactive 3D Graphics, 28-30 avril 2003.

Formation des enseignants du premier degré : les modifications des attentes des publics liées à la mise en œuvre des nouveaux systèmes de formation

Hélène MARQUIÉ-DUBIÉ

Maître de conférences en psychologie

Université Montpellier 2 - IUFM

LIRDEF, équipe TF&D

Nous nous proposons de présenter les résultats d'une comparaison entre deux séries d'études, l'une menée en 2005-2009 et l'autre en cours de réalisation sur les attentes et motivations des publics inscrits dans les formations préparant au métier de professeur des écoles. Nous faisons l'hypothèse que la modification des cursus, reflétant la transformation des attentes sociales vis-à-vis de la profession, et la raréfaction des emplois eu égard au nombre de postulants, ont des effets sensibles au plan de l'investissement des nouveaux types de formation proposés. Nous espérons montrer également que les pratiques professionnelles elles-mêmes en subissent l'impact par l'effet de la modification du système de contraintes et ressources disponibles. ■

■ Introduction

La formation des enseignants vient de subir une révolution structurale profonde (réforme dite de la « masterisation » des formations) qui accompagne la transformation des attentes de la société vis-à-vis de ces professionnels : désormais introduit en tant que « praticien réflexif » (Schön, 1996), l'enseignant doit également faire la preuve de ses capacités d'autonomie.

Ainsi, la formation n'est plus liée au recrutement, à l'expérience du terrain, mais se fait en amont, modifiant considérablement les situations et dispositifs de formation proposés.

Pour le public inscrit dans ces nouvelles formations, le changement est majeur : alors qu'auparavant les futurs professeurs des écoles investissaient ces formations en IUFM d'abord en tant que postulants au concours, puis en tant que professionnels attestés par la réussite au concours (ils étaient alors fonctionnaires stagiaires), ils y assistent désormais en tant qu'étudiants alors même que leurs chances d'intégrer réellement la profession se sont considérablement amoindries.

L'étude en cours dont nous exposons ici les premiers résultats vise à comparer les données issues d'une première vague d'entretiens menés entre 2005 et 2009 auprès des étudiants et professeurs stagiaires et les données actuellement en cours de recueil auprès de ce nouveau public.

Il s'agissait pour la première étude de montrer comment les motivations à entrer dans le métier influent la manière dont était abordée la profession. Nous avons tenté d'explicitier comment les processus identitaires et les processus et modes de socialisation jouaient un rôle déterminant dans la participation aux dispositifs de formation proposés (Marquié-Dubié, 2010).

En reprenant la même trame d'analyse, nous espérons mettre au jour les modifications des attentes du public en formation dans les nouveaux masters, modifications dont nous faisons l'hypothèse qu'elles sont étroitement liées à leur représentation de la situation. Nous nous appuyons sur une conceptualisation de la notion de situation issue de l'analyse du travail et de l'activité (Leplat 2000, Rogalsky, 2008), qui définit celle-ci comme le résultat d'une interaction dynamique entre l'analyse des données de la réalité par le sujet, ses attentes et motivations, son appréciation des effets produits eu égard à ses objectifs initiaux. Nous cherchons à montrer comment, dans ce nouveau contexte institutionnel, les étudiants appréhendent et analysent les savoirs (théoriques et pratiques) auxquels ils sont confrontés, comment ils perçoivent désormais leur entrée dans le métier et ana-

lysent leurs pratiques professionnelles en regard d'un nouveau système de contraintes et de ressources. Au-delà, nous espérons dégager des éléments permettant d'ajuster au mieux dispositifs de formations et attentes du public.

■ Cadre général de l'étude

L'objectif général de notre démarche est la compréhension des mécanismes d'élaboration des postures et gestes professionnels des enseignants du premier degré. Il s'agit de mettre au jour des éléments permettant d'ajuster et réguler les dispositifs de formation proposés dans le sens d'un développement professionnel. Une de nos hypothèses est que la stabilisation de l'identité professionnelle permet d'élargir le champ de l'activité réflexive de manière à permettre l'intégration de nouvelles pratiques ou la modification de pratiques peu satisfaisantes pour le sujet dans les situations professionnelles. En ce sens, mieux comprendre les mécanismes d'investissement de la formation peut permettre de trouver les leviers de régulation de l'activité individuelle en situation. En nous appuyant sur les théories de l'action située (Schuman, 1987, Clot, 2005), nous considérons en effet que l'action et la situation (dont font partie les représentations de celle-ci) se co-construisent de manière dynamique.

Au-delà de la notion de représentation du métier, il nous a semblé important de relier les modalités selon lesquelles s'est construit le projet professionnel (et parmi ces modalités la manière et la période à laquelle ce choix a été effectué) et d'examiner les modes de socialisation des sujets. En effet, l'identité est un processus dynamique qui prend ses racines dans l'expérience du sujet, qui est remodelée par toute situation de crise, en même temps qu'elle assure au sujet un sentiment de continuité (Tap, 2000, Guist-Depraïries, 2005). Elle est en tension permanente entre ajustements à la réalité et permanence du sujet. La socialisation, le rapport à autrui est une dimension constitutive de l'identité (elle permet de la construire, de l'entretenir, de la confirmer, la remodeler...).

Les modes de socialisation sont le produit des expériences du sujet et de son insertion dans l'univers qui l'entoure. Ils sont la part sociale, donc en partie observable, des processus de construction identitaire qui s'effectuent toujours au prix d'efforts constants d'unification/intégration permettant de dépasser les conflits internes (miroir des différentes appartenances du sujet), mais également de différenciation et d'affirmation de soi en tant qu'individu (personnalisation) tout en construisant ses nécessaires appartenances et affiliations (repères identitaires : Marquié, Asdih, 2006).

■ Résultats de l'étude 2005-2009

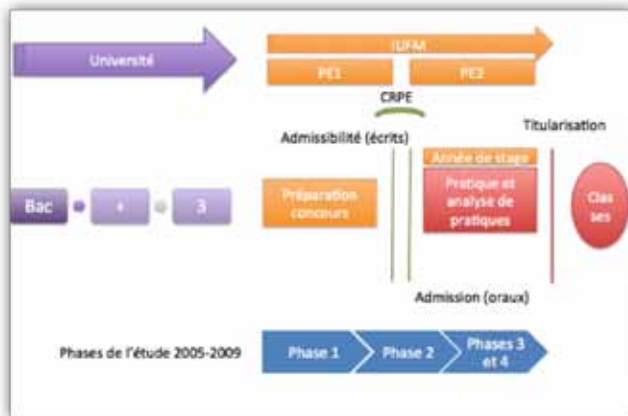
Déroulement de l'étude

En 2005-2009, nous avons suivi une cohorte de seize sujets se destinant à l'enseignement élémentaire.

Lors de la première phase de l'étude, ils préparaient le Concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE) et étaient inscrits en tant qu'étudiants en première année de professeur des écoles (PE1) à l'IUFM de Perpignan. Une première série d'entretiens semi-directifs a permis de faire émerger des catégories de sujets distingués selon les modalités à partir desquelles s'est effectué le choix du métier, leurs modes et processus de socialisation (antérieurs et actuels), leurs stratégies d'intégration au monde professionnel (rapport aux pairs et aux experts).

Lors de la deuxième phase, ils avaient connaissance de leurs résultats au concours (fin de l'année de PE1) et selon ceux-ci avaient le choix en cas d'échec de se réorienter (une étudiante), soit de redoubler l'année de PE1.

Les admis intégraient l'année de PE2 en tant que fonctionnaires stagiaires. Il leur était proposé une formation fondée sur l'alternance stage/IUFM. L'analyse des pratiques était au cœur de ce dispositif. Il s'agissait pour nous, au travers des entretiens, de tenter de mettre au jour les remaniements identitaires à l'œuvre lors de l'accès au métier pour ce groupe. Les redoublants en PE1 ont également été re-interrogés sur les modalités d'ajustement qu'ils avaient pu mettre en place face à un premier échec.



▲ Schéma n°1 – L'ancien système de recrutement et formation des professeurs des écoles et les différentes phases de l'étude

À ce temps de l'étude, nous avons tenté de saisir quelles étaient les ré-équilibrations nécessaires au système identitaire : dans le cas d'un échec au CRPE et d'un redoublement (comparaison avec les pairs, difficulté d'affiliation au nouveau groupe des PE1 entrants et au groupe des PE2 ayant réussi...) aussi bien que dans le cas d'une réussite (nouveaux groupes d'appartenances, nouveau statut...).

Puis lors d'une troisième phase, après que les PE2 aient eu le temps de s'installer dans leur nouveau statut, dans leur nouveau groupe d'appartenance (ce qui ne va pas forcément sans difficultés), nous avons renouvelé la série d'entretiens afin de mettre au jour quelles conséquences l'entrée effective dans le métier (par le biais des stages) avait sur les constructions identitaires des sujets. Les groupes de référence identitaires ont ici changé, le groupe professionnel ayant pris la place des groupes de pairs immédiats (PE1, PE2 en début d'année), les modes de fonctionnement, les objectifs, les valeurs en sont par là même modifiés. L'année suivante, en phase 4, c'est un nouveau groupe de sujets qui a été suivi. Il s'agissait là, grâce aux techniques d'autoconfrontation simples et croisées, de voir les liens entre déterminants du choix du métier et modes de socialisation sur les pratiques réelles de classe et l'évolution de celles-ci. L'analyse des pratiques réelles en situation a ainsi permis de compléter l'approche menée grâce aux entretiens¹.

Principaux résultats

Les modalités de choix du métier. – Deux groupes principaux de sujets ont été distingués selon leurs modalités de choix du métier :

1. Le groupe des vocations précoces (VP) : individus ayant « depuis toujours » voulu être enseignants qui se différencie en deux sous-groupes :
 - ceux qui ont été marqués favorablement par un enseignant (identification positive) devenu un modèle identificatoire. Ce groupe est codé VP+.
Exemple : *Ce qui me plaisait c'était... La façon d'être de l'institutrice avec les élèves, cette relation qu'elle a, cette relation de groupe qui fait que la classe forme un tout, la façon d'être surtout... j'ai pas de souvenirs de la classe, je vois l'institutrice, mais je vois pas la classe, je vois le groupe, mais je vois pas le lieu... l'attention, le fait qu'elle soit disponible pour tous, c'est comme une seconde maman, c'est un tout...* (Christelle, PE1) ;
 - ceux marqués négativement par un enseignant par rapport auquel s'élabore, semble-t-il, une stratégie de « réparation ». Ce groupe est codé VP-.
Exemple : *Je me souviens d'un jour où j'ai été punie en CP parce que j'avais interverti des cases pour reconstruire une histoire, et aussi, je crois que c'était le plus humiliant, c'était un instituteur qui faisait un classement tous les mois et en fonction des résultats les moins bons étaient placés au premier rang et une fois je me suis retrouvée au premier rang, mais humiliée. c'était horrible...* (Amélie, PE1)

¹ Les données des entretiens ont été analysées grâce au logiciel Alceste.

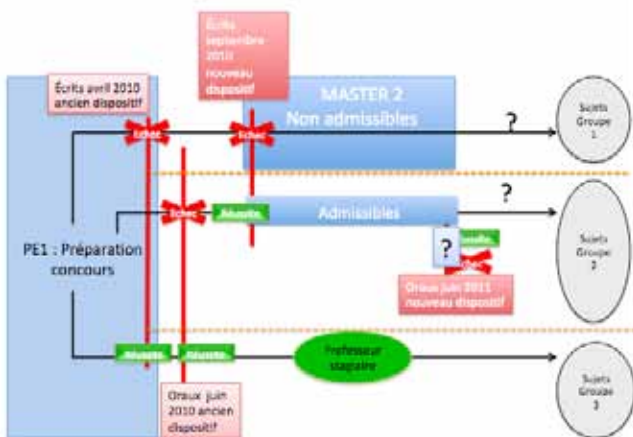
2. Le groupe pour lequel le choix du métier est une alternative à un choix initial qui a dû être abandonné (souvent ce sont des personnes qui se destinaient à un enseignement disciplinaire EPS par exemple, qui ont échoué aux concours de l'enseignement secondaire ou ont préféré se réorienter pour ne pas avoir à partir dans une autre région ou encore préfèrent travailler avec des enfants plus jeunes que ceux des collèges et lycées...). Ce groupe est codé ALT pour « choix alternatif ».

Exemple : *À l'origine, je voulais être enseignant d'EPS et après, au travers des stages, ça a été vers les plus jeunes... ils sont différents, un peu plus calmes, c'est un autre comportement. Au collège des fois c'est plus une corvée que de l'envie, au primaire, ils ont encore de l'envie, après...* (Frédéric, PE1).

Modes de socialisation. – On observe que les modalités de choix du métier se croisent avec les modes de socialisation. Les sujets relevant du groupe VP+ sont généralement très investis dans les groupes de formation en PE1 et PE2 (par exemple, en PE1, ils initient un travail de groupe, préparent collectivement les épreuves, s'entraident, niant par là même la situation de concurrence induite par le concours...), les sujets du groupe VP- sont quant à eux peu investis dans ces mêmes groupes. Ainsi, en PE1, ils ressentent de manière aiguë les rivalités et les tensions associées à « l'esprit de concours ». De fait, et de manière tout à fait cohérente, ils privilégient les stratégies individuelles de préparation.

Les sujets du groupe ALT s'investissent dans les groupes de pairs selon des stratégies raisonnées. En PE1, l'esprit de compétition est bien ressenti, mais il est accepté en tant que composante naturelle de la situation.

Étude 2010-2011



▲ Schéma n°2 – Les différents groupes et le dispositif 2010-2011

En cette première année du nouveau dispositif de formation et de recrutement des professeurs des écoles, trois groupes de sujets coexistent (tous les sujets ont effectué au moins une année de PE1) :

- le premier est constitué des sujets qui ont échoué aux épreuves d'admissibilité ou d'admission au printemps 2010 et à l'admissibilité dans le nouveau dispositif en septembre 2010. C'est le groupe des étudiants inscrits en master 2 et non admissibles. Ils comptabilisent de fait au moins deux échecs au CRPE... Ils auront, s'ils valident leur master, un diplôme de niveau bac + 5... ;
- le deuxième est constitué des sujets ayant échoué aux épreuves du printemps 2010 mais réussi l'admissibilité en septembre 2010. Ils passent les épreuves d'admission en juin 2011 (seule une partie, moins de la moitié *a priori* sera reçue). Ils préparent également le master 2. Ils comptabilisent mécaniquement au moins un échec au concours. Ils auront, s'ils valident leur master, un diplôme de niveau bac + 5... ;
- le troisième groupe rassemble les sujets qui ont réussi l'admission au concours en juin 2010. Ils peuvent n'avoir jamais échoué au concours. Ils ont, au moment de l'entrée dans le métier, un niveau bac + 3 et n'ont pu effectuer d'année de PE2...

Au final, dans cette année transitoire, ce sont les moins diplômés qui auront, dans l'absolu, été le moins confronté à l'échec et qui auront réussi à atteindre leur objectif professionnel...

Dans ce contexte, ont été interrogés :

- dix-sept étudiants inscrits en master 2 (admissibles et non admissibles, groupes 1 et 2) ;
- dix professeurs ayant été admis au concours en 2010 selon l'ancien dispositif (admissibilité en avril, admission en juin : sujets du groupe 3 décrit dans le schéma précédent). Ces professeurs ne bénéficient pas de l'année de stage (supprimée dans le nouveau dispositif). Ils ont été affectés après une période d'observation dans les classes avec le statut de professeur stagiaire. Il a été proposé à ces professeurs stagiaires d'intégrer un cursus de master 2 (adapté à leurs contraintes et tenant compte de leur réussite au concours).

À des fins de comparaison, les mêmes variables que pour l'étude précédente ont été prises en compte. Les entretiens portaient donc de nouveau sur les modalités de choix du métier, les modes de socialisation antérieurs et actuels, la manière dont ils percevaient les dispositifs de formation proposés et la façon dont ils avaient vécu la réussite ou l'échec au CRPE...

Nouveaux résultats (étape exploratoire)

On peut noter que sur l'ensemble des groupes on retrouve la même répartition des sujets quant aux modalités de choix du métier : vocations précoces avec identifications positives (VP+) ou négatives (VP-), modèle alternatif (ALT). La répartition des sujets entre les trois classes varie d'un groupe à un autre mais le nombre de sujets interrogés ne nous permet pas d'en tirer de conclusions généralisables.

Les données étant en cours d'analyse, nous ne présenterons ici que les résultats les plus saillants. Il nous a semblé pertinent de focaliser notre attention sur les professeurs stagiaires admis au concours en 2010 (groupe 3). En effet, ce groupe présente des particularités avec ce que seront désormais les groupes de nouveaux enseignants titulaires du concours : peu formés à la pratique de classe et donc peu initiés à la réflexivité, épaulés sur le terrain par des collègues, coupés de leurs groupes de pairs par un concours de plus en plus sélectif, etc.

Sujets du groupe 3. – Dans ce groupe, la moyenne d'âge est de 26 ans, huit sujets sont titulaires d'une licence et deux autres d'un master 1. Cependant, en raison des multiples réinscriptions dans l'année de préparation au concours (PE1), le nombre d'années d'études post-bac est de 5,1 en moyenne. Quatre sujets ont réussi le CRPE alors qu'ils le passaient pour la première fois, quatre sujets pour la seconde fois, deux sujets l'ont passé cinq fois et plus. Ce qui signifie que seuls quatre d'entre eux sont entrés dans le métier sans avoir subi d'échec préalable.

Analyse des données. – En raison de la faible disponibilité des sujets appartenant à ce groupe, nous n'avons pu effectuer que de courts entretiens avec chacun des sujets afin de déterminer leurs modes de choix du métier et modalités de socialisation. Ces données ont été complétées par des entretiens de groupe menés au cours de l'année universitaire (février et mai 2011).

Il apparaît que, du point de vue des processus de socialisation, les « miraculés » (comme ils se nomment eux-mêmes), sont pris dans un processus de deuil par rapport aux groupes initiaux d'appartenance (la plupart se retrouvant dans les groupes 1 et 2 qui n'ont pas réussi le concours en 2010) doublé d'un sentiment de culpabilité² :

On était une dizaine à préparer ensemble le concours, y avait une super ambiance dans le groupe j'ai été le seul à être reçu, sauf une autre à Créteil... là je me retrouve tout seul, c'est déprimant, ça change! je comprends même pas pourquoi je l'ai eu [le CRPE]. (X.)

En parallèle, ce sont des explications (attributions causales) de type externe qui sont systématiquement données pour expliquer la réussite :

On nous avait dit qu'en moyenne il fallait cinq à six ans pour avoir le concours – je ne sais pas si c'est vrai – mais que si on l'avait dans les deux-trois premières années c'est qu'on avait beaucoup de chance. (X.)

On a eu du bol. (A.)

Avant c'était plus facile, aussi... peut-être moins aléatoire. (G.)

Au plan de la construction d'une posture professionnelle³, cela ne va pas sans poser de questions. Comment s'approprier une « stature » d'enseignant quand on peut être amené à penser que l'on est là par hasard ? Nos sujets montrent ici que la réussite au concours n'est pas un gage immuable de légitimité dans la fonction et que les remaniements identitaires nécessaires lors de ce profond changement de statut qu'est l'accès au métier ne vont pas de soi dans un contexte qui ne les soutient ou ne les contient sans doute pas suffisamment.

Le recours au groupe pour construire une identité collective est d'autant plus difficile qu'en début d'année, tout au moins, les pairs qui n'ont pas réussi le concours (les groupes 1 et 2) sont perçus comme rejetants (*pendant deux gros mois, ils nous ont détestés, ils nous parlaient pas X.*). Puis les choses semblent se pacifier... mais les trajectoires professionnelles sont désormais fondamentalement différentes.

On peut alors faire l'hypothèse que si l'inscription de ces professeurs stagiaires en master est motivée par le désir de « rattraper » un niveau d'étude comparable à celui de leurs (ex) camarades, il peut être également un moyen pour parvenir à recréer un groupe au sein duquel les difficultés des uns et des autres pourraient faire l'objet d'une élaboration collective.

La nécessité de recréer un tel groupe (au moins pour les VP+ qui considèrent le groupe comme un moyen d'identification professionnelle) pourrait être renforcée par le sentiment d'isolement ressenti dans les écoles sur lesquelles ces professeurs stagiaires ont été amenés à intervenir. En effet, sur le terrain professionnel, ces jeunes enseignants rapportent qu'ils ont souvent été accueillis froidement par leurs collègues. Ils en attribuent la raison à leur manque de formation (suppression de l'année de PE2) qui ferait qu'ils ne seraient pas identifiés comme « réellement formés » par leurs collègues. Pour eux, il semble qu'il existe un décalage important entre

² Les citations sont données à titre d'illustrations.

³ Nous entendons par posture ce qui permet la « configuration de gestes professionnels » (Bucheton D., Soulé Y., 2010).

ces professeurs stagiaires « année 2010 » et leurs collègues qui avaient effectué l'année de PE2 les années précédentes (et qui avaient le même statut et portaient la même appellation de « professeurs stagiaires »)⁴.

Ce qui n'aura pas manqué de renforcer également leur sentiment de ne pas être à la hauteur (G.), car, disent-ils, *avant ils avaient la PE2, nous on est passé directement dans les classes, on sait pas quoi faire (F.), on a étudié le socioconstructivisme, en théorie, pour le concours, mais après comment on fait dans les classes? on sait pas du tout... (G.), on essaie de voir comment font les autres, mais c'est pas facile (A.), on nous demande d'être opérationnels tout de suite, mais on peut pas! (M.)... On nous a bien dit que sous prétexte que nous n'avions pas de formation, il ne fallait pas sacrifier une génération d'élèves! j'essaie de ne pas me mettre la pression*⁵ (X.).

Les soutiens professionnels

Pour cette année 2010-2011, les professeurs stagiaires effectuent une période d'observation dans les classes des maîtres-formateurs. Ils sont ensuite amenés à faire des remplacements en responsabilité dans des écoles. Ils bénéficient à ce moment-là de l'aide des conseillers pédagogiques. On peut ici faire l'hypothèse que les conditions contextuelles d'entrée dans le métier croisées avec les nouveaux soutiens à la professionnalisation influent fortement sur les types de postures professionnelles élaborées.

Il faut noter que les positions et missions de chacun des intervenants professionnels sont modifiées par le contexte: les conseillers pédagogiques et les maîtres-formateurs voient leurs modalités d'intervention profondément remaniées (les CP n'intervenaient auprès des stagiaires sur le terrain qu'en cas de problème signalé), les maîtres-formateurs intervenaient dans les dispositifs IUFM d'accompagnement professionnel en co-intervention, le plus souvent avec des formateurs IUFM. Désormais ils font du « compagnonnage ».

Il y a ici aussi, un remaniement des places dont on peut supposer qu'il mettra un certain temps à s'organiser⁶.

Ce qui se traduit pour les nouveaux titulaires du concours par un sentiment diffus d'abandon (*les conseillers pédagogiques, ils sont loin, on ne peut leur envoyer que*

des mails, les formations [proposées] ne nous apportent pas grand-chose, on voudrait savoir quoi faire, etc.) et ce d'autant plus qu'ils n'ont pas immédiatement les moyens d'analyser leur propre pratique. En effet, après cinq mois d'insertion dans les classes, en janvier, certains déclarent lors de l'entretien de groupe qu'ils se basent sur le niveau sonore comme indicateur de l'activité des élèves, d'autres qu'ils essaient d'évaluer l'activité des élèves, mais aucun n'est sûr d'avoir les bons repères... Ils disposent de bien peu de moyens pour évaluer et faire évoluer leur propre activité (l'analyse des pratiques professionnelles ne faisait pas l'objet de dispositifs d'enseignement en PE1).

Conclusions provisoires et pistes de travail

Il est certain que des études complémentaires, suivant de manière longitudinale des cohortes d'enseignants débutants, sont nécessaires pour éclairer les hypothèses qui sous-tendent certaines de nos analyses et les formaliser en termes de dispositifs d'aide à la professionnalisation.

Par ailleurs, l'examen des problématiques rencontrées dans ce groupe de néo-titulaires ne fait que confirmer, en grande partie, les points négatifs repérés dans les équipes pédagogiques des IUFM avant la mise en place du nouveau dispositif.

Cependant, quelques éléments peuvent fournir des pistes de travail pour les futurs néo-titulaires du concours qui vont, sur certains points, se retrouver dans la même situation de décalage vis-à-vis de leurs pairs que les sujets de notre groupe 3.

Les résultats laissent penser que le travail réflexif autour de l'analyse des pratiques mené de manière collective permettrait de réinstaurer des relations constructives et sécurisantes pour tous les sujets avec pour objectif de permettre à chacun, en s'appuyant sur le genre professionnel, de trouver le style qui lui convient. Le genre professionnel tenant lieu ici de soutien à l'activité personnelle (Roger, 2007). Cela pourrait utilement constituer le cœur des dispositifs de formation continue pour ces enseignants novices et l'on pourrait réfléchir à des dispositifs inspirés par ceux utilisés chez les néotitulaires du second degré (Rayou et Ria 2009; Lecomte, 2010) en tenant compte des contraintes institutionnelles propres aux enseignants du premier degré.

En faveur de ce type de dispositifs, on peut également penser que ce type de travail permettrait à tous les sujets (quelles que soient leurs modalités de socialisation) de faire une expérience réussie de collaboration avec des pairs, ce qui serait peut-être une première étape pour instaurer de réelles modalités de collaboration dans le travail sur le terrain.

⁴ Même si cette année de formation fut plus ou moins vivement contestée (Geay B., 2010) et ses apports perçus de manière ambivalente (Rayou et Ria, 2009).

⁵ Sic

⁶ Pour les futures titulaires du concours, il faudra également tenir compte du fait que les accompagnateurs professionnels auront globalement un niveau d'étude moindre que le leur...

Au plan du cadre, ces dispositifs doivent également être réfléchis à partir d'une redéfinition des places et des missions des accompagnateurs de terrain.

La masterisation de la formation des enseignants a entraîné une redéfinition des éléments et de leurs interactions dans le contexte. Une partie des contraintes et des ressources a été redéfinie, changeant le fonctionnement

global de manière définitive. Il reste à comprendre comment le cœur du système, que l'on peut situer du côté de l'activité réalisée (qui n'est pas le réel de l'activité⁷), peut se développer dans ce nouveau contexte et quels sont les moyens qui peuvent être mis à disposition des nouveaux enseignants pour les accompagner au mieux.

Bibliographie

- BUCHETON D., SOULÉ Y., 2010, «Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées», *Éducation et didactique*, 2010/3 vol. 4, p. 29-48.
- CLOT Y., LEPLAT J., 2005, «La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail», *Le travail humain*, 2005/4 vol. 68, p. 289-316.
- GEAY B., 2010, «Les néo-enseignants face à l'utilitarisme», actes de la recherche en sciences sociales, 2010/4 n° 184, p. 72-89.
- GIUSTE-DESPRAIRIES F., 2005, « Analyse de la complexité des situations » in *Analyser ses pratiques professionnelles en formation*, SCEREN, CRDP académie de Créteil.
- LECOMTE C., 2010, «L'accompagnement des enseignants débutants: former et étayer», *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2010/1 n° 9, p. 91-103.
- LEPLAT J., 2000, *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*, Toulouse, Octarès.
- MARQUIÉ-DUBIÉ H., 2010, «Trajectoires de Professeurs des Écoles : de l'année de préparation au concours à l'année de « stagiarisation », la construction des problématiques professionnelles in *Les parcours de formation des enseignants débutants*, Goigoux R., Presses Universitaires Blaise Pascal.
- MARQUIÉ H., Asdih C., 2006, «Approche longitudinale de la construction de l'identité enseignante – Enquête auprès des PE en formation», 8^e biennale de l'Éducation et de la Formation, Lyon, 11-14 avril 2006.
- RAYOU P., Ria L., 2009, «Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels», *Éducation et sociétés*, 2009/1 n° 23, p. 79-90.
- ROGALSKI J., 2008, «Le cadre général de la théorie de l'activité. Une perspective de psychologie ergonomique» in *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants*, sous la direction de Vandebrouck F., Toulouse, Octarès, pp. 23-32.
- ROGER J.-L., RUELLAN D., CLOT Y., 2007, «De l'action à la transformation du métier: l'action enseignante au quotidien», *Éducation et Sociétés*, 19, p. 133-146.
- SCHÖN D.A. (dir.), 1996. *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*, trad. Jacques Heyneman et Dolorès Gagnon. Montréal, Les Éditions Logiques.
- SUCHMAN L.A., 1987. *Plans and Situated Actions*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TAP P., 2000, «Le lien social et la personnalisation dans l'autoformation » in *Autoformation et lien social*, Dalava S., Toulouse, éd. du Sud, p. 53-74.

7 « Le réel de l'activité a plusieurs destins possibles qu'aucune réalisation particulière ne peut prétendre résumer à elle seule » (Clot, 2005).

Orientation choisie ou subie : vers un outil au service des professionnels de l'orientation et de l'éducation

Célinie BRASSELET

Doctorante

Alain GUERRIEN

Professeur des Universités

Laboratoire PSITEC

Université de Lille 3

À la sortie du collège, quatre élèves sur dix perçoivent leur orientation davantage subie que choisie (rapport du HCE, 2008). Il est légitime de se demander quels sont les effets d'une orientation subie sur la motivation scolaire des élèves. Il nous semble donc important de montrer l'intérêt de l'analyse et l'évaluation de l'orientation choisie *versus* subie et de ses effets sur la motivation scolaire ultérieure. Dans la présente étude, la motivation scolaire, appréhendée selon la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2002), et les perceptions de choix et d'influence dans la prise de décision d'orientation ont été évaluées chez des élèves en classe de première. Les résultats confirment que le contexte dans lequel se déroule la prise de décision d'orientation est bien prédicteur de la motivation scolaire ultérieure. Ceci nous a amenés à construire une échelle d'autodétermination et d'influence dans la prise de décision d'orientation (en cours de validation) qui s'avérerait très utile pour la pratique des COP (conseillers d'orientation-psychologues) et les différents professionnels de l'éducation dans le sens où il permettrait de cerner les raisons des difficultés scolaires des élèves. ■

DÈS LE COLLÈGE, les élèves sont amenés à prendre des décisions quant à leur avenir scolaire, professionnel et personnel. En classe de troisième, ils ont à choisir entre la voie générale et technologique et la voie professionnelle. Puis, à l'issue de la classe de seconde générale et technologique, il s'agit d'exprimer un choix d'orientation quant à la série du baccalauréat. Cependant, les décisions d'orientation peuvent être influencées par divers facteurs amenant ainsi certains élèves à suivre une voie scolaire qu'ils n'ont pas forcément choisie au départ, avec éventuellement le sentiment d'avoir été contraints. Le phénomène d'orientation choisie *vs* subie a suscité de nombreux débats, notamment lors de la réforme du lycée initiée en 2010. En effet, selon l'enquête Jeunes 2002 (Caille, 2005), reprise dans le rapport du Haut Conseil de l'Éducation de 2008 portant sur l'orientation scolaire, quatre jeunes sur dix, à la sortie du collège, perçoivent leur orientation davantage contrainte que choisie, ce qui provoque chez certains un sentiment d'injustice. Ce constat est préoccupant et suscite de nombreuses interrogations quant aux conséquences de l'orientation choisie *vs* subie sur différentes variables en jeu au sein de l'éducation, notamment sur la motivation scolaire.

Notre objectif est donc de souligner l'intérêt d'une évaluation de l'orientation choisie *vs* subie, en ciblant au préalable les conditions sociales et contextuelles conduisant à un tel phénomène. Il s'agit également d'étudier les conséquences de l'orientation choisie *vs* subie sur la motivation scolaire.

■ Introduction

Orientation choisie *versus* subie

Les concepts d'orientation choisie *vs* subie pourraient être appréhendés à partir des écarts entre les demandes des élèves et de leur famille et la décision du conseil de classe. Dans le cas où celles-ci seraient concordantes, l'orientation serait alors définie comme choisie. Dans le cas où la décision du conseil de classe va à l'encontre de la demande de l'élève et de sa famille, elle serait davantage vécue comme une contrainte. Il semble toutefois élémentaire de définir ces concepts ainsi puisque cela minimise l'impact de nombreux facteurs sur le processus d'orientation en amont de la prise de décision.

Berthet, Costanza, Dechezelles, Gouin et Simon (2008) proposent alors de définir l'orientation choisie comme celle « pour laquelle l'ensemble des dimensions du processus d'orientation auraient été choisies : choix des lieux, moments et moyens d'information, des lieux, moments et moyens de conseil, choix (sans contrainte

perçue ou réelle) de la demande formulée et enfin acceptation de cette demande par l'institution sollicitée » (P. 78-79). L'orientation subie quant à elle correspondrait à celle « pour laquelle, avant tout, la demande formulée est refusée, fortement contrainte ou quand une autre décision est imposée (une affectation forcée) » (Berthet *et al.*, 2008, p. 79).

Nous proposons d'enrichir cette définition en exposant les différentes conditions susceptibles de conduire à une orientation subie qui seraient de deux types. Le premier type pour lequel le processus d'orientation a été influencé, voire contraint en amont de la prise de décision, comprend la pression des parents ou de la famille à suivre une voie scolaire donnée, les incitations des amis, celles des professeurs ou encore une contrainte liée à des problèmes de mobilité ne permettant pas à l'élève d'intégrer un établissement trop éloigné du domicile de ses parents. Le second inclut les contraintes exercées alors que l'élève a pris sa décision, tels que les refus de l'orientation par le conseil de classe, suite à un manque de places dans la filière convoitée ou à une expertise du dossier scolaire.

Orientation choisie *vs* subie : apports de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985, 2002)

Il semble pertinent ici de se référer à la théorie de l'autodétermination (TAD, Deci & Ryan, 1985, 2002). En effet, selon cette théorie, trois besoins psychologiques sont fondamentaux pour le développement et le fonctionnement psychologique optimal de l'individu, à savoir les besoins d'autodétermination, de compétence et d'appartenance sociale. Les études dans le cadre de la TAD s'attachent à décrire et à étudier les conditions sociales et contextuelles qui promeuvent la satisfaction de ces besoins. « Ainsi, les environnements sociaux qui favorisent la satisfaction de ces trois besoins psychologiques fondamentaux permettent de stimuler le dynamisme interne des personnes, d'optimiser leur motivation et de porter à leur maximum les résultats sur les plans psychologique, du développement personnel et des comportements. » (Deci & Ryan, 2008, p. 25)

De nombreuses recherches (Lent, Brown & Hackett, 1994; Bandura, 2003; McWhirter, Rasheed & Crothers, 2000; Blanchard & Vrignaud, 1994) ont d'ores et déjà souligné l'importance du sentiment de compétence (ou d'auto-efficacité) dans l'élaboration des choix d'orientation. Selon Lent (2008), il est un facteur déterminant du développement des intérêts et des choix d'orientation. Cependant, à notre connaissance, peu de recherches se sont attachées à étudier l'impact du sentiment d'autodétermination dans un tel contexte. Or, selon la TAD, le

besoin d'autodétermination est un des déterminants clés de l'engagement et la persistance dans certaines activités.

Le besoin d'autodétermination se traduit par un sentiment de liberté et de choix dans les activités initiées. L'individu autodéterminé a le sentiment d'être à l'origine de son comportement sans ressentir de pression. Une orientation est autodéterminée dans le cas où l'élève a eu la volonté de s'engager dans une filière donnée, où il a choisi de s'y engager et se perçoit à l'origine de ce choix sans ressentir de pression. Dans le cas contraire, l'orientation est qualifiée de non-autodéterminée.

Comme nous l'avons vu ci-dessus, la satisfaction ou non des besoins psychologiques fondamentaux engendre des conséquences, respectivement positives ou négatives sur les plans psychologiques, du développement personnel et des comportements, par exemple sur le bien-être (Ryan & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2008), ou encore la réussite scolaire (Fortier, Vallerand & Guay, 1995). Par conséquent, en raison de la diversité des conditions dans lesquelles se déroule la prise de décision en orientation, de nombreuses interrogations émanent quant aux conséquences d'une orientation subie ou non-autodéterminée sur le plan de l'adaptation au système scolaire, des apprentissages, des relations avec autrui, du bien-être et de la motivation scolaire des adolescents. Nous avons choisi d'étudier les effets d'une orientation choisie *vs* subie sur la motivation scolaire ultérieure. En effet, dans les domaines de l'éducation et de l'orientation scolaire et professionnelle, la motivation est un concept clé permettant aux professeurs et aux professionnels de l'orientation de décrire et comprendre les résultats scolaires des élèves, leurs comportements et de les aider dans l'élaboration des choix d'orientation. Rapprocher les concepts d'orientation choisie *vs* subie et de motivation scolaire paraît essentiel étant donné que celle-ci est considérée comme un déterminant majeur de la réussite scolaire.

Orientation choisie vs subie : impact sur la motivation scolaire ultérieure

La TAD (Deci & Ryan, 1985, 2002) propose une distinction entre une motivation dite « autodéterminée » (intérêt pour les activités et plaisir à les réaliser: motivation intrinsèque; et identification de leur sens et de leurs objectifs: motivation extrinsèque par régulation identifiée) et une motivation dite « non-autodéterminée » ou « contrôlée », dans le cas où les activités sont plutôt réalisées pour répondre à une pression interne ou externe (motivation extrinsèque par régulation introjectée ou par régulation externe).

Dans une récente étude (Brasselet & Guerrien, 2010), notre objectif était d'analyser l'impact que pou-

vait avoir une décision d'orientation sur la motivation scolaire ultérieure d'élèves en classe de première. Il était supposé qu'une orientation non choisie ou influencée par les parents et professeurs tendrait à nuire à la motivation scolaire ultérieure. L'influence était ici appréhendée de manière négative, nuisant à la perception d'autodétermination dans le choix d'orientation. Les principaux résultats de cette étude indiquent qu'une orientation choisie est associée à une motivation ultérieure davantage autodéterminée. Toutefois, l'influence des professeurs dans la décision paraît également favorable à une telle motivation. L'influence des parents est quant à elle associée à une forme de motivation contrôlée.

Ces résultats confirment que le sentiment de liberté et les influences perçues lors de la formulation des choix d'orientation en classe de seconde constituent des prédicteurs de la motivation vis-à-vis des activités scolaires d'élèves en classe de première. De plus, les résultats concernant l'influence des professeurs, qui s'avère favorable à la motivation autodéterminée, suggèrent également que :

- l'influence ne nuit pas nécessairement à l'autodétermination, dans la mesure où celle-ci est perçue positivement par l'élève. Une orientation influencée par un tiers peut être autodéterminée si l'élève a adhéré à cette influence, à ce choix;
- un processus de rationalisation (Bariaud & Dumora, 2004) pourrait permettre à certains élèves, s'étant sentis influencés voire contraints, de revaloriser leur orientation au départ non souhaitée, en considérant *a posteriori* qu'ils se sont sentis libres lors de l'élaboration des choix d'orientation en classe de seconde et/ou en percevant *a posteriori* l'influence des professeurs comme positive.

Cette recherche montre l'intérêt de l'analyse et de l'évaluation de l'orientation choisie *vs* subie et nous a amenés à construire une échelle d'autodétermination et d'influence dans la prise de décision d'orientation (en cours de validation). Cette échelle est construite en deux parties évaluant d'une part le sentiment d'autodétermination et les influences perçues lors de l'élaboration des choix d'orientation effectués l'année précédente et, d'autre part, le degré d'internalisation de l'orientation suivie.

■ Méthode

Participants

702 élèves (285 filles, 395 garçons et 22 non indiqués), âgés en moyenne de 16,5 ans, ont participé à l'étude. 506 étaient en classe de première générale (n = 395) et

technologique (n = 111) et 173 étaient en classe de seconde professionnelle. Tous avaient effectué un choix d'orientation déterminant la série du baccalauréat l'année précédente.

Procédure

Après autorisation des parents et consentement des élèves, les passations du questionnaire se sont déroulées de manière collective. Afin de procéder à la validation du questionnaire, deux passations ont eu lieu à trois semaines d'intervalle. Lors de la lecture de la consigne, nous leur indiquions qu'ils pouvaient à tout moment nous solliciter pour des problèmes de compréhension, en insistant sur le fait qu'ils n'y avaient pas de bonnes ou de mauvaises réponses et qu'ils ne s'agissaient en aucun cas d'une évaluation. Il leur était également notifié que les passations des questionnaires étaient basées sur le volontariat, qu'ils n'étaient par conséquent pas obligés de prendre part à cette étude et qu'ils pouvaient arrêter à tout moment de répondre aux questionnaires. Nous leur assurons le respect de l'anonymat et de la confidentialité des réponses.

Questionnaire

Au regard des résultats et des conclusions de l'étude présentée précédemment (Brasselet & Guerrien, 2010), l'échelle comporte deux parties.

– **La première** porte sur l'évaluation de l'autodétermination et des influences perçues lors de l'élaboration des choix d'orientation effectués l'année précédente. Les élèves ont à indiquer dans quelle mesure chacun des énoncés correspond réellement à ce qu'ils ressentent au moment de l'élaboration des choix d'orientation, c'est-à-dire l'année précédente. Pour cela, ils estiment leur degré d'accord sur une échelle en 5 points, allant de 1 : pas du tout en accord à 5 : complètement en accord. L'autodétermination perçue lors de l'élaboration des choix d'orientation est évaluée à partir de sept items du type « Je me suis senti(e) libre de choisir l'orientation que je souhaitais »; « Mon orientation a vraiment été un choix personnel »; ou encore « Mon orientation m'a été imposée ».

Concernant l'influence perçue, sont mesurés à la fois le degré d'influence des proches (parents, famille et amis) et de l'institution (professeurs, conseil de classe et conseiller d'orientation-psychologue) et la valence de celle-ci. Chaque sous-échelle comprend six items évaluant les influences positive (exemple: « mes parents m'ont donné leur avis et cela m'a aidé(e) dans mon choix ») et négative (exemple: « mes parents m'ont forcé(e) à me diriger vers cette filière »).

– **La seconde** partie du questionnaire mesure le degré d'internalisation de l'orientation suivie. La consigne est « indique dans quelle mesure chacun des énoncés correspond réellement à ce que tu ressens aujourd'hui ». Afin d'appréhender le degré d'internalisation de l'orientation suivie, sont mesurés la motivation intrinsèque (4 items du type « Les différentes matières m'intéressent »), les sentiments d'autodétermination (4 items du type « Si c'était à refaire, je (re)choiserais cette filière ») et de compétence scolaires (4 items du type « Je me sens compétent(e) dans les différentes matières »).

Résultats

Les analyses statistiques concourant à la validation du questionnaire sont en cours. Le *tableau 1* présente les scores moyens et écarts types des sous-échelles d'autodétermination, d'influence perçues lors de l'élaboration des choix d'orientation et d'internalisation de l'orientation suivie. Des analyses préliminaires indiquent une cohérence satisfaisante de chaque sous-échelle. Les Alpha de Cronbach sont de 0,73 pour l'autodétermination, 0,87 pour l'influence et de 0,87 pour l'internalisation.

	Moyenne	Écart type
Sentiment d'autodétermination	28,86	4,99
Influence des proches		
Influence des parents	15,09	3,47
Influence de la famille	14,19	4,38
Influence des amis	12,22	4,71
Influence de l'institution		
Influence des professeurs	14,43	5,74
Influence du conseil de classe	12,44	5,01
Influence du COP	12,89	5,84
Internalisation		
Sentiment d'autodétermination	16,89	3,97
Sentiment de compétence	11,77	3,43
Motivation intrinsèque	15,47	3,50

Tableau 1 – Scores moyens et écarts types aux sous-échelles d'autodétermination, d'influence perçues lors de l'élaboration des choix et d'internalisation de l'orientation suivie

■ Conclusion

Cet outil pourrait s'avérer très utile pour la pratique des conseillers d'orientation-psychologues en partenariat avec les différents professionnels de l'éducation, ouvrant des perspectives de remédiation dans le sens où il permettrait de mieux cerner les raisons des difficultés scolaires des élèves qui sont en lien avec la question de l'orientation.

En effet, celle-ci s'avère souvent source de difficultés pour certains jeunes. L'étude de Lacoste, Esparbès-Pistre

et Tap (2005) révèle que 57 % d'entre eux rencontrent des difficultés dans l'élaboration d'un projet professionnel. Ils sont 51 % à évoquer le manque d'information lié aux possibilités d'orientation et environ 50 % le manque de soutien et d'aide de la part de l'entourage proche. De plus, selon cette étude, ces difficultés participent en partie à expliquer l'état de stress des adolescents. Ces conclusions nous confortent dans l'idée que les conditions dans lesquelles se déroule l'orientation sont susceptibles d'engendrer des conséquences importantes tant sur le plan scolaire que psychologique de l'adolescent.

Bibliographie

- BANDURA A., 2003, *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck.
- BARIAUD F. et DUMORA B., 2004, «Les adolescents dans la société d'aujourd'hui», *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33, 191-204.
- BERTHET T., COSTANZA C., DECHEZELLES S., GOUIN R. et SIMON V., 2008, «Les pratiques d'orientation en Dordogne», rapport Céreq, centre associé régional Aquitaine.
- BLANCHARD S. et VRIGNAUD P., 1994, «Intérêts professionnels et sentiments de compétences», *Questions d'orientation*, 4, 31-44.
- BRASSELET C. et GUERRIEN A., 2010, «Sentiment de liberté et influence dans la décision d'orientation scolaire : effets sur la motivation scolaire des élèves en classe de première», *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39, 437-459.
- CAILLE J.-P., 2005, «Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde», *Éducation et formations*, 72, 77-100.
- DECI E.L. et RYAN R.M. (éds), 1985, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York and London, Plenum Press.
- DECI E.L. et RYAN R.M. (éds), 2002, *Handbook of self-determination research*, Rochester, NY: University of Rochester Press.
- DECI E.L. et RYAN R.M., 2008, «Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie», *Canadian psychology*, 49, 24-34.
- FORTIER M.S., VALLERAND R.J. et GUAY F., 1995, «Academic motivation and school performance: Toward a structural model», *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION, 2008, «Bilan des résultats de l'école – 2008 - L'orientation scolaire».
- LACOSTE S., ESPARBÈS-PISTRE S. et TAP P., 2005, «L'orientation scolaire et professionnelle comme source de stress chez les collégiens et les lycéens», *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34, 295-322.
- LENT R.W., 2008, «Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques», *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37, 57-90.
- LENT R.W., BROWN S.D. et HACKETT G., 1994, «Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance», *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- MCWHIRTER E.H., CROTHERS M. et RASHEED S., 2000, «The effects of high school career education on social-cognitive variables», *Journal of Counseling Psychology*, 47, 330-341.
- RYAN R.M. et DECI E.L., 2000, «Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being», *American Psychologist*, 55, 68-78.

