



Contribution des professionnels
à la conception, à la validation des outils
et dispositifs de formation,
d'éducation et de prévention

ANIMATEURS DES ATELIERS

PEREZ-ROUX Thérèse

ROBIN Jean-Yves

VANNIER Marie-Paule

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,	
B��NECH 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 Élisabeth	
<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>
MARQUI��-DUBIÉ Hélène	
<i>Formation des enseignants du premier degré : les modifications des attentes des publics liées à la mise en œuvre des 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

► Fascicule V

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

Dispositif de formation à l'analyse réflexive, une tentative de modélisation

Michel FLORO

Maître de conférences

Université de Provence IUFM Aix-Marseille

La communication présente un dispositif de formation mis en œuvre dans le val d'Aoste depuis quatre ans. Fondé sur une analyse de pratique réflexive qui questionne de façon critique la notion de bonne pratique, ce travail s'est élaboré selon une démarche démocratique et durable de formation. Ce dispositif a évolué, passant d'un simple dispositif de formation initiale à la production d'un dispositif de formation de formateurs, puis à un groupe de réflexion et de recherche collaborative. Ce dispositif articule cinq étapes. Il utilise la vidéo et l'entretien d'explicitation comme outil de formation pour problématiser les questions des formés et conceptualiser le produit de leur activité, considérant que la conceptualisation est une clé de voûte entre la théorie et la pratique (Vergnaud). ■

C E TEXTE rend compte d'une expérience de recherche-formation conduite depuis quatre ans dans le Val d'Aoste. Dans la perspective où se former, c'est s'engager dans « une activité en développement incessant » (Roger, Roger, Yvon 2001), le dispositif articule les axes de la recherche et de la formation, de la pratique et de la théorie, décrivant un espace privilégié où ces processus s'interrogent mutuellement. Le terrain d'étude est d'autant plus intéressant que « l'action mobilise un ensemble bien plus important de connaissances que la théorie n'est capable d'en dire » (Vergnaud, 2003). C'est dans le va-et-vient entre ces pôles théorie-pratique que la formation opère comme un outil de transformation veillant à rendre intelligible aux acteurs la part cachée de leur propre activité, avant de chercher à la transformer. La rencontre entre savoirs de la pratique et savoirs de la recherche devient en formation un « impératif de la professionnalisation » (Bernié, 2007).

■ Les savoirs de métier

On évoque souvent les bonnes pratiques. Mais, penser l'activité professionnelle en termes de développement suppose qu'il n'y a pas de profil type du bon enseignant. Ce qui d'ailleurs rend particulièrement difficile leur formation, confrontée à la complexité des processus psychologiques d'interaction toujours recommencés dans les situations de classe. De ce fait, le modèle de la bonne pratique est une illusion (Floris, 2009), et s'il existait, il présenterait l'inconvénient des actions réussies qui ne conduisent à aucun questionnement (Rabardel, 1995). Certes, chaque métier a son genre, a construit une mémoire mobilisée par l'action, impersonnelle collective, qui regroupe les obligations et les contraintes inévitables liées à sa pratique (Clot, Faïta, Fernandez, Sheller, 2001). Mais ces éléments ne font pas tout le savoir professionnel.

Caractéristique des savoirs de métier

Relativement à ces savoirs issus de l'expérience construits par les acteurs en situation de travail, Vergnaud (1996), évoque les « théorèmes en actes ». Vignaud (2001), invoque la notion de « métis », pour expliquer l'importance de savoirs invisibles qui caractérisaient chez les Grecs une forme d'intelligence pratique sans traces matérielles, associant tactique et finesse, indispensables à la survie de nos sociétés. La « métis », la part non écrite, non encore dite, du métier témoigne des stratégies muettes qui justement, parce qu'elles sont muettes, en font une ruse efficace. À côté du genre, des façons de faire individuelles, une diversité de ruses professionnelles, décrivent un style personnel.

Pourtant, des savoirs produits par et pour la pratique peuvent répondre aux critères de la connaissance scientifique. Roué et Nakashima (2002), ont recueilli le discours organisé d'un autochtone d'une communauté du nord du Québec, dont le regard sur les impacts écologiques de la construction d'un barrage présente les caractéristiques d'un véritable point de vue scientifique. Dans le domaine de la géographie, Béatrice Collignon (1996), met en évidence l'intérêt des savoirs constitués de ce que savent les non-savants, mais difficiles à extraire tant ils sont évidents pour celui qui sait. Du coup, apparaît une forme de reconnaissance de ces acteurs qui transforment les espaces et en construisent la réalité. Mais parfois ces connaissances pratiques sont méprisées du fait que la science moderne s'est construite en rupture avec ce savoir commun qu'elle se propose de remplacer, en évitant d'entrer en débat avec lui, reléguant leurs possesseurs au rang d'informateurs.

La pertinence des situations

Par ailleurs, la production de savoir de métier dans une perspective de formation questionne les processus d'extraction de leur gisement de production. Pour Vergnaud (2003), le rapport théorie pratique fait de la conceptualisation une clé de voûte. Dans cette logique, le formateur pose deux actes de médiation. Le premier, celui des choix des situations offertes aux formés, le second, celui de l'aide à la conceptualisation. C'est à l'aune de ce schéma qu'opère l'analyse des pratiques. Pour apprendre, les compétences critiques sont essentielles et les catégories de situation doivent poser problème (Vergnaud, 2003). La production de savoirs vise une première généralisation de savoirs pratiques, extraits d'un double mouvement de décontextualisation, puis de recontextualisation. Ce qui est appris dans un contexte particulier, mis en forme, affranchi de la situation devient ainsi transférable dans d'autres situations d'apprentissage. Cette approche de l'action située s'appuie sur la situation pour interpréter l'action et en explorer les relations avec les connaissances dans les circonstances de leur mise en œuvre. Ce principe engage le formateur à travailler à partir de la demande du formé et lui demande de poser des questions ancrées dans sa réalité propre, à laquelle le formateur ne peut accéder. La formation prend en considération ce que dit le sujet des situations, elle interroge ses gestes, ses difficultés, ses peurs, ses craintes, ses erreurs, ses réussites, pour que, remontant à la conscience, elles deviennent un matériau de travail à la fois singulier et collectif.

La relation éducative formative

Créer les conditions de la transmission, c'est aussi penser une *relation formative* comparable à la relation

éducative décrite par Postic (1990), comme un ensemble des rapports sociaux contextualisés qui fondent la relation éducateur-éduqué en fonction d'objectifs pédagogiques. Le cadre prescriptif ne se résume pas à une succession d'obligations ou d'interdits mais donne au sujet des outils susceptibles de libérer son action. Cette centration sur la relation formative prend forme à travers une interaction entre les prescriptions de l'institution et la demande des stagiaires. Cette relation plurielle intègre des dimensions cognitives et affectives, s'intéresse aux modèles culturels, aux ressorts de la communication, de l'intercompréhension, aux questions de perception de soi-même et des autres, et renvoie sans nul doute à la dimension de l'inconscient. Pour travailler à un partage du sens et des valeurs inévitable, bien plus, à une compréhension partagée du monde, chacun doit accepter de prendre des risques. De ce fait, le dispositif tisse un ensemble d'espaces possibles protégés, impliquant le collectif de formation (formateurs, tuteurs, chercheurs formés) et acceptant ses propres mutations.

La médiation par les pairs : la constitution d'une communauté de recherche

Pour Vygotski, l'apprentissage est développement et les pairs médiatisent ces processus. Le collectif joue donc un rôle d'instrument qui vise l'implication des acteurs eux-mêmes dans le processus de recherche. Les stagiaires sont aussi chercheurs et le groupe devient un moyen de développement des individualités qui le constituent. Odone *et al.* (1981), initiateur des communautés scientifiques élargies, considère que c'est dans la confrontation entre l'expérience du travail et les concepts scientifiques que s'élaborent de nouvelles connaissances de métier. Les uns développent un langage conceptuel pour se dire, les autres s'éprouvent au crible du réel pour enrichir les concepts. Mais les stagiaires sont aussi transmetteurs. Dans une perspective de transmission à des pairs, un apprenant gagne en efficacité (Barnier, Floro, 2005). Il s'agit alors d'amener le stagiaire à penser son action dans une perspective de transmission. Cette démarche s'appuie sur l'impact du tutorat qui accroît la capacité des tuteurs à apprendre en développant leur capacité à transmettre (Barnier, 1989; Goodlad et Hirst, 1990). Cette nouvelle situation de transmission engage ainsi le formé dans un processus de prise de conscience des éléments

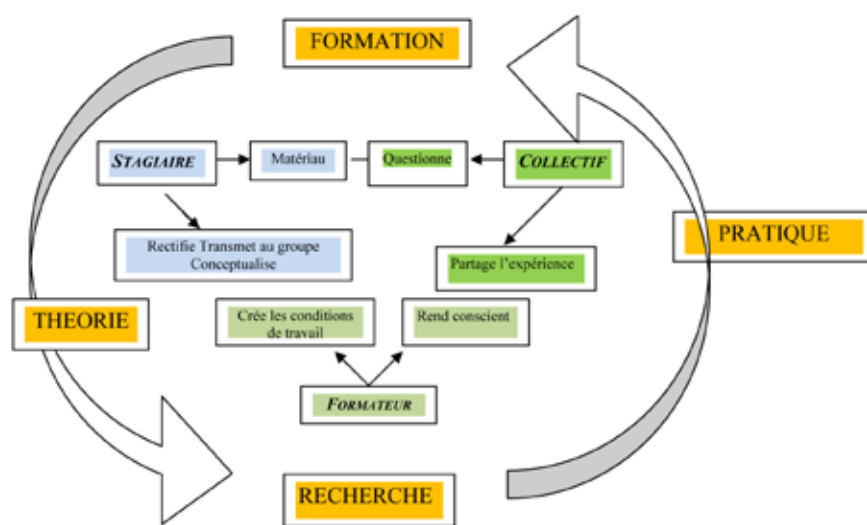
pertinents de son activité nécessaire à l'extraction de ses savoirs d'expérience. Chaque acteur endossant à son niveau les rôles de chercheur, d'apprenant et de guide dans le processus de formation, devient médiateur de ses propres processus de développement. Le stagiaire occupant tour à tour une pluralité de places, des facettes ignorées de son activité apparaissent à ses yeux, comme aux yeux des autres membres du groupe.

Le processus de formation travaille les écarts entre ce que le stagiaire fait réellement et ce qu'il pensait faire. Ces ruptures et ces décalages produisent du conflit, un conflit pris comme nécessaire situation de dépassement, comme ressort du développement et du changement au fondement d'un véritable processus heuristique.

■ Le dispositif comme champ de travail et d'étude

Les principes généraux du dispositif de formation

Chaque stagiaire est amené à produire un corpus filmé d'expériences de classe pour rendre compte de son activité et la transmettre au collectif. Ce matériau de travail alimente la dynamique du système de formation-recherche. Le processus de formation, dans une perspective vygotkienne, se déroule dans un contexte intersubjectif avant de devenir une opération cognitive interne. Il s'agit non pas de prescrire au formé ce qu'il aurait dû faire ou ne pas faire, mais de rendre conscient à ses yeux le caractère « préréfléchi » de l'action, en lui demandant de l'explicitier (Vermersch, 1994).



▲ Schéma 1 – Représentation du système de recherche formation

Ce dispositif s'intéresse à l'individu psychologique, à la part subjective qu'il engage dans son activité. Le collectif médiateur des processus individuels de développement aide à comprendre la situation pour que chacun fasse évoluer une pratique qui lui appartient. Le stagiaire se met en jeu pour donner à voir à lui-même et aux autres certains points de son développement professionnel. Il rectifie son cheminement mais inversement il apporte sa contribution à l'expérience collective. Les outils construits collectivement sont proposés, discutés, testés par chacun dans sa classe, pour en rendre compte.

Les acteurs du dispositif du val d'Aoste

Les stagiaires. – Ce sont des enseignants en cours de titularisation. Ils ont tous une pratique de la classe et pour certains déjà de nombreuses années d'expérience. La population est composée en 2009-2010 de soixante stagiaires enseignants issus de tous les niveaux, classes enfantines (16), primaire (34), secondaire du 1^{er} grade (5), secondaire du 2^e grade qui correspond aux années du lycée (5). Pour 90 % d'entre eux, l'âge est compris entre 26 et 45 ans et 80 % ont plus de cinq ans d'enseignement.

L'équipe des formateurs. – Les tuteurs devaient éclaircir et asseoir leur fonction. Dans le dispositif valdôtain, ils n'ont pas le statut de formateur, ils sont référents d'un ou de plusieurs stagiaires souvent dans l'établissement où ils travaillent. De ce fait, ils ressentaient au début un certain flou dans leur fonction et un manque de légitimité. Les formateurs français intervenaient à temps plein la première année. Ils ont fait de la co-intervention les années suivantes et ont passé la main en 2010 au groupe de formateurs valdôtains. Les co-animateurs valdôtains, stagiaires les années précédentes, ont travaillé en binôme avec le formateur français les deux années passées. Ce stade intermédiaire a existé comme palier d'intégration. Les formateurs valdôtains, issus du groupe des co-animateurs, ont commencé leurs interventions en co-animation puis ont suivi un stage de formation à l'IUFM d'Aix-Marseille en juin 2010. Ils ont réalisé la formation de façon autonome cette année, avec une supervision.

Les superviseurs. – Le superviseur français, enseignant-chercheur, en soutien des formateurs valdôtains, a une action en temps réel dans les séances de formation puis avec le groupe de réflexion, pensé comme instance d'analyse du réalisé. Le superviseur italien, représentant l'Assessorat du Val d'Aoste, inspecteur de l'éducation nationale italien, a passé commande pour cette formation de type réflexif, il participe à son organisation et à son évaluation.

Le groupe d'appui. – C'est un groupe de réflexion et de recherche franco-italien sur les pratiques (GRRIP). Il est composé des formateurs et des enseignants-chercheurs français et italiens. Il a été créé dans le but de mettre au travail un ensemble de questions qui posent problème aux formateurs. Il a une fonction de régulation des séances, de soutien d'une dynamique de travail et de maintien dans le temps d'une équipe pérenne. Il vise l'organisation de séminaires sur les problématiques de la formation à l'analyse de pratique réflexive.

■ Modélisation du dispositif

La tâche prescrite aux stagiaires leur demande d'interroger un fait de classe, de le poser comme problème, d'en construire une solution sous forme scénarisée avant d'en filmer la mise en œuvre pour la présenter au collectif en l'explicitant. La scénarisation pédagogique est un outil élaboré par les formateurs dans les centres de formation du ministère de l'Agriculture. Ce système d'échange de ressources scénarisé (Ersce), qui s'inscrit dans un processus de formation réflexive, mutualise des ressources et des savoir-faire techniques. La scénarisation est pensée comme « activité de formalisation » (Mahlaoui, 2010), comme « activité sur l'activité » (Shwartz, Durrive, 2003). Dans notre dispositif, à la différence de l'approche précédente, les outils sont produits par les formés eux-mêmes.

Les étapes

1^{er} étape : scénario problématisation et projet d'action. – Le travail du stagiaire, soutenu par le formateur, est initié par la problématisation d'un fait de classe, extrait de sa vie professionnelle qui lui pose des difficultés particulières de métier. Cette opération de problématisation envisagée avec Fabre (2006), comme un processus de transformation, interroge les conditions du problème et exige plus que leur prise en compte, impliquant leur examen critique. Elle suppose donc une invention ou une découverte de conditions nouvelles. Elle fonde un projet d'action scénarisé qui sera mis à l'épreuve des réalités. Dans cette démarche réflexive de formation, la séquence vidéo rend visible la mise en œuvre du projet et conduit le formé à projeter sa réflexion dans une double perspective, pratique, pour construire des situations dans lesquelles il doit se penser comme sujet acteur de la classe, analytique, comme sujet transmetteur d'une expérience au collectif. L'idée: mieux comprendre son action en la pensant dans « un contexte nouveau » (Bakhtine, 1984). Cette séance initiale fixe les règles du travail, répartit les rôles et aide le stagiaire à poser son problème. La pertinence de l'écri-

ture du scénario se trouve dans la mise en scène, le décor, la théâtralisation de l'action. Le scénario est structurant car il pose un problème dans un cadre, développant une argumentation, dessinant une intrigue en se référant à une forme de réalité. Sur le plan de la méthode, il trace le plan détaillé d'une histoire, l'ossature d'une action. Il planifie les séquences, crée les dialogues, liste le matériel nécessaire. Cet ensemble d'actions caractéristiques de la construction de séquences d'enseignement fait du scénario un moyen d'accéder à la conscience de sa propre action, de développer une expérience professionnelle qui accroît son « pouvoir d'agir » (Clot, 1999).

2^e étape : l'action de terrain. – Elle se déroule en classe, entre le stagiaire et le tuteur qui est un point d'appui. Dans cette mise en œuvre accompagnée, la tâche prescrit au stagiaire de confronter la solution projetée à la réalité de la classe. Le tuteur tient la caméra, observe, mais en aucun cas pense ou fait à la place du stagiaire. La réalisation filmée devient le matériau initial, soumis à la double analyse du stagiaire et du collectif.

La vidéo présente l'intérêt de saisir l'image d'un mouvement, d'une dynamique qui rend compte d'une succession de gestes caractéristiques de certains aspects de la réalité. La séquence filmée apporte une vision fiable de la conduite de classe et de la posture du stagiaire. Elle l'informe sur ce qu'il ne voit pas. La caméra change de point de vue, prend du recul. Certes, quand le tuteur tient, le mouvement est subjectif et montre ce qu'il veut bien montrer, mais il fouille aussi dans les recoins de la classe où l'acteur ne pose pas le regard. Quand elle est fixe, elle renvoie à l'acteur ce qu'il ne pourra jamais voir de lui-même mais qu'il lui serait utile de connaître. Le tuteur filme tout en préservant le stagiaire des enjeux risqués d'un jugement institutionnel qui aurait des allures de contrôle et engagerait son avenir. Ce qui lui permet de prendre des risques et de donner à voir des erreurs au cours de son activité. Cette situation intégrée à la formation crée un espace de travail visant à une première prise de conscience de l'activité pour mettre à jour des zones floues ou ignorées qui opèrent néanmoins. Dans cette perspective, le dispositif de formation est un moyen donné aux stagiaires d'explicitier les parties cachées de leur activité (Clot, 2001), pour les rejouer plus tard différemment et en conscience. Car l'activité réciproquement est à la source de la conscience (Leontiev, 1984).

3^e étape : l'exposition de son travail, pour une prise de conscience. – C'est le moment où le produit filmé est explicité par le stagiaire et analysé et questionné par le collectif. La méthode d'interrogation, pilotée par le for-

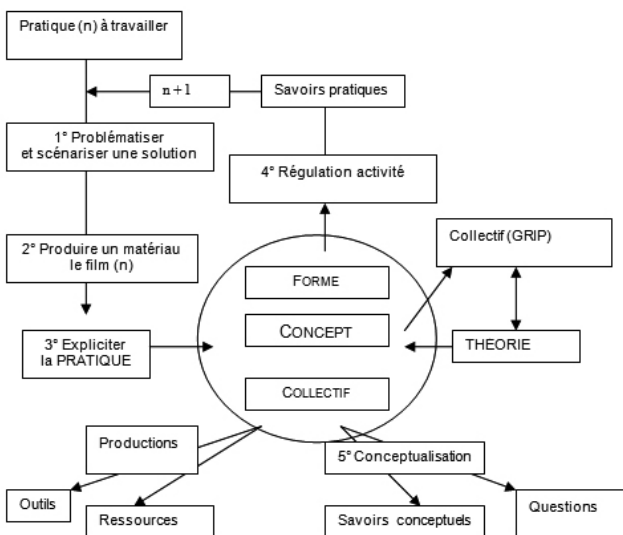
mateur, s'inspire de l'entretien d'explicitation de Vermersch (1994). Elle a pour objectif de faire décrire de façon précise une activité réalisée, d'en faire émerger des connaissances implicites à partir d'un récit personnel. Le but : déclencher une réflexion fondée sur des écarts, des ruptures des décalages entre le réalisé et le prévu. Ces écarts sont des points d'appui pour construire, reconstruire ou développer des solutions.

Dans cette étape, le stagiaire, en exposant sa séquence, s'expose devant le groupe. C'est le prix pour que chacun rectifie ce qu'il pense devoir rectifier et conserve ce qu'il ne pourra changer. Le formateur est alors garant d'une forme critique acceptable par le stagiaire. L'opération est délicate, le crible des regards croisés du collectif est là pour décoller le stagiaire de sa propre action. Ce moment articule la présentation du stagiaire à un ensemble de questions du collectif (les autres stagiaires, les tuteurs et le formateur) et l'engage dans une démarche critique de sa pratique. C'est un moyen de développer ses propres compétences mais aussi celles des membres du groupe. Dans ce dispositif, le tuteur, invité à la présentation de son tutoré, se positionne comme soutien. Il explicite et complète la description de la situation, il appuie une activité réflexive « exigeante, éprouvante, incertaine » (Mahlaoui, 2010). Le collectif-miroir lui renvoie les zones d'ombre de sa propre activité et développe en retour une conception renouvelée des faits, sur la base de savoirs nouveaux produits en commun. À l'aune de ce qu'il pensait réaliser, il s'agit d'interroger ce qu'il a fait ou n'a pas fait, et non de lui prescrire ce qu'il aurait dû faire ou ne pas faire. Le formateur l'aide à comprendre la situation pour qu'il fasse évoluer une pratique qui lui appartient vers un prescrit annoncé. Il ne s'agit pas d'inculquer d'illusoires bonnes pratiques mais de donner des outils pour éclairer sa propre action.

4^e étape : développer son action. – La fonction du double crible, du terrain et du collectif de formation, conduit le stagiaire à réguler. Il s'agira pour lui de penser autrement le scénario de la séquence initiale (n), soit de l'aménager, soit de le développer, soit d'essayer carrément autre chose. Ce développement sous-entend une dynamique continue, un processus d'analyse de sa pratique, toujours recommencé. La première difficulté est de poursuivre l'interrogation des situations pour mieux les comprendre. La seconde de ne pas s'extraire des situations. La troisième de s'inscrire dans une logique de production permanente d'un corpus de savoirs professionnels en évolution. Cependant, les productions posent un autre problème, celui du passage de la description d'expériences de classes à celle de la production de savoirs.

5° étape : la conceptualisation. – Cette étape est celle de la conceptualisation. C’est la plus difficile à réaliser mais elle est essentielle pour que l’outil se développe lui-même avec efficacité. Il s’agit ici de transformer les récits d’expérience individuels en outils généraux opératoires. C’est donc un travail de conceptualisation qui va permettre leur construction en même temps que leur prise de conscience. L’action est une connaissance autonome et le travail de conceptualisation est une prise de conscience (Pastré 1999). Il faut donc interroger l’activité effective des acteurs pour extraire l’expérience de la situation dans le but de la généraliser, en repérant les caractères communs à une pluralité d’objets. Pour cela, il s’agit de repérer les attributs essentiels qui distinguent une idée d’une autre idée (Barth, 1987). L’auteure définit l’apprentissage d’un concept comme celui de la relation entre ces attributs.

Le concept articule trois opérations essentielles : la définition opératoire, la définition philosophique qui en fait une pensée abstraite désignée par un mot, l’exemple qui vérifie l’application de ce schéma. Dans le processus, la conceptualisation est une « clé de voûte entre théorie et pratique » (Vergnaud, 2003), et la formation joue de cette mise en tension. Le travail passe alors par un traitement collectif, de ces corpus pratiques, rendus intelligibles par la théorie pour en extraire des invariants.



▲ Schéma 2 – Modélisation de la formation

■ Bilan et résultats

Cette dynamique collective de travail a généré un réseau collaboratif étayant le développement personnel de ses pratiques et producteur de ressources matérielles audiovisuelles.

Dynamique collective

Les formateurs du Val d’Aoste formés à l’analyse de pratiques constituent l’ossature du GRRIP.

Ce groupe franco italien, sur les pratiques associant le Val d’Aoste et l’IUFM d’Aix-Marseille, a comme projet l’institutionnalisation de journées d’étude et de formation ouvertes : l’évaluation de l’action, la diffusion et le partage par la publication d’actes et d’écrits. Sa finalité : faire évoluer le dispositif de formation en le questionnant collectivement, en développant des outils de formation.

Pour les tuteurs, cette expérience permet leur implication en leur proposant un espace réel dans la formation, clarifiant ainsi leur champ d’action tout en le légitimant.

La naissance d’un maillage spontané, constitué d’un réseau d’anciens stagiaires, associant divers degrés et diverses disciplines est à noter. Pour beaucoup, les différences sont devenues source de travail. Mais, en termes de projet personnel, seulement 10 % des stagiaires souhaitent devenir formateurs,

Résultats en termes de processus individuels de formation

Dans le cadre d’une évaluation réalisée par le demandeur de formation, le point de vue de soixante stagiaires en formation en 2009-2010 est présenté de façon synthétique.

Sur la formation. – L’utilisation de la caméra en formation professionnelle est un point positif ou très positif pour 85 % des stagiaires, jamais négatif.

Autre point fort de la formation : pour 90 % d’entre eux, la confrontation avec les pairs et le lien créé entre enseignants des différents degrés, la rencontre avec des problématiques étrangères à leur champ disciplinaire ont déclenché une réflexion pédagogique et la recherche d’informations.

Enfin, être confronté à sa propre image au travail, se revoir dans l’action, est une démarche qui a conduit 77 % d’entre eux à porter un regard décalé sur leur pratique et 96 % à l’interroger. Il apparaît aux formateurs valdôtains que les capacités d’analyse dépendent de l’expérience de chacun.

Effet de modélisation sur les pratiques. – Le réinvestissement dans la pratique singulière de l’outil vidéo comme instrument pédagogique est utilisé par 46 % des stagiaires alors que la première année personne n’en voulait. Des prises de consciences apparaissent : l’action du professeur dépasse le simple geste technique, le rapport au savoir est un rapport particulier au réel et les situations d’enseignement sont à construire en évitant de confondre objectifs et moyens.

Plus de la moitié des stagiaires (54 %), disent avoir transformé leur pratique personnelle d'enseignement : comme prendre de la distance par rapport à son travail de classe, gérer l'imprévu, la modalité de gestion du temps, avoir une attitude critique d'autoanalyse, penser une programmation plus détaillée de la leçon, reconstruire une relation éducative avec les élèves, affronter une situation difficile de classe, prenant la vidéo comme moyen d'auto-évaluation sans concession.

Points critiques. – Encore 8 % des stagiaires ne souhaitent pas avoir d'autre formation sur l'analyse de pratique. Les points critiques sont évoqués en termes de moyen et de temps pour développer une démarche collective. Ils disent par ailleurs la difficulté à s'extraire de leur discipline en regrettant l'absence d'une approche didactique spécifique.

■ Conclusion

Ce travail met en évidence l'intérêt de confier aux formés les outils de la formation. Dans cette démarche, chaque formé produit à la fois son propre matériau, ses propres outils, sa solution... et de nouvelles questions. Cependant, la fonction d'étayage du collectif de formation est une condition incontournable au fonctionnement du dispositif. Ce qui est travaillé, c'est une dynamique dans laquelle chacun, engagé dans une dialectique entre la partie et le tout, participe à un processus continu de recherche-développement ancré dans son expérience propre. Bernié (2007), évoque la genèse de l'agir professionnel « comme un processus et non comme son résultat ». Si la formation est développement, mouvement vital de questionnement permanent, alors ce modèle, en générant des structures collectives et des moments de réflexion sur le processus de formation issus de la pratique, laisse penser qu'il doit être développé dans ce sens. Cependant en donnant moins de place au produit et plus au processus, le dispositif interroge les critères institutionnels d'évaluation de l'action de formation.

Bibliographie

BAKHTINE M., 1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
 BARNIER G., 1989, « L'effet-tuteur dans des situations mettant en jeu des rapports spatiaux chez des enfants de 7-8 ans en interaction dyadique avec des pairs de 6-7 ans », *European Journal of Psychology of Education*, IV, 3, 385-400.

BARTH B.-M., 1987, *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz.
 BERNIÉ J.-P., 1998, « Fondements théoriques d'une didactique interactionniste de la langue maternelle » in *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotskiennes*, Brossard M. et Fijalkow J., Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.
 BERNIÉ J.-P., 2007, « Quelques questions sur la relation entre la construction de la notion de « savoirs de la pratique et le traitement de l'activité langagière » in *Paroles de praticiens et description de l'activité : problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*, sous la dir. de I. Plazaola Giger, K. Stroumza, Bruxelles, de Boeck Université.
 CLOT Y., 1999, *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
 CLOT Y., FAÏTA D., FERNANDEZ G., SHELLER L., 2001, « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, Éducation permanente* n° 146, 1.
 COLLIGNON B., 1996, *Les Inuits ce qu'ils savent du territoire*, Paris, L'Harmattan.
 FABRE M., VELLAS E., 2006, *Situation de formation et problématisation*, Bruxelles, de Boeck Université.
 FLORIS P., 2009, *Insegnanti allo specchio*. Catania : La tecnica della scuola.
 BARNIER G., FLORO M., 2005, « Tutorat entre pairs et violence dans le rapport au savoir », n° spécial *Tutorer*, Cahiers Binet-Simon.
 GOODLAD S. et HIRST B., 1990, *Explorations in peer tutoring*, New York, Basil Blackwell.
 LEONTIEV A., 1984, *Activité conscience, personnalité*, Paris, Éditions Sociales.
 MAHLAOU S., 2010, « L'analyse de scénarisation pédagogique », *Recherche et formation*, n° 63-2010.
 Odone I, REY A., BRIANTE G., 1981, *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*, Paris, Éditions Sociales.
 PASTRÉ P., 1999, « La conceptualisation dans l'action, bilan et nouvelles perspectives », *Psychologie française*, n° 139, pp. 13-37.
 POSTIC M., 1990, *La relation éducative*, Paris, PUF.
 RABARDEL P., 1995, *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.
 ROGER D., ROGER J.-L., YVON F., 2001, « Interrogations pour une analyse de l'activité enseignante », *Éducation permanente*, n° 146/2001-1.
 ROUÉ M., NAKASHIMA D., 2002, « Les savoirs autochtones », *Revue internationale des sciences sociales*, n° 173, 2002-03-30.

- SHWARTZ Y., DURRIVE L., 2003, *Travail et ergologie : entretiens sur l'activité humaine*, Toulouse, Octarès.
- 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.
- VERGNAUD G., 2003, *La conceptualisation clé de voûte des rapports théorie pratique. Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants*, CRDP de Normandie.
- VERMERSCH P., 1994, *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris, ESF.
- VIGNAUD G., 2001, *Le jeu des ruses*, Paris, Seuil.
- VYGOTSKI L.S., 1934-1997, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

La communauté de pratique enseignante : objet et ressource au cœur des dispositifs de formation des enseignants novices

Guillaume ESCALIÉ
Doctorant

Sébastien CHALIÈS
MCU

UMR EFTS, université de Toulouse

La volonté européenne de renforcer le partenariat entre université(s) et établissement(s) scolaire(s) rend nécessaire la mise en œuvre d'une nouvelle forme d'apprentissage professionnel fondée sur la participation à un « collectif de formation ». Cette étude présente les retombées de la mise en œuvre d'un dispositif pensé pour faire vivre un tel collectif. Elle s'inscrit dans un programme de recherche questionnant les postulats de la formation professionnelle par alternance à partir d'une théorie générale de l'apprentissage et de l'action collective. Les résultats de cette étude permettent d'étayer le postulat selon lequel un collectif de formation est à considérer comme tout à la fois « objet et ressource » pour la formation des enseignants novices (EN). À partir de ces résultats, les grandes lignes d'un dispositif de formation des EN à l'échelle d'une académie sont présentées. ■

■ Introduction

DEPUIS PLUSIEURS ANNÉES, l'optimisation de la formation des enseignants est devenue un enjeu de réflexion majeur au sein de l'Union européenne¹. Parmi les différentes composantes de cette formation, celle relative à la dimension professionnelle est plus particulièrement discutée (Smith, 2008). Accompagnant ce mouvement de rénovation, la commission du Parlement européen ayant pour ambition d'« améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants »² pointe la faiblesse de cette dimension au cœur des formations des enseignants dans de nombreux États. En ce sens, elle recommande aux États de penser les programmes de formation dans le cadre d'un véritable partenariat entre les universités et les écoles³.

S'inscrivant dans une volonté d'harmonisation des diplômes au niveau européen, la récente réforme de la formation des enseignants engagée en France tend à répondre à cette orientation politique. Par exemple, une nouvelle structuration de la formation des enseignants titulaires stagiaires est envisagée pour davantage les accompagner dans leur entrée dans le métier⁴. D'un côté, la formation continuée qui leur est proposée à l'université par les formateurs universitaires (FU) s'inscrit dans « un continuum de formation, en articulation avec celle qui leur a été dispensée antérieurement » (p. 1). D'un autre, il est précisé que l'accompagnement des EN dans les établissements scolaires au cours de leur stage en responsabilité prend la forme d'« un temps de compagnonnage et de formation » (p. 2) assurée par des enseignants expérimentés nommés tuteurs (T). Jamais concrètement détaillé, le partenariat université-écoles impulse au final le développement d'une alternance « juxtapositive » (Malglaive, 1994).

Ce constat semble d'autant plus paradoxal que la littérature scientifique abonde de propositions concrètes en vue de mieux définir ce partenariat et d'aboutir à une « dynamique d'alternance intégrative » (Bucheton, 2009). Parmi ses propositions, celles s'appuyant sur le modèle des « communautés de pratique » (Lave & Wenger, 1991) occupent une place privilégiée (Chaliès, Cartaut,

Escalié & Durand, 2009, Escalié & Chaliès, 2011). L'idée est alors de promouvoir et mettre en œuvre une nouvelle forme d'apprentissage professionnel (Sim, 2006) en mettant en œuvre des collectifs de formation institutionnalisés [EN-T-FU] inspirés du modèle des « communautés de pratique » et plus particulièrement d'un de ses postulats fondateurs : participer à la communauté pour apprendre. Plus précisément, tel que le développe Wenger (1998), trois intérêts principaux en termes de formation professionnelle ressortent de la mise en œuvre d'un tel modèle. Le premier est relatif à la nature de « l'engagement » des différents membres au sein de la communauté. Cet engagement répond à des processus de négociation à propos des significations à accorder aux expériences de métier discutées en formation (Sim, 2006), favorisant la participation de tous les membres de la communauté, qu'il soit apprenant ou formateur. Nommé « imagination », le deuxième intérêt est relatif aux possibilités de mieux articuler composantes théorique et pratique de la formation et par-là même d'atténuer le « choc de la pratique » aux EN (Korthagen, 2010), facilitant *in fine* leur participation à la communauté enseignante. Nommé « alignement », le dernier intérêt est relatif à la collaboration plus effective dans le travail de formation par l'adhésion de chacun des membres à un projet de formation partagé (Korthagen, Loughran & Russell, 2006).

Bien que la littérature regorge d'études proposant des aménagements concrets visant à renforcer le partenariat université-écoles, ces dernières restent souvent peu précises quant à leur caractère fonctionnel. Peu d'études cherchent en effet à identifier précisément les circonstances permettant à des collectifs de formation institutionnalisés construits sur le modèle des « communautés de pratique » de venir étayer la formation professionnelle des EN. L'objet de cette étude se situe à ce niveau.

■ Cadre théorique

Cette étude s'inscrit dans une conception de la formation qui partage la majorité des postulats fondateurs de la théorie des communautés de pratique (Lave & Wenger, 1991, Wenger, 1998), notamment celui relatif au caractère situé de la formation. Parmi ces postulats, celui envisageant la participation à la communauté comme une « négociation en situation » (Lave & Wenger, 1991) de significations entre les acteurs est cependant discuté du point de vue d'une conception originale de la formation (Bertone, Chaliès & Clot, 2009) ancrée dans une théorie de l'apprentissage (Nelson, 2008) et de l'action collective (Wittgenstein, 1996).

1 Journal officiel de l'Union européenne C119 (2009). Conclusions du Conseil européen concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation.

2 Communication au Conseil et au Parlement européen (2007). Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants.

3 Le terme « écoles » vaut pour tous les établissements scolaires des premier et second degrés.

4 France : ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (2010). Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaire. Circulaire n° 2010-037 du 25 février 2010.

Se former par la négociation de significations

Dans ce modèle ancré sur une théorie sociale située de l'apprentissage, la formation professionnelle est appréhendée comme la conséquence d'une participation à la communauté de pratique enseignante sous la forme d'interactions sociales entre ses différents membres (Boylan, 2009). Cette participation permet la construction de connaissances assimilables à des expériences de significations négociées entre l'EN et les formateurs, c'est-à-dire à des expériences constitutives d'une pratique sociale partagée (Lave & Wenger, 1991). En retour, cet apprentissage modifie le mode de participation à la communauté, permettant ainsi à l'EN de progressivement passer d'une participation périphérique de type « nouveau venu » (« *new comer* ») à une participation pleine de type « membre principal » (« *core member* ») (Charlier, 2010). En d'autres termes, l'apprentissage permet à l'apprenant de s'inscrire dans un processus linéaire de participation à la communauté de plus en plus « légitime » (Lave & Wenger, 1991), c'est-à-dire dans une participation davantage centrée sur le partage que sur l'échange et visant la construction de pratiques collectives (Charlier, 2010).

D'une participation fondée sur la négociation de significations à une participation fondée sur l'apprentissage de règles

Dans la conception originale de la formation sur laquelle cette étude prend appui, la participation ne repose pas sur un processus de négociation de significations mais sur l'apprentissage par les EN de « règles » (Wittgenstein, 1996) énoncées par les formateurs en situation de formation. Pour chaque règle énoncée, les formateurs dressent en effet ostensiblement le « lien de signification » (Wittgenstein, 1996) entre, d'une part, l'expérience langagière visant à la nommer et, d'autre part, les circonstances expérientielles identifiées, évoquées et/ou montrées. Lors de nouvelles circonstances de formation ou de classe, cette règle enseignée peut alors devenir un véritable « mètre étalon » pour les EN afin de juger différemment les expériences vécues (Williams, 2002).

Cet apprentissage des règles n'est pas le fruit d'une négociation. Il s'effectue en plusieurs étapes lors desquelles le collectif de formateurs s'engage dans des activités singulières. Comme précisé antérieurement, les formateurs exercent tout d'abord une activité d'« enseignement ostensif » (Wittgenstein, 1996) par laquelle ils fondent la signification de faits et actions professionnels considérés comme exemplaires. L'enseignement des règles fait ensuite l'objet de premiers suivis par les EN nécessitant « le contrôle » de leur conformité par les formateurs (Nelson, 2008) qui s'engagent alors dans une activité d'« expli-

cations » (Wittgenstein, 1996) ostensives. C'est en effet à partir des résultats rencontrés suite aux premiers suivis des règles apprises qu'un travail d'explication va pouvoir être engagé et permettre de progressivement construire le lien de consubstantialité entre la règle suivie et l'intention professionnelle qui y est collectivement associée (Nelson, 2008). C'est finalement à ce stade qu'il est possible de considérer l'apprentissage de la règle comme finalisé et son développement professionnel possible.

À ce niveau de développement, il est essentiel de souligner que les règles apprises instituent une sorte d'éta-lonnage ou de « grammaire » (Wittgenstein, 1996) de la signification que les EN attribuent à leur vécu. Or, toute signification est intimement liée aux circonstances qui la déterminent. Ce sont ces circonstances au sein desquelles la grammaire de règles se déploie qui délimitent *in situ* un « jeu de langage » (Wittgenstein, 1996). Comme le disent Laugier et Chaviré (2006, p. 36), « le concept de "jeu de langage" permet de délimiter l'espace de signification du contexte de parole » alors que « le concept de "grammaire" renvoie aux règles qui régissent ces jeux de langage ». Au final, participer à la communauté revient donc pour les EN à participer au même jeu de langage et à partager la même grammaire de règles que les formateurs leur ont appris.

■ Méthode

Le dispositif de formation support à l'étude

Les données ayant servi de support à cette étude ont été recueillies lors de la mise en œuvre d'un dispositif de formation innovant mis en place dans l'académie de Toulouse (2009-2010). Ce dispositif s'est appuyé sur une des seules séquences de formation mettant réellement en œuvre un travail collectif entre l'EN et les formateurs (T et FU) : la « visite formative ». Traditionnellement, chaque EN bénéficiait au cours de son année de titularisation d'une visite formative se structurant autour de deux temps successifs : un temps d'enseignement (une leçon) en responsabilité mené par l'EN auprès de sa classe sous l'observation des formateurs ; un temps de formation appelé entretien de conseil pédagogique (ECP). En outre, chaque EN recevait l'aide de son T lors de visites de formation appelées « visites conseil » placées en amont et en aval de la visite formative.

Le caractère innovant de ce dispositif a consisté à introduire un nouveau partenaire dans la relation dyadique [EN-T] lors des visites conseil ou triadique [EN-T-FU] lors de la visite formative en la personne du professeur dit « référent » (PR). À la fois enseignant en

établissement scolaire et bénéficiant d'une formation universitaire approfondie en matière de conseil pédagogique, ce nouveau partenaire était introduit dans le dispositif de formation dans l'intention d'instituer des « communautés de pratique » à l'échelle des établissements scolaires ou des bassins d'établissements scolaires. En jouant un rôle d'interface entre les universités et les établissements, ces professeurs référents avaient pour mission d'aider à l'apprentissage des règles par les EN afin qu'ils puissent participer à la communauté de pratique enseignante.

Cette étude de cas longitudinale a été réalisée avec un collectif de formation volontaire constitué d'une EN en éducation physique et sportive, d'une T, d'un PR et d'un FU. Plus précisément, nous avons étudié trois séquences de formation successives, espacées chacune d'une semaine : une première visite conseil (VC1) impliquant le trio [EN-T-PR]; une visite formative impliquant le quatuor [EN-T-PR-FU]; une deuxième visite conseil (VC2) impliquant le trio [EN-T-PR].

Recueil des données

Pour réaliser cette étude de cas, deux catégories de données ont été recueillies puis retranscrites verbatim. Des données d'enregistrement ont été recueillies pendant l'ECP de chacune des trois visites constitutives du dispositif. Une caméra vidéo ainsi qu'un micro HF positionné entre les différents acteurs EN, T, PR (et FU), ont été utilisés pour ce recueil.

Des données dites d'autoconfrontation ont aussi été recueillies. Tous les acteurs ont réalisé un entretien d'autoconfrontation (EAC) relatif à l'ECP. L'EN a aussi réalisé un EAC relatif à la leçon menée en amont de chaque ECP. Les EAC menés par le chercheur avec chacun des acteurs ont été enregistrés audio vidéo. Au total, treize EAC durant chacun une heure ont été réalisés. Afin de permettre la reconstitution *a posteriori* des règles suivies par les acteurs pendant les ECP considérés, les EAC ont été réalisés à partir du même protocole. Par un questionnement semi-structuré, le chercheur visait à accéder (i) à l'étiquetage langagier des événements visionnés et (ii) aux circonstances expérientielles montrées et/ou décrites en correspondance, c'est-à-dire aux significations attribuées par chacun des acteurs à ses actions ou aux actions d'autrui visionnées.

Traitement des données

Le traitement des données a été réalisé afin d'identifier les règles apprises et/ou suivies par les différents acteurs lors des ECP étudiés.

Pour ce faire, les données recueillies ont été traitées en cinq étapes successives :

- (i) Après la retranscription verbatim de l'ensemble des données recueillies, le corpus a été découpé en unités d'interaction. Ces unités ont été délimitées à partir de l'objet des significations attribuées par les acteurs aux événements visionnés lors des EAC.
- (ii) Pour chaque unité d'interaction, l'étayage de la signification attribuée par les acteurs a été identifié. L'étayage a été associé à l'ensemble des circonstances évoquées par les acteurs pour expliquer au chercheur la façon de s'y prendre pour signifier les événements de la situation de formation visionnée.
- (iii) Pour chaque unité d'interaction, la règle suivie par l'acteur a été formalisée. Par convention, chaque règle a été étiquetée à partir (a) de l'objet de la signification attribuée par l'acteur, (b) de l'ensemble des circonstances évoquées par l'acteur pour étayer cette signification et (c) des résultats constatés et/ou attendus. Dans sa forme, chaque règle a été formalisée ainsi : [« Objet de la signification » vaut pour « ensemble des circonstances évoquées pour étayer la signification » ce qui obtient comme résultat « ensemble des résultats constatés et/ou attendus »].
- (iv) Après avoir identifié les règles suivies par les acteurs, le jeu de langage auquel elles appartenaient a été formalisé. Par convention, nous avons donc considéré que les règles ayant le même objet appartenaient au même jeu de langage. Un nouveau jeu de langage a été construit à chaque fois qu'une règle ne pouvait pas être associée aux jeux de langage préalablement formalisés.
- (v) Pour chaque jeu de langage, la grammaire de règles suivies et/ou apprises par chacun des acteurs a été reconstituée. Ces grammaires ont ensuite été comparées pour chaque jeu de langage. Par convention, nous avons considéré que deux acteurs partageaient la même grammaire s'ils suivaient la (ou les) même(s) règle(s).

■ Résultats

Les résultats présentés en suivant permettent d'associer des circonstances particulières de formation avec des modalités spécifiques de participation de l'EN à la communauté de pratique lors des ECP, participation envisagée en termes de jeu de langage et de grammaire de règles.

Une communauté « objet » de formation : des acteurs qui ne partagent pas le même jeu de langage

Régulièrement, en cours de formation, les acteurs suivent des règles n'appartenant pas au même jeu de langage pour signifier les expériences de classe. C'est par

exemple le cas lors de l'ECP relatif à la visite conseil 1. Au cours de ce dernier, la T juge que, lors de la première situation d'apprentissage, l'EN a « contrôlé » les élèves, leur laissant ainsi peu de responsabilité. Simultanément, le PR considère que l'EN a « bien animé » la situation. Lors de l'EAC relatif à la l'ECP, l'EN juge qu'à ce niveau les formateurs « se contredisent ». Plus précisément, il considère que cette contradiction provient du fait que les formateurs ne lui « expliquent pas tellement ce qu'ils entendent » par « contrôler » et « animer ». L'extrait suivant documente cette idée (extrait n° 1).

Extrait n° 1

EN: Alors là, là je me rends compte qu'ils se contredisent. P. (la T) me dit: « tu es central ». Et puis lui (le PR), il me dit: « tu as très bien animé ».

CH (chercheur): Contrôler, animer...

EN: Alors P. me dit: « tu as été central, on a vu que toi sur ce jeu-là ». Et puis après, « tu l'as très bien animé ».

CH: Tu n'arrives pas à faire la différence là, si ?

EN: Si, si je fais la différence entre...

CH: Entre contrôler..., enfin dans ce qu'ils te disent.

EN: Moi, j'ai ma façon de percevoir « contrôler » et « animer ».

CH: Mais eux, ils ne t'expliquent pas tellement ce qu'ils entendent par ça.

EN: Eux, ils ne me l'expliquent pas, voilà. Mais moi, j'ai ma façon de voir les choses et peut-être que l'on n'est pas d'accord à la fin.

Cet extrait permet de situer que l'absence d'explications quant à la signification de ce que les formateurs entendent par « contrôler » et « animer » (« ils ne me l'expliquent pas ») alimente une possible mésinterprétation par l'EN lors de son EAC. Selon l'EN, le manque d'explications empêche les acteurs de sceller avec certitude un accord quant aux significations attribuées respectivement par les uns et les autres à ces deux étiquettes (« j'ai ma façon de voir les choses et peut-être que l'on n'est pas d'accord à la fin »).

En suivant, l'EN indique ce qu'il signifie par « contrôler » et « animer ». Pour cela, il précise tout d'abord qu'il n'associe pas le jugement des formateurs selon lequel il contrôle ses élèves à une expérience de classe relative à l'animation (extrait n° 2).

Extrait n° 2

EN: Mais je pense que... Moi ce que j'en retiens de l'entretien, où le chantier principal, c'est « donner plus de place à l'élève » au sens d'être plus médiateur que contrôleur et leur, les..., les responsabiliser un peu par rapport à leur apprentissage..., et bien je me dis qu'effectivement c'est possible, que je ne le fais peut-être pas assez. Mais que ce n'est pas forcément ça qui va être lié à l'animation.

À travers le suivi de la règle [« Donner plus de place à l'élève » vaut pour « être plus médiateur que contrôleur » vaut pour « les responsabiliser un peu par rapport à leur apprentissage » ce qui obtient comme résultat de « ne pas être forcément lié à l'animation »], l'EN signifie que le conseil des formateurs l'invitant à « être plus médiateur que contrôleur » s'inscrit pour ces derniers dans un jeu de langage relatif à l'animation alors que ce n'est pas le cas pour lui. Quelques instants plus tard, en suivant la règle [« Animer » vaut pour « donner vie à la leçon » vaut pour « avoir le plaisir de venir, le plaisir de faire » vaut pour « avoir une vie autour de l'apprentissage » vaut pour « avoir des choses un peu ludiques » ce qui obtient comme résultat de « ne pas avoir un détenteur du savoir et des élèves qui le prennent ou ne le prennent pas »], il fait part de la signification qu'il attribue à l'étiquette « animation ». Si les premiers associent l'animation à une certaine implication des élèves dans leur apprentissage, l'EN l'envisage davantage dans une dimension affective (« avoir le plaisir de venir »).

Ce résultat montre que, sans explications de la part des formateurs, il subsiste des mésinterprétations et des désaccords entre les formateurs et l'EN. Ce manque d'explications empêche ce dernier de participer à la communauté de pratique enseignante.

Une participation périphérique : des acteurs ayant investi le même jeu de langage mais avec des grammaires de règles différentes

Certaines circonstances de formation aboutissent à une participation « périphérique » de l'EN à la communauté. Il est alors inscrit dans le même jeu de langage que les formateurs sans pour autant mobiliser la même grammaire de règles. Par exemple, au cours de la visite conseil 1, la T reproche à l'EN d'avoir voulu « contrôler » les élèves en restant face à eux durant l'intégralité de la séquence d'étirements (extrait n° 3).

Extrait n° 3

CH: Est-ce que tu peux revenir un petit peu sur ce moment-là qui arrive au bout de, à peu près, un quart d'heure d'entretien ?

T: Donc lui (l'EN), il parle de l'échauffement. Mais en fait, la véritable cause je pense, c'est qu'il veut contrôler...

CH: Contrôler, tu veux dire...

T: Il veut que ça tourne. D'ailleurs on en parlera. Il veut rapidement faire les choses sans attendre le retour des élèves.

En suivant la règle [« Contrôler » vaut pour « vouloir que ça tourne » vaut pour « vouloir rapidement faire les choses sans attendre de retour des élèves »], la T associe cette volonté de contrôle à la préoccupation de l'EN de vouloir « rapidement faire les choses » pour ne pas perdre de temps. Lors de l'EAC relatif à cet extrait de leçon, l'EN signifie ce contrôle par un positionnement frontal face aux élèves en suivant une règle apprise à l'université (extrait n° 4).

Extrait n° 4

CH: Il y a cette idée de centre de contrôle là. Par rapport à cette position où tu...

EN: Voilà. Là, ils (les élèves) sont face à moi. Je suis... Je veux dire, par rapport à ce que j'ai pu voir en formation... antérieurement, en formation initiale, j'ai le public face à moi, ils sont à l'écoute quoi, il n'y a pas de problème.

CH: Ouais.

EN: Il n'y a aucun moyen qui se passe quelque chose...

CH: Ouais, pour toi tu es bien placé là.

EN: Que ce soit sécuritairement ou par rapport à la transmission pédagogique des contenus, je suis bien placé, je vois ce qui se passe, il ne peut rien arriver quoi.

Le suivi de la règle [« Contrôler » vaut pour « avoir les élèves en face » vaut pour « les élèves sont à l'écoute » vaut pour « voir ce qui se passe » ce qui obtient comme résultat de « ne pouvoir rien arriver »], permet à l'EN de juger qu'il est « bien placé », que ce soit « sécuritairement ou par rapport à la transmission pédagogique des contenus ». En outre, l'EN précise que ce suivi est tenu par un apprentissage qui n'a pas été effectué lors de l'ECP relatif à la visite conseil 1 mais qui est en lien avec ce qu'il a vu « antérieurement, en formation initiale ».

Finalement, même si la T et l'EN suivent des règles s'inscrivant dans le jeu de langage [« gérer la classe »], ils

ne partagent donc toujours pas la même grammaire de règles. La participation de l'EN à la communauté reste donc périphérique.

Une communauté « ressource » de formation : des acteurs qui partagent le même jeu et la même grammaire de règles

Plus rarement, au cours du dispositif, les acteurs partagent la même grammaire de règles. C'est notamment le cas lors de la visite formative au cours de laquelle les formateurs et l'EN s'accordent sur la règle selon laquelle la présentation orale de la première situation manquait de clarté car l'EN avait exposé aux élèves deux situations consécutivement. Par exemple, l'EN et le PR suivent respectivement les règles [« Présenter les situations » vaut pour « présenter à chaque groupe la situation d'apprentissage et le critère à atteindre à l'aide d'une fiche qui le renseigne » vaut pour « ne présenter la situation de développement qu'une fois que le critère est atteint » ce qui obtient comme résultat de « ne pas perdre les élèves et de passer plus vite de groupe en groupe »] et [« Présenter les situations » vaut pour « arrêter la présentation de la première situation et à l'indicateur et faire la deuxième phase après » ce qui obtient comme résultat de « permettre aux élèves d'apprendre rapidement »].

Il est à noter que le suivi par l'EN de la règle présentée en amont résulte d'un apprentissage de sa part lors de l'ECP relatif à cette visite. L'EN étant d'accord avec les formateurs sur leur jugement initial (« c'est long ») concernant la présentation de la situation aux élèves et sur les éléments d'étayage y étant rattachés (lorsqu'« il y a deux situations à présenter »). En accord avec ce jugement, il entend alors la nécessité de présenter une situation après l'autre. C'est ce que montre l'extrait suivant (extrait n° 5).

Extrait n° 5

CH: Ils (les formateurs) viennent plutôt sur quoi là exactement dans l'entretien ?

EN: Sur la façon dont je vais distribuer les consignes, enfin présenter les situations d'apprentissage aux trois niveaux. Et le fait que c'était vraiment long pour passer du niveau un, le niveau des plus forts au niveau des plus faibles.

CH: Et tu es d'accord avec ça ?

EN: Oui. Je me rends compte qu'il y a quand même beaucoup d'infos.

CH: Et ouais, c'est long quoi.

EN: Beaucoup d'infos parce qu'il y a deux situations à présenter et qu'elles ne sont pas simples les situations (...). Et puis au final, on arrive à

dire que..., peut-être, il faut passer de groupe en groupe parce que c'est vrai que c'est pertinent de faire des situations différentes, groupe par groupe, présenter la situation d'apprentissage et le critère à atteindre à l'aide d'une fiche qui te renseigne, et puis toi quand tu repasses voir où ils en sont dans la fiche. Et puis quand tu estimes qu'ils ont l'atteint (le critère), tous, tu dis : « bon, maintenant on arrête », et tu fais la situation de développement. Du coup, ils me disent : « tu ne les perds pas sur la première situation, tu passes plus vite de groupe en groupe puisque tu perds la moitié du temps à expliquer la situation ».

À travers le suivi de la règle [« Présenter les situations à toute la classe » vaut pour « distribuer les consignes d'une seule situation à la fois » ce qui obtient comme résultat « ne pas donner beaucoup d'informations »], l'EN signifie que son accord sur le jugement initial entre l'EN et les formateurs est en lien avec le fait qu'il « se rend compte » par lui-même lors de la leçon de la longueur de sa présentation. Lors de l'ECP faisant suite à la leçon, il apprend la règle [« Présenter les situations à toute la classe » vaut pour « distribuer les consignes de la situation d'apprentissage groupe par groupe successivement et ne pas donner immédiatement la situation de développement » vaut pour « donner aux élèves en son absence un critère à atteindre à l'aide d'une fiche qui les renseigne » ce qui obtient comme résultat de « ne pas perdre les élèves et passer plus vite de groupe en groupe »], règle complémentaire de la précédente. Au final, le partage d'une grammaire de règles communes avec les formateurs peut être mis en relation avec le fait que l'EN signifie par lui-même certains résultats de son activité en classe. Ses résultats, différents de ceux escomptés, l'engagent alors dans l'apprentissage de nouvelles règles en présence des formateurs.

■ Discussion et conclusion

Le premier résultat tend à montrer que la mise en œuvre institutionnelle de communautés de pratique n'aboutit pas forcément à des espaces de formation au sein desquels la collection d'acteurs devient un véritable collectif où les acteurs partagent les mêmes significations. La participation de l'EN à la communauté enseignante nécessite en effet un accord préalable entre les acteurs quant à la signification accordée aux expériences abordées lors des ECP. Elle nécessite plus précisément l'engagement des formateurs dans une activité d'enseignement ostensif des règles considérées pour permettre à l'EN de signifier autrement (c'est-à-dire de façon adéquate dans la communauté) sa pratique en classe.

Le deuxième résultat pointe l'idée selon laquelle les acteurs sont membres d'une « constellation » de communautés (ici pour l'EN la communauté « enseignant stagiaire » et la communauté « étudiant ») entre lesquelles les significations peuvent diverger (Wenger, 1998). Les significations se définissent rarement par l'appartenance à une seule communauté de pratique et les individus, souvent « courtiers » (« brokers »), doivent mener un travail de réconciliation (Wenger, 1998) entre les différentes règles apprises dans les diverses communautés de pratiques auxquelles ils appartiennent ou auxquelles ils ont appartenu.

Le dernier résultat permet de se distancier d'une position interactionniste radicale, dans laquelle la signification est envisagée comme étant continuellement renégociée dans des processus interactifs de participation. En envisageant la participation à la communauté comme étant fondée sur les significations individuelles de ses membres, ce résultat montre qu'il ne suffit pas à l'EN de « tremper » (Mottier-Lopez, 2004) dans une communauté pour apprendre et qu'il appartient aux formateurs de l'aider à signifier certains résultats de son activité professionnelle pour l'engager dans l'apprentissage de nouvelles règles.

Bibliographie

- BERTONE S., CHALIÈS S., 2008, *L'enseignement*, Paris, Revue EPS.
- BERTONE S., CHALIÈS S., CLOT Y., 2009, « Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants », *Le travail humain*, 72(2), 105-125.
- BOYLAN M., 2009, « Ecologies of participation in school classrooms », *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 1-10.
- BUCHETON D., 2009, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès.
- CHALIÈS S., CARTAUT S., ESCALIÉ G., DURAND M., 2009, « D'une utilité discutée à une utilité éprouvée du tutorat en formation initiale des enseignants: la nécessité d'une formation des tuteurs », *Recherche et formation*, 61, 85-129.
- CHARLIER B., 2010, « L'échange et le partage de pratiques d'enseignement au cœur du développement professionnel », *Éducation & Formation*, 293, 137-149.
- ESCALIÉ G., CHALIÈS S. (à paraître), « Vers un usage européen du modèle des communautés de pratique en formation des enseignants. », *Revue française de pédagogie*.
- KORTHAGEN F., LOUGHRAN J., RUSSELL T., 2006, « Developing fundamental principles for teacher education programs and practices », *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- KORTHAGEN F., 2010, « Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning », *Teacher and Teaching Education*, 26(1), 98-106.
- LAUGIER S., CHAUVIRÉ C. (éds.), 2006, *Lire les Recherches Philosophiques de Wittgenstein*, Paris, Vrin.
- LAVE J., WENGER E., 1991, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- MALGLAIVE A., 1994, « Alternance et compétences », *Cahiers pédagogiques*, 320, 26-28.
- MOTTIER-LOPEZ L., ALLAL L., 2004, « Participer à des pratiques d'une communauté classe : un processus de construction de significations socialement reconnues et partagées » in *Significations et situations éducatives*, Richenmann R., Moro C. (éds.), Bruxelles, De Boeck Université, pp. 59-84.
- NELSON K., 2008, « Wittgenstein and contemporary theories of word learning », *New Ideas in Psychology*, 4(3), 1-13.
- SIM C., 2006, « Preparing the professional experiences incorporating preservice teachers as communities of practice », *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 77-83.
- SMITH K., 2008, « Améliorer la qualité de l'éducation par le biais de partenariats » in *CSEE*, rapport du séminaire IE/CSEE sur la formation des enseignants, Bruxelles, Comité syndical européen de l'éducation. Disponible sur Internet à l'adresse : http://etuce.homestead.com/CSEE_2010_publicationsbis.html
- WENGER E., 1998, *Communities of practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WILLIAMS M., 2002, « Tout est-il interprétation ? » in *La régularité*, Chauviré C. et Ogien R. (dir.), Paris, EHESS, pp. 207-233.
- WITTGENSTEIN L., 1996, *Recherches Philosophiques*, Paris, Gallimard.

Le Programme personnalisé de réussite éducative au service de l'articulation des aides aux élèves en difficulté : la genèse d'un instrument

Christine PIERRISNARD

Marie-Paule VANNIER

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

Dans un contexte d'exercice récemment modifié, les enseignants spécialisés dans l'aide à dominante pédagogique aux élèves en difficulté de l'école primaire doivent concevoir puis utiliser dans leurs interactions avec les maîtres généralistes des outils d'articulation des différentes aides aux élèves (aide spécialisée, aide personnalisée, pédagogie différenciée en classe, stages de remise à niveau, accompagnement scolaire, aides extérieures...). L'outil que l'institution propose, voire impose, le plus souvent avec la possibilité de le retravailler, est le Programme personnalisé de réussite éducative (PPRE). Nous cherchons à mieux comprendre comment cet outil peut progressivement se constituer en véritable instrument de collaboration entre les différents partenaires. Nous regardons en particulier ce dont l'outil est porteur dans les représentations des professionnels et comment s'effectue la genèse instrumentale, en termes d'évolution fonctionnelle et d'inscription du PPRE dans un système d'instruments déjà constitué, en termes de redéfinition de la tâche et en termes de développement du sujet capable. ■

NOUS RENDONS COMPTE ici des travaux en cours menés par une équipe pluricatégorielle (POPS¹), constituée d'enseignants spécialisés² et d'enseignants-chercheurs. Ensemble, nous interrogeons les pratiques enseignantes au regard de l'articulation des aides spécialisées auprès des élèves en difficulté à l'école primaire.

■ Le contexte général de l'étude

Depuis la création des Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), la définition des missions des enseignants spécialisés précise la nécessité d'une étroite collaboration entre les maîtres spécialisés, les maîtres généralistes, l'élève et sa famille: « ... l'intervenant concerné poursuit l'analyse des difficultés de l'élève, développe en fonction de ses compétences ses propres observations et s'efforce de saisir tous les aspects des difficultés éprouvées par l'enfant. Sur ces bases, il conçoit et explicite, avec le maître, avec l'enfant et sa famille, les conditions dans lesquelles l'aide spécialisée est entreprise. » (BO n° 16 du 19 avril 1990).

Parmi les différentes modalités prévues, la loi prévoit la possibilité d'organiser des « regroupements d'adaptation » rassemblant de manière temporaire des élèves en difficulté, en effectif réduit, pour répondre à des besoins pédagogiques particuliers. C'est autour de cette tâche dite « d'aide directe » aux élèves qu'une grande part de la professionnalité³ des maîtres E s'est constituée. Néanmoins, les compétences nécessaires au travail de collaboration avec les différents partenaires font également partie de cette professionnalité.

Depuis septembre 2008, le contexte de l'aide aux élèves en difficulté s'est diversifié. Les enseignants généralistes pratiquent une « aide personnalisée » deux heures par semaine, des « stages de remise à niveau » sont également prévus pendant les vacances ainsi que la possibilité d'un « accompagnement scolaire » dans les écoles relevant de secteurs prioritaires, dans des conditions très proches de celles du regroupement d'adaptation. Cette pluralité de l'offre accroît la nécessité d'articuler les aides et l'institution propose, voire impose, l'élaboration d'un

Programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) présenté comme « un plan coordonné d'actions » (BO n° 31 du 31 août 2006) permettant d'organiser l'ensemble des aides, de les coordonner et de les évaluer. Un document écrit, dit « PPRE », est mis à disposition des enseignants sur le site internet des circonscriptions. Ce document peut faire l'objet d'un remaniement, notamment par les enseignants spécialisés. Il comporte toujours une partie renseignant sur l'élève et sa scolarité et une autre décrivant le programme des aides envisagées (nature, modalités, durée...).

Nous nous intéressons à deux types de tâches du maître E autour de ce PPRE: les tâches de conception du document et les tâches relatives à son utilisation avec l'enseignant de la classe.

■ Intérêt de l'étude, problématique et hypothèses

Dans ce contexte caractérisé par la nouveauté de certains types d'aide, peu ou pas expérimentés par les professionnels concernés, et l'injonction institutionnelle de leur articulation avec les aides spécialisées, sur la base d'un programme écrit (PPRE), les professionnels ont besoin d'une analyse réflexive sur les pratiques qu'ils développent en réponse adaptative à la situation. Comment les identités professionnelles se redéfinissent-elles?

Les maîtres E, qui perdent l'exclusivité du travail d'aide en petits groupes, doivent développer leur compétence de « personne ressource ».

Quant aux maîtres généralistes, plutôt spécialistes de l'enseignement à un groupe classe, ils ont à « inventer » la nouvelle mission qui leur est confiée.

D'autre part, considérant l'ensemble des documents écrits à fournir, beaucoup d'enseignants s'interrogent sur la pertinence du PPRE parfois regardé comme un écrit supplémentaire et redondant.

Nous faisons l'hypothèse que le PPRE, en tant que document à co-rédiger, peut devenir l'instrument privilégié d'une collaboration efficace et appréciable entre les différents acteurs concernés, sous certaines conditions d'utilisation, de formation et de temps institutionnels dédiés en particulier. L'étude menée ici vise à éclairer les professionnels sur ces questions d'actualité, cruciales pour l'avenir du métier et la qualité des réponses apportées aux élèves en situation de difficulté scolaire. Pour réaliser cet objectif, à la fois ambitieux et nécessaire, nous mettons en place un dispositif de recherche particulier, dit de co-explicitation (Vinatier, 2009).

1 L'aide aux élèves en difficulté : rupture et continuité entre Pratiques « ordinaires » et pratiques spécialisées (POPS).

2 Professeurs des écoles titulaires du CAPA SH (Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap) option E (aide à dominante pédagogique) ou option G (aide à dominante rééducative) membres de RASED (Réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté).

3 Nous entendons par professionnalité l'ensemble des compétences professionnelles mobilisées dans l'exercice d'une profession, sous le double point de vue de l'activité et de l'identité, dans une logique productive et constructive.

■ Le dispositif de co-explicitation : une méthodologie de recherche collaborative (Vinatier)

La problématique définie implique une participation active des professionnels, invités à dire ce qu'ils font du PPRE et/ou ce qu'ils pensent de son utilisation effective ou souhaitée. Le dispositif de co-explicitation (Vinatier, 2009) répond à cette exigence : en s'inscrivant dans le champ d'une didactique professionnelle (Pastré, 1994), il pose clairement la question, à la fois théorique et méthodologique, d'une analyse de l'activité au service de tous les acteurs impliqués, professionnels et chercheurs (Vannier, 2011). Il s'agit d'un dispositif que nous pourrions qualifier de recherche co-élaborative⁴, au sens où il offrirait l'opportunité d'un développement des compétences professionnelles de chacun – chercheur y compris – tout en visant l'accroissement des connaissances scientifiques dans un champ d'activité donné.

Sans rentrer dans une description détaillée du dispositif⁵, précisons l'importance du cadrage théorique de référence convoqué pour mener à bien l'analyse réflexive visée. En effet, Vinatier (2009) défend, et illustre par de nombreux travaux, une posture de chercheur impliqué dans une co-élaboration de sens de l'activité professionnelle. Cette implication se traduit notamment par la volonté de partager, avec les professionnels, une analyse experte de l'activité – au sens où elle s'appuie sur des concepts théoriques identifiables dans un champ donné⁶. De la même façon, notre étude s'ancre dans un cadre théorique de référence, défini à partir du concept de genèse instrumentale développé par Rabardel (1993, 1995, 1999) et enrichi de quelques catégories de lecture utiles à notre propos. (Folcher, 2007 ; Rogalski et Samurçay, 1993).

■ Le concept de genèse instrumentale

Dans une approche développementale des relations que les professionnels entretiennent avec les artefacts qu'ils utilisent, Rabardel définit la genèse instrumentale comme un processus d'appropriation d'objets artefactuels par les

professionnels, à travers leur usage. La genèse instrumentale correspond à la transformation d'un artefact en instrument dans un mouvement d'instrumentalisation et, parallèlement, à la transformation du schème du professionnel pour s'ajuster au nouvel objet utilisé dans le mouvement complémentaire d'instrumentation (Rabardel, 1995).

La distinction artefact / outil / instrument

L'artefact se définit comme « une chose ayant subi une transformation d'origine humaine, [...] susceptible d'un usage [et] élaborée pour s'inscrire dans des activités finalisées » (Rabardel, 1995, p. 55). Avec Rabardel⁷, nous utilisons le terme d'artefact pour désigner l'objet matériel ou symbolique fabriqué. Il s'agit de décrire un « outil nu » ou « brut ». Dans cette perspective, l'instrument se définit comme étant un outil inscrit dans l'usage, « une entité mixte constituée d'un artefact et d'un schème » (Rabardel, 1995). Dans notre étude, le Programme personnalisé de réussite éducative est étudié selon ce double point de vue : le PPRE comme artefact, document écrit possédant des caractéristiques propres ; le PPRE comme instrument de collaboration entre professionnels et/ou de co-élaboration de sens à propos des besoins d'aides spécifiques à un élève donné.

Instrumentalisation / Instrumentation

Deux processus rendent compte d'une genèse instrumentale : l'instrumentalisation par laquelle le sujet reconnaît et crée les fonctions de l'outil qui devient « instrument » et l'instrumentation qui rend compte, à travers l'utilisation de l'outil, de la modification des schèmes d'action et de pensée du sujet. (Rabardel, 2005-2009, p. 16). Ces deux dimensions – instrumentalisation et instrumentation –, bien que différentes dans leur orientation (orientée vers l'objet ou vers le sujet), sont solidairement le fait du sujet (Rabardel, 1995).

Caractérisation des artefacts

L'étude des représentations des professionnels à propos des outils de travail qui leur sont proposés fait apparaître plusieurs catégories d'éléments constitutifs d'un artefact. Folcher (2007) adopte pour sa part un double point de vue pour caractériser un artefact :

– **dans une dimension historique**, appréhendée en termes de filiations et/ou ruptures survenues depuis sa création ;

4 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 chercheur, dans un contexte de « double-asymétrie » (Vannier, 2011).

5 Pour une présentation complète du dispositif, nous renvoyons le lecteur à un autre texte de Vannier édité dans les actes du colloque OuFoREP : Étude des potentialités médiatrices du dispositif de co-explicitation : de la conception de l'outil à la mise en œuvre d'une activité instrumentée.

6 Dans le cas des co-explicitations menées par Vinatier, le champ convoqué est celui de la linguistique pragmatique utile à l'analyse des interactions verbales.

7 « Nous utilisons le concept d'artefact pour désigner de façon neutre toute chose finalisée d'origine humaine. Les artefacts peuvent aussi bien être matériels que symboliques. Un artefact peut avoir différents statuts pour le sujet et notamment, celui qui nous intéresse ici, le statut d'instrument lorsqu'il est moyen de l'action par le sujet. » (Rabardel, 1999, p. 245)

– **comme un ensemble de possibles et de contraintes.** Folcher précise à ce propos que l’artefact est porteur de « modèle de l’activité et de l’usage et, *in fine*, de l’homme ». De fait, il se définirait non plus uniquement depuis ses caractéristiques intrinsèques mais davantage « depuis l’activité probable qu’il est susceptible de permettre » (Folcher, 2007 p. 6).

Deux autres caractéristiques, définies cette fois en termes de « transparence », viennent enrichir nos catégories de lecture des propriétés dont les artefacts sont potentiellement porteurs :

- la **transparence opérative** (Rabardel, 1993) relative aux propriétés de l’artefact jugées pertinentes pour son utilisation ainsi qu’à la manière dont elles sont rendues accessibles et compréhensibles. Pour Rabardel, « la dimension temporelle est constitutive de la transparence opérative du fait de sa relation à l’action. Elle est dirigée tout à la fois vers le présent (elle doit permettre la compréhension de la situation pour rendre possible sa régulation en temps réel) ; vers le futur (elle doit permettre l’anticipation des actions et de leurs effets) et vers le passé (elle doit rendre possible l’interprétation des situations actuelles en fonction de leur genèse et de leur histoire). » (*ibid.* p. 109) ;
- la **transparence cognitive** (Rogalski & Samurcay, 1993⁸) relative, cette fois, à la reconnaissance d’une proximité avec les représentations initiales des personnes et la facilité d’accès de l’artefact.

Ces différentes caractéristiques dont l’artefact serait potentiellement porteur, définissent une première grille d’analyse des propos tenus par un collectif de professionnels invités à comparer trois documents PPRE.

Genèse instrumentale et évolution de la valeur fonctionnelle de l’instrument

S’appuyant sur l’exemple d’une utilisation détournée d’une clé anglaise comme d’un marteau pour enfoncer un clou, Rabardel met en évidence la notion de valeur fonctionnelle stable ou située de l’artefact. Par valeur fonctionnelle stable, l’auteur entend la signification de l’artefact en rapport avec ce pour quoi il a été conçu : la clé anglaise est de ce point de vue destinée au serrage ou desserrage. La valeur fonctionnelle située correspond à l’utilisation particulière d’un artefact en situation : la clé

anglaise prend, dans l’exemple cité, la valeur fonctionnelle d’un marteau⁹.

Rabardel précise à ce propos que « la stabilité de la valeur conceptuelle d’un artefact au sein d’un groupe social ne doit pas être comprise comme une invariabilité : des évolutions de la zone de stabilité existent et sont notamment perceptibles sur la longue durée » (Rabardel, 1999, p. 250). De la même manière, il s’agira dans cette étude de déterminer dans une dynamique d’appropriation et d’utilisation, la valeur fonctionnelle de l’artefact à travers ce que des professionnels utilisant le document PPRE en disent.

Genèse instrumentale et systèmes d’instruments

Rabardel souligne le fait que « les genèses instrumentales conduisent à la constitution de systèmes d’instruments dont la valeur fonctionnelle d’ensemble correspond à un ou des domaines d’activités habituelles du sujet, les valeurs fonctionnelles de chacun des instruments étant complémentaires en même temps que partiellement redondantes » (Rabardel, 1999, p. 259). Il s’agira dans notre cas de mettre en évidence l’existence et la nature d’une dimension systémique du PPRE.

■ Méthodologie du recueil de données

En accord avec les orientations du cadre de référence énoncé ci-dessus, nos analyses portent sur les traces de l’activité des acteurs recueillies selon trois grandes modalités :

1. Une analyse comparative de trois documents PPRE, utilisés respectivement par trois maîtres E également membres du groupe. Les trois documents PPRE ne relèvent pas du même processus d’élaboration. L’un émane de la circonscription du maître E : il s’agit d’une version non modifiée du document proposé par l’inspecteur. Le second PPRE correspond à une version retravaillée du document établi par l’inspection, les membres du RASED ayant eu cette opportunité. Enfin, le dernier PPRE a été élaboré par un conseiller pédagogique, ancien maître E, à la demande de l’inspecteur de sa circonscription ;
2. Deux entretiens enregistrés et retranscrits intégralement, entre maîtres E¹⁰ et collègues enseignantes ayant

8 Rabardel reprenant les propos de Rogalski et Samurcay : « [la transparence cognitive] définit pour chaque opérateur singulier, le degré d’accessibilité aux connaissances, procédures et modèles sous-jacents au fonctionnement de l’outil compte tenu des exigences des tâches à accomplir. » (Rabardel, 1993, p. 110)

9 Ces changements de valeur fonctionnelle de l’artefact sont conceptualisés notamment en termes de « catachrèse », selon Faverge repris par Rabardel (*ibid.*).

10 Un des trois maîtres E concernés par l’analyse comparative des documents écrits n’a pas eu l’opportunité d’enregistrer un entretien avec un collègue intéressé par une aide à l’élaboration d’un PPRE.

sollicité leur aide pour élaborer un PPRE pour un élève de leur classe ;

3. Deux séances collectives de co-explicitation (Vinatier, 2009), enregistrées et retranscrites intégralement à propos de chacun des deux entretiens retranscrits. Participent à ces séances les enseignants ayant contribué à l'enregistrement de ces entretiens.

Le corpus comporte par conséquent les éléments suivants :

- d'une part,
- les trois documents PPRE soumis à une analyse comparative ;
 - l'analyse comparative produite par écrit et de manière individuelle par chaque membre du groupe de recherche en amont de la première séance de co-explicitation¹¹ ;
 - le verbatim de la séance collective consacrée à l'étude des trois documents PPRE ;

d'autre part,

- les verbatim des deux entretiens (maître E – maître généraliste) se déroulant à l'occasion de l'utilisation du document PPRE ;
- les verbatim des deux séances collectives ayant respectivement pour objet chacun des deux entretiens réalisés¹².

■ Analyse et discussion

L'analyse du corpus est en cours. Cet article rend compte des caractéristiques dont les différents documents PPRE sont potentiellement porteurs et du processus de genèse instrumentale déjà perceptibles dans les propos des professionnels dès la première phase de cette recherche co-élaborative.

Que disent les professionnels à propos des caractéristiques de l'artefact PPRE ?

De nombreux éléments présents dans les échanges rendent compte des caractéristiques que les professionnels attribuent à l'artefact.

À propos de la dimension historique du PPRE. – Le PPRE est introduit par la loi d'orientation de 2005 comme un dispositif à mettre en place lorsque qu'« il

apparaît qu'un élève ne sera pas en mesure de maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin du cycle » (BO n° 31 du 1^{er} septembre 2009). Son usage, d'abord expérimental, est progressivement étendu à l'ensemble du territoire et précisé dans une circulaire de 2006¹³, puis en 2007¹⁴. Les représentations des professionnels portent la marque de cette évolution, des questionnements et des hésitations qu'elle a pu susciter. Plusieurs propos dans les échanges en séminaire évoquent l'idée commune d'un PPRE qui serait obligatoire pour un maintien ou pour une orientation et qui serait donc réservé, dans l'esprit des professionnels, pour ces deux seules occasions. Les professionnels s'interrogent aussi sur l'utilisation du PPRE en maternelle, exprimant une certaine ambiguïté de la prescription en lien avec ses évolutions :

(758). *Alex* : y'a pas de PPRE en maternelle ?

(759). *Sophie* : c'est pas obligatoire

(760). *Fanny* : j'en ai pas entendu parler

(761). *Alex* : mais peut y avoir une aide spécialisée

(762). *Sophie* : mais il ne peut pas y avoir de PPRE en maternelle

(763). *Alex* : oui, y'a pas de PPRE

(764). *Sophie* : c'est ce que je disais tout à l'heure, c'est pas quand il y a PPRE qu'il y a aide E, mais quand il y a aide E... est-ce qu'il ne devrait pas y avoir PPRE ?

L'un des premiers commentaires fait sur les documents PPRE comparés par le groupe porte précisément sur l'origine du document, montrant l'intérêt porté à cette dimension des origines et des transformations subies : (9) *Régis* : (...) *C'est le document institutionnel* ; pour le second au contraire, (20) *Sophie* : ... *c'est vraiment le fruit de trois maîtres E*.

À propos des possibles, des contraintes et d'un modèle de l'activité sous-jacent. – Le PPRE se définit, dans les représentations des professionnels, en fonction de ce qu'il permet de réaliser, en termes d'obligations à remplir, mais également en termes de possibilités et d'avantages (Folcher, 2007). La demande de l'institution d'utiliser le PPRE peut être perçue comme un contrôle mais aussi comme une volonté de rendre lisible « les choses qui se font » : (76) *Sophie* : ...*que ce soit un outil qui puisse ouvrir des possibles, quand les collègues ne pensaient pas à certaines aides possibles, [et] qu'en regardant le document, ils puissent se dire, ah oui tiens on avait aussi ce levier-là...*

11 À noter que les écrits ainsi produits ont fait l'objet d'une diffusion à tous les membres du groupe de recherche quelques jours avant l'enregistrement de la séance collective.

12 De la même manière que précédemment, chacun des participants à la séance collective a pu prendre connaissance quelques jours avant l'enregistrement du verbatim de chacun des deux entretiens.

13 Circulaire n° 2006-051 du 27 mars 2006.

14 Circulaire n° 2007-011 du 9 janvier 2007.

Le document PPRE porterait ainsi la double exigence d’être un outil réflexif et collaboratif pour les praticiens et un outil de pilotage institutionnel pour la hiérarchie.

Il existerait d’autre part un sentiment de double injonction qui rend difficile la mise en œuvre du PPRE : il faut se référer aux programmes officiels, au socle commun et en même temps revenir à l’élève singulier, prendre en compte sa difficulté. L’utilisation du document PPRE doit pouvoir apporter réponse à la question : comment viser le socle commun avec un élève en très grande difficulté ? À défaut de cela, il peut constituer une injonction paradoxale. De cette exigence découle un modèle de l’activité fondé sur la nécessité d’une prise en compte conjointe de deux points de vue en tension, incarnés par les utilisateurs du document : celui de l’enseignant spécialisé du côté de la singularité de l’élève ; celui de l’enseignant généraliste du côté de l’inscription de cet élève dans un groupe classe soumis aux exigences d’un programme. L’initiative du PPRE revient à l’enseignant de la classe mais lorsque son élaboration et sa rédaction passent par la collaboration entre enseignants spécialisés et généralistes, comme c’est le cas dans notre recherche, celle-ci peut aider à la résolution du paradoxe.

À propos de la transparence opérative du PPRE. – La question de la pertinence de l’artefact pour l’activité est explicitement évoquée concernant la forme du document PPRE retravaillé par les membres du RASED : (82) Régis : *C’est vrai que le document d’A est très lisible au niveau de l’articulation des aides.* Ce même document semble si bien intégré dans les pratiques que l’enseignante spécialisée qui l’utilise fait état d’une situation un peu paradoxale dans laquelle les enseignants établissent un PPRE quasi clandestin pour une élève de grande section, *a priori* non concernée par un PPRE. En revanche, les professionnels du groupe évoquent l’existence de résistances de la part des collègues rééducateurs (maîtres G) et du psychologue du RASED à renseigner un document écrit qui ne remplirait pas selon eux les conditions attendues en termes de confidentialité et de respect des habitudes de fonctionnement d’une relation essentiellement orale qui se passe de l’écrit.

À propos de la transparence cognitive du PPRE. – La question de l’accessibilité de l’artefact et de sa proximité avec les représentations initiales des professionnels est peu évoquée dans la partie du corpus analysée ici. Une seule enseignante spécialisée, qui utilise un document qu’elle a pu retravailler, fait des remarques à ce propos : « je dirais que ça remplace presque notre projet (...) je me dis que voilà, puisqu’on est nombreux à intervenir

il faut bien trouver quelque chose qui va articuler nos aides, ce document-là à la limite, moi j’ai pas envie qu’on ait trente-six documents, ça répond à l’IEN, les collègues ça leur fait pas non plus double, triple, quadruple euh... documents à remplir donc, celui-là me, enfin celui-là nous convient. »

Qu’en est-il de la genèse instrumentale du PPRE

Quelques échanges concernent la genèse instrumentale en termes d’évolution fonctionnelle et d’inscription du PPRE dans un système d’instruments et de ressources. Ainsi, la forme du document PPRE est souvent déclarée provisoire, expérimentale, à retravailler : « il a un caractère expérimental sachant qu’on s’était promis de revenir dessus ». Les professionnels évoquent également l’utilité d’animations pédagogiques pour accompagner l’utilisation du PPRE, suggérant que la valeur fonctionnelle de l’artefact nécessite pour être construite une appropriation dans le temps.

L’influence du contexte politique sur la transformation de l’artefact est également évoquée. Dans un cas, les professionnels rendent compte d’une volonté de modifier le document existant, jugé « usine à gaz », modification qui se traduit, *in fine*, par une nette centration sur le scolaire, conforme aux injonctions institutionnelles, laissant de côté le versant « famille », pourtant essentiel du point de vue de l’enseignant spécialisé. Dans une autre circonscription, où le document institutionnel a pu être modifié par les professionnels du RASED eux-mêmes, il s’est agi d’introduire des éléments de la commande institutionnelle en lien avec les évaluations nationales, sans grande conviction, pour que le document modifié « passe » auprès de l’inspection. Les professionnels apparaissent pris entre l’aspect formel du document à respecter et le souci d’en faire un instrument de travail véritablement fonctionnel.

Du point de vue de la dimension temporelle, constitutive de la transparence opérative de l’artefact (Rabardel, 1993, p. 109) le PPRE est présenté par les professionnels comme un outil permettant la prise en compte de l’évolution de la situation de l’élève sur le long terme, en amont par la connaissance de son passé scolaire et, en aval, par l’identification de « sur quoi il faut travailler » avec lui prioritairement.

Enfin, l’inscription dans un système d’instruments déjà existant est également évoqué : le PPRE peut, dans certains cas, remplacer le projet du maître E comme déjà évoqué. Dans d’autres cas, il s’avère faire double emploi avec l’équipe éducative, instrument déjà existant et jugé moins formel, produisant « moins de paperasse » et garantissant une parole plus libre pour les participants.

Au-delà du discours sur, qu'en est-il des pratiques ?

L'analyse présentée ici met en évidence plusieurs éléments constitutifs des représentations que se font des professionnels de l'aide, enseignants spécialisés et chercheurs s'intéressant aux problématiques de la difficulté scolaire, à propos d'un document institutionnellement marqué. Ces premiers résultats demandent cependant à être complétés par l'étude des usages qu'en font des professionnels, spécialisés et non spécialisés, quand ils décident de

se rencontrer pour établir un PPRE pour un élève particulier. Cette étude en cours fera l'objet de contributions à venir. Il s'agira notamment de montrer comment des professionnels s'emparent de ce document pour « mieux penser » l'aide à apporter aux élèves en difficulté, aide « co-élaborée » et non plus simplement « articulée », au sens où dans un cas il s'agit bien de créer ensemble les modalités d'une aide conjointe, alors que dans l'autre, on pourrait se contenter d'une information mutuelle des partenaires de l'aide.

Bibliographie

- FOLCHER V., 2007, « Conception pour l'usage – conception dans l'usage : proposition d'une rencontre » in *Nouvelles perspectives en didactique des mathématiques*, Bloch I. et Conne E. (coord.), cours de la XIV^e école d'été de didactique des mathématiques Sainte-Livrade (Lot-et-Garonne).
- PASTRÉ P., 2005-2009, « La conception de situations didactiques à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action » in *Modèles du sujet pour la conception ; dialectiques activités développement*, Rabardel P. et Pastré P., Toulouse, Octarès.
- RABARDEL P., 1993, « Représentations dans des situations d'activités instrumentées » in *Représentations pour l'action*, Weill-Fassina A., Rabardel P., Dubois D., Toulouse, Octarès.
- RABARDEL P., 1995, *Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.
- 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., 2005-2009, « Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir » in *Modèles du sujet pour la conception ; dialectiques activités développement*, Rabardel P. et Pastré P., Toulouse, Octarès.
- VINATIER I., 2009, *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, PUR.

Regard sur un dispositif de médiation scolaire par les pairs

Sophie LAMBOLEZ

Chargée d'enseignement

Anne-Nelly PERRET-CLERMONT

Professeure

Institut de psychologie et éducation
Faculté des lettres et sciences humaines
Université de Neuchâtel, Suisse*

Notre intention est de présenter ici le regard (extérieur) que nous avons posé sur le dispositif de médiation par les pairs (élèves) mis en place dans un établissement scolaire (collège) de Suisse romande depuis plusieurs années. Nous pouvons rendre compte des résultats et conclusions suite à une démarche d'observation et d'analyse au terme d'une période d'environ une année et demie. Notre attention s'est portée sur la formation des médiateurs pairs, sur leur encadrement et leur rôle dans le cadre du contexte scolaire (et également hors contexte scolaire). Nous nous proposons, tout d'abord, de présenter le dispositif mis en place dans ce collège, puis quelques situations et cas « concrets ». Par la suite, nous considérerons la vision que les différents protagonistes (élèves médiateurs, médiateurs adultes, enseignants, parents de médiateurs pairs) ont de la médiation. Nous concluons par une sorte de bilan de nos principaux constats, notamment une confrontation des moyens investis pour la médiation par les pairs et ses apports et bénéfices (même s'ils ne sont pas forcément quantifiables), puis envisageons quelques pistes possibles d'évolution du dispositif. ■

* Nous remercions la direction, les enseignants médiateurs et les élèves médiateurs pairs de l'établissement.

Notre communication au colloque OuForEP donnera également lieu à une autre publication : Lambolez S. & Perret-Clermont A.N. (2012, en préparation), «La médiation par les pairs dans un collège de Suisse romande».

NOTRE INTENTION, ici, est de présenter le regard que nous avons posé sur le dispositif de médiation par les pairs (ou élèves) mis en place dans un établissement scolaire de Suisse romande depuis plusieurs années.

■ Introduction

En avril 2007, nous avons été contactées par le directeur d'un collège pour étudier et évaluer le dispositif de médiation par les élèves au sein de l'établissement. Nous avons compris cette demande comme une volonté d'évaluation externe et objective, à la fois pour montrer l'efficacité dudit dispositif et l'améliorer si besoin, et pour obtenir reconnaissance, visibilité et poursuite des financements.

La « médiation (scolaire) par les pairs » est née aux États-Unis, à la fin des années 1960. Elle s'est peu à peu répandue en Europe. En Suisse, les premiers dispositifs datent de la fin des années 1980-début des années 1990 (Johnson & Johnson, 1996 ; Pigeon, 2007 ; Grossen & Lécho, 2008).

Derrière le terme de médiation par les pairs se cachent de nombreuses pratiques. Notre intention est de nous focaliser sur celle mise en place dans le collège qui nous a mandatées.

■ Présentation du dispositif

Bref historique

L'établissement dans lequel nous avons étudié le dispositif de médiation réunit environ sept cents élèves –regroupés en trente-six classes– et plus de quatre-vingts enseignants.

C'est en 1999 que la médiation par les élèves (ou pairs) y a vu le jour, en venant compléter celle adulte. Les élèves étaient essentiellement formés, tout comme les adultes médiateurs, à la conduite d'entretiens et étaient à la disposition de tous les élèves de l'établissement. À partir de 2004, le dispositif a évolué, répondant aux besoins et demandes ainsi qu'au nombre toujours plus important d'élèves formés et de médiateurs ; le rôle de ces médiateurs s'est alors diversifié et enrichi.

Il est important de mentionner que le dispositif de médiation (adulte et par les pairs) s'inscrit dans un projet plus large de l'établissement visant à prévenir la violence, tout comme les problèmes d'addictions (alcool, tabac...).

Le dispositif actuel

La médiation par les pairs, telle qu'elle a été pensée et est pratiquée aujourd'hui dans ce collège, peut être résumée de la façon suivante : des élèves en fin de 8^e année¹

(ayant donc environ 13-14 ans), volontaires, choisissent de se former à la médiation durant trois jours et demi. Ils peuvent ensuite, à l'issue de cette formation, décider ou non de s'engager comme médiateurs pairs l'année suivante (c'est-à-dire lorsqu'ils sont en 9^e année²).

La formation de médiateur

La formation de médiateurs est donnée en fin d'année scolaire (mai-juin) hors temps scolaire : (trois samedis et un après-midi en semaine). Elle est dispensée par une psychologue et les deux médiateurs adultes du collège (qui sont des enseignants), assistés de quelques autres enseignants de l'établissement.

La formation alterne apports théoriques et exercices pratiques et est constituée de quatre modules :

- présentation de la formation et son fonctionnement, la médiation, le rôle des médiateurs et ses limites, la confidentialité ;
- la communication interindividuelle (écouter sans juger) ;
- les émotions (message non violent) ;
- la position médiatrice (prise de distance, confidences, observations). Elle donne droit à une attestation.

Être médiateur

Être médiateur, c'est accepter d'être une ressource (parmi d'autres) pour les élèves de l'établissement à qui ils peuvent s'adresser lorsqu'ils rencontrent des difficultés, qu'elles soient d'ordre scolaire, personnel ou familial ; autrement dit, c'est les aider à trouver des solutions en cas de problèmes, les orienter vers les personnes ou services compétents, favoriser l'intégration des nouveaux élèves...

Sortent du cadre de leur engagement les situations de racket, violence entre élèves, violence contre soi, troubles de l'alimentation, pensées morbides, violence familiale, abus, consommation d'alcool, drogues ou psychotropes. S'ils sont sollicités ou témoins de ces situations, il leur est demandé de faire appel à une ressource adulte (médiateur adulte, médecin scolaire, conseillère socio-éducative, psychologue, membre de la direction...). D'une façon plus précise, les médiateurs pairs sont répartis, chaque année, pour assumer quatre principaux rôles :

- accueil des nouveaux élèves arrivant dans l'établissement (visites, présentations, rencontres, conseils) ;
- lien avec la classe d'intégration dont les élèves présentent un handicap mental léger (organisation de rencontres notamment) ;

1 La 8^e année correspond à la 4^e en France.

2 La 9^e année correspond à la 3^e en France.

- parrainage des classes de 6^e année ;
- médiateurs sans spécialisation, « à disposition » des élèves.

Actuellement, il y a cinquante élèves médiateurs ; ce qui fait qu'un élève de 9^e sur quatre est médiateur (à savoir que près de 88 % des élèves ayant suivi la formation en fin de 8^e s'engagent comme médiateurs pairs en 9^e). Sur l'ensemble de l'établissement, il y a un élève médiateur pour un peu moins de quatorze élèves.

■ Notre démarche d'étude et d'évaluation

Nous avons donc accepté le mandat d'étude et d'évaluation du dispositif de médiation par les pairs mis en place dans ce collège. Il est devenu un projet de recherche, dans le respect des règles éthiques de l'anonymat et de la confidentialité des personnes, situations et données.

Notre intention était bien de comprendre ce qu'est la médiation par les pairs dans cet établissement, d'en saisir les dimensions et conditions de fonctionnement et de repérer les éventuels dysfonctionnements et sources possibles de progrès.

Notre démarche s'est inspirée de « l'appreciative inquiry » et de l'observation collaborative. Autrement dit, il s'agissait d'une recherche coopérative d'éléments et de facteurs permettant aux acteurs impliqués dans le dispositif de prendre du recul dans le but de l'analyser et de le comprendre autrement, éventuellement de l'améliorer ou l'adapter. Le point de départ est l'expertise et l'expérience des principaux protagonistes de ce dispositif que nous leur représentons ensuite différemment afin qu'ils puissent faire le point et revisiter leur démarche, grâce à ce « nouveau regard ».

Pour mener à bien ce mandat, nous avons choisi de récolter le maximum d'éléments possibles sur le dispositif et de combiner diverses sources d'informations :

- récolte de documents mis à disposition par la direction et les médiateurs adultes (dossier de formation, dossier du médiateur, divers notes et courriers adressés aux élèves, supports de réunions, etc.) ;
- rencontres régulières avec les différents protagonistes (direction, médiateurs adultes et pairs) ;
- observations (notamment lors des réunions entre médiateurs adultes et pairs, durant une demi-journée de formation...);
- entretiens (individuels et collectifs, en face-à-face et par téléphone) avec les médiateurs adultes, des médiateurs pairs, des enseignants du collège, des parents de médiateurs...

■ Quelques situations

Nous proposons maintenant de présenter quelques situations de médiation par les pairs (sous supervision des médiateurs adultes). Ces cas n'ont pas été directement observés car, pour des raisons pratiques et éthiques, nous n'avons pas pu suivre les différents médiateurs pairs pour les observer dans leurs diverses activités (de conseils, écoutes, règlements de conflit, etc.). Les faits qui sont donc mentionnés ici nous ont été rapportés par des médiateurs adultes et élèves. Pour ne pas rompre l'anonymat et la confidentialité, ils ont été légèrement déguisés pour éviter tout rapprochement avec les situations réelles. Les pré-noms sont fictifs.

Le médiateur comme conciliateur

Céline, médiatrice paire, a été contactée par une élève de l'établissement qui se faisait insulter et menacer par un garçon de sa classe (couloirs, récréation, sortie de l'école). Après en avoir discuté avec une des deux médiateurs adultes, elle a organisé une rencontre avec les deux protagonistes (agresseur et agressée) où elle a tenu son rôle de médiatrice. Le conflit s'est rapidement et efficacement résolu.

Le médiateur comme régulateur de tensions dans une classe

Grégory était le parrain d'une classe de 6^e où l'ambiance générale était ternie par des conflits entre élèves (disputes, mises à l'écart de certains...). Il a décidé, après en avoir parlé aux médiateurs adultes, de rencontrer régulièrement le délégué de classe ainsi que les élèves de la classe en sous-groupes pour tenter d'améliorer le climat de cette classe. Ce qui semble avoir porté ses fruits et détendu l'atmosphère.

Le médiateur comme premier maillon d'une chaîne

– D'aide aux victimes d'agression :

Sylvain a appris que son copain (élève au collège) avait été violemment frappé et blessé par trois adolescents dans les escaliers de son immeuble. Il lui a proposé de venir à l'école en parler aux médiateurs adultes, ce que la victime a accepté de faire. Le processus s'est alors mis en marche : un centre d'aide aux victimes d'agression a été contacté, les parents puis la police ont été prévenus et une plainte a pu être déposée.

– D'aide et de suivi médical :

Caroline a appris qu'une élève de sa classe ne s'alimentait pas assez parce qu'elle se trouvait trop grosse (alors que son poids était déjà faible, voire problématique).

Elle faisait des malaises réguliers. Elle en a fait part aux médiateurs adultes. Le cas a ensuite été transmis au médecin scolaire qui a entrepris d'assurer le suivi de l'élève.

■ Bilan de nos principaux constats

Les effectifs transmis par la direction de l'établissement et les médiateurs adultes montrent une tendance générale à l'augmentation du nombre d'élèves formés et d'élèves médiateurs, depuis ces cinq dernières années³.

De notre point de vue, ce projet est une grande réussite comme le montrent le nombre de volontaires, l'enthousiasme et la motivation des adultes et des adolescents qui y sont impliqués.

Le succès n'est sûrement pas là où il était attendu par les principaux acteurs : en effet, il n'est pas dans le nombre de problèmes ou de conflits résolus mais dans l'engouement des adolescents volontaires. Il y a une bonne ambiance dans l'établissement et ces médiateurs y jouent sûrement un rôle de prévention.

À notre avis, là où se trouve peut-être la difficulté de ce dispositif est dans la gestion de son succès. Il ne faudrait pas prendre le risque que les médiateurs pairs s'ennuient et se démotivent par manque d'activités ou de sollicitations, et également que les médiateurs adultes s'essouffent car leur tâche, notamment d'encadrement des élèves médiateurs, est de plus en plus prenante (rappelons qu'ils en sont non seulement les organisateurs mais aussi les garants du cadre).

Moyens investis vs apports et bénéfices de la médiation

En ce qui concerne les moyens investis dans la médiation, il faut prendre en compte la formation des médiateurs pairs ainsi que les périodes de décharges des deux médiateurs adultes (1 h 30 par semaine par personne).

Concernant maintenant les apports et les bénéfices, voici ceux que nous avons pu mettre en évidence, suite à notre étude (même s'il n'est pas possible de les quantifier) :

- un intérêt grandissant des élèves à devenir médiateurs ;
- une reconnaissance et une (re)valorisation acquises en devenant médiateurs pairs, notamment pour ceux qui ont des difficultés scolaires ;

- une formation, pour un tiers des élèves de 8^e année, à l'écoute active, à la gestion des émotions et à la communication non violente ;
- le parrainage des classes de 6^e et de la classe d'intégration ;
- l'accueil des élèves de 5^e année⁴ et des nouveaux élèves de l'établissement ;
- une disponibilité rassurante des médiateurs pairs et un rôle de prévention au sein de l'établissement ;
- le repérage et/ou le règlement de conflits et de problèmes en contexte scolaire (en classe, à l'école, entre pairs, avec les enseignants) ;
- des liens entre les médiateurs pairs et les autres adultes ressources (médiateurs adultes, médecin, psychologue, direction...) pour la résolution de problèmes et de conflits ;
- des transferts : repérage et règlement de conflits hors cadre scolaire (famille, amis...);
- un déclencheur de vocation chez les élèves médiateurs (métier dans le social, par exemple) ;
- une image positive de l'établissement qui développe ce projet novateur.

■ Conclusion et propositions

Nous pensons que ce qui est pratiqué dans ce collège est plus que de la médiation par les pairs. En effet, il nous semble bien que ce dispositif remplisse une fonction plus large que celle prévue initialement : il développe une véritable culture de la médiation.

Nous nous demandons également si le succès de la médiation, telle qu'elle est pratiquée dans cet établissement, ne répondrait pas à un double besoin des adolescents : que l'école leur donne des responsabilités en plus de leur fournir une instruction scolaire ; que l'école les prépare à la vie adulte et leur donne des outils, des connaissances et des compétences sociales transférables à la vie quotidienne.

Nous trouvons important que cette expérience de médiation scolaire (positive pour les protagonistes, qui crée un bon climat, qui a un rôle de prévention et dont la portée va au-delà du cadre scolaire) puisse se poursuivre dans les meilleures conditions ; la stabiliser (ainsi que les effectifs) sans la dénaturer semble nécessaire. En réponse à cela, il nous semble essentiel d'élargir le groupe d'adultes médiateurs en formant d'autres enseignants de l'établissement (pour aider ceux actuels et dynamiser l'équipe).

³ Comme nous l'avons mentionné : un élève de 9^e sur quatre est médiateur ; sur l'ensemble de l'établissement, il y a un médiateur pour un peu moins de quatorze élèves.

⁴ La 5^e année est la dernière année de l'école primaire, elle précède la 6^e année de collège.

D'un autre côté, il serait intéressant de donner d'autres responsabilités et activités aux élèves médiateurs à l'école (par exemple : aide aux devoirs, aide à l'organisation de rencontres sportives et camps de ski...) mais aussi hors cadre scolaire (aide aux personnes du quatrième âge –courses ou lectures–, aide à la bibliothèque, ludothèque

ou médiathèque...). Pour finir, nous pensons qu'il serait bénéfique de mettre en place un « réseau » des établissements ayant un dispositif de médiation, même différent, pour permettre des rencontres, des échanges et une prise de distance.

Bibliographie

- ALBRECHT N. et BOVIA A. (sous la direction de Velas E.), 1999, *Quand les élèves s'en mêlent... (s'em mêlent) ou élaborer un projet de formation d'élèves médiateurs pour prévenir la violence scolaire*, université de Genève.
- BAUDRIT A., 2007, *Relations d'aide entre élèves à l'école*, Bruxelles, De Boeck.
- BAUDRIT A., 2005, *Tutorer*, Paris, L'Harmattan.
- BAUDRIT A., 2005, *L'apprentissage coopératif : origine et évolutions d'une méthode pédagogique*, Bruxelles, De Boeck.
- BONAFÉ-SCHMITT J.-P., 2000, *La médiation scolaire par les élèves*, Issy-les-Moulineaux, ESF édition.
- CARDINET A., 2000, *École et médiations*, Ramonville Saint-Agne, Érès.
- CHARLOT B., EMIN L. et DE PERETTI O., 2002, *Les aides-éducateurs. Une gestion communautaire de la violence scolaire*, Paris, Economica.
- COLIN-MICHAUX M. et CROS. F., 1984, *Le tutorat : une relation d'aide pédagogique et éducative*, Paris, Institut national de recherches pédagogiques.
- COOPERRIDER D.L. et DIANA WHITNEY D., 2005, *Appreciative inquiry: a positive revolution in change*, San Francisco, BK Berett-Koehler Publ.
- DIAZ B. et LIATARD-DULAC B., 1998, *Contre la violence et le mal-être. La médiation par les élèves*, Paris, Nathan pédagogie.
- DURET A.-S. (sous la direction de Pingeon D.) 1997, *La médiation scolaire par les pairs : Introduction de la médiation scolaire par les pairs dans la division spécialisée de l'école de Pré-Picot*, université de Genève.
- GHODBANE I., 2006, «Programme Alter Connexion. Évaluation finale», rapport, université de Neuchâtel. <http://www2.unine.ch/psy/page8751.html>
- GROSSEN M. et PERRET-CLERMONT A.-N., 1992, *L'espace thérapeutique. Cadres et contextes*, Paris, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- GROSSEN M. et LECHOT C., 2008, «La médiation par les pairs à l'établissement secondaire de Morges-Haute-pierre», rapport d'évaluation, université de Lausanne.
- LAMBOLEZ S. et PERRET-CLERMONT A.N., 2010, «La médiation par les pairs au Centre de la Côte de Peseux», rapport d'évaluation, Institut de psychologie et éducation, université de Neuchâtel. http://www2.unine.ch/repository/default/content/sites/psy/files/shared/documents/publications/2010_Lambolez_Rapport_Mediation.pdf
- MOYNE A., 1983, *Relation d'aide et tutorat*, Paris, Fleurus.
- OFFREDI E., 2010, «Détection et intervention précoces (D+IP)», *Bulletin de la CIIP, École et santé*, n° 24, p. 26-27.
- PALMONARI A., 1987, *Notes sur l'adolescence*, Fribourg, éditions Delval.
- PELLEGRINI S., 2001, «L'entraide par les pairs en milieu scolaire : de la violence au bien-être et de l'individu à la collectivité (...)», Fribourg, mémoire de licence.
- PERRET-CLERMONT A.-N. et al., 2004, *Joining Society. Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PINGEON D. et al., 2007, *En découdre avec la violence : la médiation scolaire par les pairs*, Genève, ISE éditions.
- RAMACIOTTI A., 2003, «Violence et médiation par les pairs au cycle d'orientation de Sécheron : enquête et mise en perspective», université de Genève, mémoire de licence.
- ZITTOUN T., 2006, *Insertions. À quinze ans entre échec et apprentissage*, Berne, Oxford, New York, Peter Lang.

La construction d'un test des préférences spontanées des enseignants et des formateurs

Éric AUZIOL

Maître de conférences Sciences de la communication
CNRS & université Montpellier 3, université de Nîmes
Praxiling UMR 5267

Cette étude a pour thème la construction d'une typologie des préférences pédagogiques des enseignants et des formateurs. Cette typologie sert de base à la réalisation d'un test utilisé en formation de formateurs. Nous présentons l'ensemble du processus de réalisation de ce test. Nous proposons ensuite une validation des travaux auprès d'une population de cadres de santé en formation dans une institution dépendant d'un hôpital public. À ce propos, deux démarches sont accomplies. La première vise à vérifier la stabilité des réponses de plusieurs opérateurs à diverses périodes. La deuxième démarche tend à valider les contenus propositionnels par une épreuve des juges. Il existe une version numérique librement accessible sur internet, http://eric.auziol.free.fr/?page_id=16 ■

CETTE COMMUNICATION se donne pour objectif de présenter la construction d'un test de préférence pédagogique que nous avons conçu et expérimenté et de préciser comment nous avons essayé de valider sa pertinence. C'est par ailleurs l'occasion de présenter sa version numérique librement accessible sur le réseau Internet. Nous examinerons successivement le modèle de l'action pédagogique que nous avons mis au point, la construction du test à travers les principes de conception et enfin une des procédures de validation que nous avons utilisées.

■ Un modèle de l'action pédagogique à deux dimensions

Avant de bâtir notre propre modèle, nous avons étudié les propositions du même type faites par divers auteurs : nous avons pensé qu'il était possible d'emprunter un descriptif des modèles d'enseignement que nous avons trouvé chez des auteurs nord-américains (Bruce et Weil, 1986). Ce descriptif, s'appuyant sur des recherches en psychologie de l'apprentissage et en théorie de la communication, distinguait quatre types principaux, chaque type faisant l'objet d'un chapitre du livre. Nous présentons très brièvement chacun de ces types.

Le type « Interactions sociales ». – Ce qui est privilégié ce sont les interactions entre les individus, notamment à l'intérieur des groupes de formation. Les connaissances sont acquises dans le rapport aux autres et à l'environnement. L'enseignant est un animateur qui a pour tâche de faciliter le rôle formatif des échanges.

Le type « Traitement de l'information ». – Ce qui caractérise l'enseignement c'est la transmission des savoirs. L'enseignant doit avoir des connaissances précises dans sa discipline et savoir transmettre.

Le type « Développement personnel ». – La personne qui apprend est à considérer dans sa globalité et dans sa singularité. L'enseignement a pour but de lui faire découvrir et de développer ses potentialités. L'enseignant doit veiller à créer un climat favorable au développement de la volonté d'apprendre.

Le type « Modification de comportement ». – L'enseignement peut être planifié pour produire les effets recherchés. En structurant les tâches d'apprentissage, en modifiant des variables de l'environnement, l'enseignant oriente les changements qu'il souhaite produire chez l'apprenant.

Ce modèle a l'avantage de renvoyer à des conceptions pédagogiques qui peuvent se retrouver dans les pratiques. Néanmoins, après avoir tenté d'utiliser cette typologie, nous l'avons abandonnée pour plusieurs raisons :

- les types sont simplement juxtaposés sans que les liens entre eux soient facilement repérables ;
- ils ne se présentent pas de manière ordonnée par rapport à des variables internes (c'est une autre façon de dire qu'ils sont indépendants les uns des autres). Ils ont donc des zones de recouvrement ; c'est notamment fréquemment le cas entre « traitement de l'information » et « modification du comportement » ;
- ils prennent leur origine non dans les pratiques de formation mais dans des constructions théoriques que leur titre rappelle. De ce fait, ils sont assez éloignés des préoccupations pragmatiques des enseignants. Il s'ensuit qu'ils ne se prêtent pas facilement à la construction d'un test utilisable pour des enseignants ou des formateurs.

Rejetant cette première piste de travail, nous sommes partis en quête d'un modèle qui réponde à une double exigence : rendre compte de l'intention pédagogique et être susceptible de donner naissance à un instrument d'analyse permettant aux formateurs de s'exprimer avec facilité.

Il nous a semblé intéressant d'explorer les recherches faites dans le cadre des modèles éducatifs de l'institution familiale. En particulier l'analyse – conduite par Jean-Marie Bouchard et Jocelyne Archambault (1991) concernant les modèles éducatifs des mères de famille monoparentale – nous est apparue féconde.

Dans cet article, les auteurs cherchent à savoir comment la mère fait pour éduquer son enfant et quelles sont les stratégies qu'elle déploie en matière d'enseignement. Reprenant les conclusions des travaux de chercheurs qui montraient que le comportement éducatif des parents découle de modèles socioculturels, ils utilisent ce qu'ils nomment des paradigmes éducatifs parentaux. Pour eux, « la notion de paradigme réfère à un ensemble de croyances, d'attitudes, de valeurs-intérêts et de façons de faire comprenant une conception de la connaissance, des relations personne-société-nature où se transposent, par le fait, une relative cohérence » (Archambault et Bouchard, 1991, p. 18). Ces auteurs énoncent trois paradigmes :

- le **paradigme rationnel** : le projet central est la transmission d'un savoir prédéterminé. Il s'agit essentiellement de personnes qui développent des conduites de type impositif, voire coercitif ;
- le **paradigme humaniste** : il s'agit d'un modèle centré sur la personne. L'enfant est vu comme l'agent de son

occasion d’expression du formateur. La seconde est à l’inverse mise sur scène de l’apprenant, individuellement ou collectivement, grâce au concours, forcément discret, de l’enseignant. Elle est d’abord occurrence d’expression des formés. On nous objectera certainement aussi qu’il doit être bien rare de trouver des situations où il n’y a pas mélange... Une nouvelle fois, nous faisons l’hypothèse que le formateur penche spontanément vers un pôle plus que vers l’autre.



Nos deux axes (savoir, relation) ainsi précisés, il nous paraît intéressant de leur donner même direction, c’est-à-dire de les superposer. Nous voyons alors se dessiner par regroupement des valeurs extrêmes, des complexes de pratiques pédagogiques classiquement repérés : nommons-les simplement ici, en se réservant le soin de les définir lorsque nous aurons achevé la construction de la typologie :

- à gauche, par association du savoir constitué et de la mise sur scène de l’enseignant, nous donnons naissance au type *expositif* ;
- à droite, par rencontre du savoir émergent et de l’occurrence d’expression des formés, nous créons le type *entraînement interactif*.

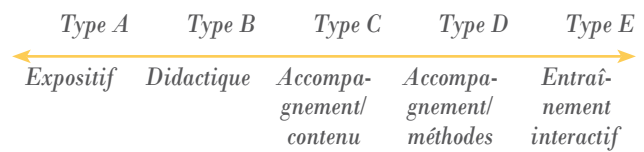


Notre axe étant ainsi orienté, nous cherchons à établir des positions intermédiaires afin d’enrichir, sous forme d’une échelle en cinq postes, les deux catégories extrêmes que nous venons de définir. Pour cela, d’une part, nous tentons d’introduire des nuances dans les deux variables principales que nous utilisons, d’autre part, nous recourons à la notion de méthodes qui joue un rôle important dans les pratiques pédagogiques contemporaines.

Cela conduit à introduire dans notre modèle trois types intermédiaires.

- À droite du type expositif, par introduction d’une sensibilité plus grande aux méthodes d’enseignement, nous faisons apparaître le type *didactique*.
- À gauche du type entraînement interactif, pour prendre en compte l’individualisation de la relation, nous introduisons la notion d’accompagnement. Nous pouvons nuancer encore en étant attentif à ce sur quoi porte plus particulièrement l’accompagnement : l’objet de l’accompagnement est-il d’ordre méthodologique ou aborde-t-il le contenu ? Ce mouvement donne naissance aux deux derniers types de notre modèle : le type *accompagnement sur le contenu* et le type *accompagnement sur les méthodes*.

Notre modèle se présente alors sous forme d’une typologie où il est possible de reconnaître un certain ordre.



Vers la gauche, le caractère figé de la relation côtoie une représentation rigoureuse, normée des savoirs.

Vers la droite, la forme très interactive des relations s’associe à une conception créative des savoirs.

Entre les deux, l’usage préférentiel d’un des aspects du tripôle savoir-relation-méthode détermine une place dans l’ordre que nous venons de suggérer. Nous avons placé l’accompagnement sur les méthodes à droite de l’accompagnement sur le contenu car il était pour nous implicite qu’il s’agissait des méthodes de l’apprenant. L’intérêt du formateur pour celles-ci suppose, dans tous les cas, un approfondissement de la relation plus intense que pour un accompagnement portant sur les savoirs.

Nous allons maintenant expliciter le modèle en détaillant le contenu que nous attribuons à chaque type.

Type A: expositif. – Nous avons, dans un premier temps, baptisé ce type impositif. Nous avons abandonné cette appellation car elle incluait une charge négative dans le domaine de la relation éducative. Pour le formateur qui se reconnaît dans ce type expositif, ce qui est important c’est le savoir, le contenu de la formation. On insiste sur la qualité, le caractère scientifique du savoir. Le contenu doit être riche et pertinent ; il n’y a pas à s’occuper d’autre chose pour que la formation connaisse des résultats. Ce type, complètement centré sur le savoir, ne prend en compte le public que dans la mesure où il reconnaît, au moins implicitement, le caractère éducatif de la situation. Le cours magistral, dans ses formes les plus marquées, en fournit un bon exemple.

Type B : didactique. – Nous l’avons nommé ainsi en faisant référence à la conception traditionnelle de la didactique. Celle qui désigne les activités d’enseignement en liaison avec le savoir. On parle alors de discipline. D’autres conceptions de la didactique, plus ancrées sur l’apprentissage, existent. Pour notre appellation, didactique signifie l’art et les moyens d’enseigner. La discipline, matière d’enseignement, joue un grand rôle mais on s’intéresse particulièrement à la façon, à l’art de transmettre. Selon cette conception, les méthodes d’enseignement doivent être rigoureuses. L’enseignant ou le formateur doit faire preuve d’organisation et de compétences techniques. Il manifeste un certain intérêt pour le public

en ce sens qu'il vise explicitement un résultat. Il prend en compte l'organisation de la communication sur le savoir et non seulement le savoir lui-même. Les situations classiques d'enseignement dans un cadre scolaire sont de bonnes illustrations de ce type.

Type C : accompagnement sur le contenu. – Type charnière à l'intérieur de la typologie, il présente une certaine ambiguïté, des aspects contradictoires. La priorité au contenu de formation est affirmée mais le formateur ou l'enseignant prend en charge, aide, assiste le travail de l'élève ou du formé. L'existence d'un sujet apprenant est donc reconnu en tant qu'individu. Néanmoins, l'aide se concentre presque systématiquement sur le savoir et ses difficultés propres et non pas sur les questions que se pose le sujet dans sa tentative d'accéder au contenu de formation. La relation pédagogique s'établit bien avec un sujet singulier mais l'objet de la relation ignore le sujet. Dans le tableau de présentation du modèle, s'agissant de préciser le formateur correspondant à ce type, il nous est venu l'image du répétiteur. La répétition est traditionnellement la leçon particulière donnée à un élève pour compléter les leçons données en classe. Elle est axée sur le contenu et vise à le faire acquérir par des procédures individualisées. Elle est une activité complémentaire de l'enseignement magistral.

Type D : accompagnement sur les méthodes. – En prenant comme objet de l'accompagnement les méthodes à la place du contenu, nous basculons dans des catégories où la relation devient prépondérante et où le savoir constitué n'est plus mis en exergue. L'apprenant est pris en compte par le formateur dans sa singularité. Celui-ci l'aide à repérer ses difficultés. Il est attentif aux procédures et aux schèmes mentaux qu'il met en œuvre. Son intérêt porte plus sur la manière d'apprendre, spécifique à chaque sujet, que sur la matière elle-même. Celle-ci tend à être traitée comme moyen pour accéder à une formation méthodologique considérée comme plus fondamentale. Nous reconnaissons dans ces pratiques des formes qui se sont développées récemment dans la formation initiale ou continue sous les noms d'aide personnalisée au travail des élèves ou d'éducabilité cognitive. Dans tous les cas, elles supposent une adaptation des structures de formation pour permettre une individualisation de la relation pédagogique.

Type E : entraînement interactif. – Ce dernier type n'est pas sans rappeler le troisième paradigme éducatif parental que nous avons présenté antérieurement sous le nom de paradigme symbiosynergique. Nous disions

qu'il trouvait ses racines dans les théories systémiques. Dans notre typologie, il prend son sens par rapport aux variables savoir et relation. Ce qui est important, c'est la liberté d'expression qui est laissée aux participants afin d'aiguiser leur créativité. Le formateur est un animateur qui participe aux activités pour souligner les éléments qui méritent attention dans le cadre de la formation. C'est que dans ce type, le savoir est sans cesse émergent dans la situation pédagogique. La qualité va dépendre des conditions de travail en groupe et du mode d'interactivité qui aura été installé. On identifie ce type comme représentatif des situations pédagogiques marquées par la non directivité, les études de cas, les groupes de créativité... Ce qui est favorisé, ce sont les relations dans une structure collective.

Pour conclure cette présentation, nous précisons que les types choisis s'inscrivent volontairement dans des actions pédagogiques susceptibles d'être engagées par les enseignants ou des formateurs. Dans le travail de construction du test que nous allons présenter, nous avons cherché des activités qui soient représentatives de l'action pédagogique sous-tendue par chaque type.

■ La construction du test

Nous avons entrepris de construire un instrument qui nous permette d'ordonner les différentes réponses d'un sujet concernant ses préférences en matière éducative. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur la typologie que nous venons de présenter. Pour chacun des types, nous avons rédigé cinq phrases se rapportant à des activités susceptibles d'être accomplies par un formateur.

Nous avons défini trois domaines d'activité sur une base chronologique. C'est ainsi que nous distinguons les tâches de *préparation de la formation* pour lesquelles nous avons formulé un item par type, les tâches de *formation proprement dites*, domaine dans lequel nous avons fait un choix, pour chaque type, de trois items et, enfin, les tâches d'*évaluation* pour lesquelles nous avons énoncé un item dans chaque type. Nous avons obtenu une liste de vingt-cinq items distribués régulièrement dans notre typologie et portant sur trois domaines d'activité. Cinquante paires d'énoncés permettant la comparaison d'items appartenant à des types différents ont été constituées. Nous avons veillé à ce que les deux phrases de chaque paire correspondent à un même domaine d'activité. Cette élaboration a abouti à une grille de choix sous la forme d'un document qui a été donné au formateur. Il comprend une page de garde qui sert d'avertissement afin que le sujet ne soit pas trop décontenancé par la forme du

travail proposé. Celui-ci est invité à comparer les paires d'énoncés en essayant de se représenter les activités évoquées puis de faire ses choix en fonction de ses préférences. Il doit cocher l'activité qui lui semble plus agréable ou moins contraignante que l'autre. Pour faciliter la concentration du sujet et le codage, les paires d'items ont été regroupées à raison de dix par page. Chaque paire est présentée sur un fond tramé afin de focaliser l'attention sur la comparaison¹.

■ La validation de la pertinence des propositions

La question de la concordance entre les items et les types qu'ils sont censés représenter est très importante. Afin de valider les contenus des propositions, nous avons réalisé un test auprès d'une population de 11 étudiants cadres de santé. Ces étudiants ne sont pas des spécialistes en pédagogie. Cependant, dans le cadre de leur formation, ils sont tenus de suivre un module pédagogie de 150 heures et de réaliser un stage d'observation dans un institut de formation en soins infirmiers ou autre formation professionnalisante. Le test a été réalisé au terme de cette formation.

La méthode choisie s'inspire de l'épreuve des juges employée dans la construction de l'échelle de Thurstone. Du matériel leur a été fourni au cours d'une présentation orale. Ce matériel comporte (transparents) :

- une présentation de la typologie,
- un tableau analytique,
- la liste des vingt-cinq items avec une case à remplir²,
- une fiche de consignes.

Les résultats de l'opération sont consignés dans un tableau (validation des items par les onze juges). Les valeurs indiquées dans le tableau correspondent à l'écart entre le type choisi et le type attendu par rapport au classement alphabétique. On constate que, par rapport à cet ordre, les juges ne font aucune erreur sur plus de la moitié des items. Le nombre total d'erreurs est inférieur ou égal à dix sur un total de vingt-cinq items.

On note aussi que pour certains items, 1-2-11-21, des erreurs sont commises par presque tous les juges.

Pour les items 6- 15- 17, un juge sur deux fait une erreur d'appréciation.

Pour les autres items, l'écart est d'un sauf dans treize cas sur deux cent soixante-quinze. Les différences d'appréciation entre le concepteur et les onze juges se traduisent généralement par des choix de types contigus.

Nous nous sommes intéressés à une analyse ligne par ligne, l'objectif étant de modifier les items faisant problème. Nous avons donc effectué une nouvelle lecture de la grille en nous arrêtant plus particulièrement sur les lignes où le nombre d'écarts était important (supérieur à deux). Cela revient à dire que nous avons essayé de comprendre où résidaient les difficultés et que nous avons modifié l'écriture de l'item en fonction de l'analyse que nous faisons de la difficulté repérée.

Les réponses des juges sont aussi subjectives. Pour conserver la cohérence de notre démarche, nous les interprétons dans leur rapport à la formulation de l'item.

Voici le résultat des travaux ayant conduit à des modifications de la grille³.

Item 21 (celui qui a donné lieu au maximum d'interprétations divergentes des juges) a été presque entièrement réécrit. Pour souligner que nous sommes dans un type expositif (A), nous avons remplacé « donner des explications » par « présenter la démonstration ». De même, nous avons fait précéder le mot « règle » de l'indéfini afin de manifester qu'il s'agit d'un savoir en général et non d'une connaissance spécifique à la situation.

Item 11 (le deuxième au niveau des expressions divergentes) a été complètement réécrit. Conçu comme appartenant au type C, il pouvait aussi être rattaché au type D à travers la notion de guidance qui évoque une aide individualisée. Pour réduire ces confusions, nous avons changé de thème et proposé une activité d'aide sur les contenus qui est à la base de la définition du type C.

Item 1 – Ici, c'est la désignation de la personne qui apprend qui a posé problème afin d'utiliser un terme plus neutre ou plus conforme à celui qui est usité pour le type correspondant. C'est ainsi que, pour les items 1 et 23, nous avons remplacé apprenant par « stagiaire ». Le vocable apprenant d'un usage moins répandu fait penser à des situations d'apprentissage et suggère fortement le type D voisin aux dépens du type C. À l'inverse, à la ligne 24, nous avons bien laissé le terme « apprenant » car il s'agit bien de s'intéresser aux manières d'apprendre.

Au-delà des formulations de ces 3 items qui avaient provoqué le plus d'erreurs, nous avons proposé des modifications mineures que nous allons présenter chronologiquement lignes par lignes.

1 Cette démarche est conforme au modèle présenté par M. Reuchlin dans son « Précis de statistique », 1981.

2 Cf. annexe 1.

3 Cf. annexe 2.

Item 2 – Nous avons substitué « méthodologiques » à diversifiées pour signifier plus clairement que, dans ce cas, le formateur s'intéresse aux méthodes que mobilise l'apprenant.

Item 6 – Nous avons ajouté « orale » afin que la situation ainsi évoquée renvoie plus nettement au rôle expositif de l'enseignant et ne puisse être confondue avec une préparation de dossier.

Item 15 – Savoirs remplace méthodes qui introduisait des confusions avec le type D ou C.

Item 18 – Nous mettons le mot groupe à la place d'apprenant pour renforcer la notion de travail interactif, de connaissances élaborées collectivement par les participants que nous rangeons dans le type E.

Item 19 – Nous avons supprimé le terme « réguler » qui faisait songer à un dispositif de groupe et avait orienté certains juges vers le type E malgré la deuxième partie de la phrase.

Item 20 – Nous avons opéré des modifications qui tendent à clarifier l'objet d'évaluation, les activités d'enseignement auxquelles nous nous référons dans le type B.

De manière générale, le travail de comparaison terme à terme qu'impose la passation de l'épreuve que nous avons construite contribue certainement à la compréhension du contenu des items. Nous faisons l'hypothèse qu'il est plus aisé d'identifier les items après avoir passé le test qu'avant car l'exercice de passation affine les capacités d'analyse.

À la suite de ce travail, nous avons estimé que la nouvelle liste d'items pouvait servir de base pour la constitution du test. L'épreuve des juges a essentiellement servi à débarrasser les phrases des ambiguïtés qui s'y étaient glissées à travers le vocabulaire utilisé ou les tournures employées. Nous n'avons pas procédé à de nouveaux contrôles du même type, nous n'attendions pas une disparition complète des divergences. Le but était, en s'appuyant sur l'intersubjectivité, de faciliter la réflexion analytique du concepteur et ainsi d'améliorer la qualité de représentativité des items.

■ Bilan et conclusion

Une autre forme de contrôle a été mise en place pour valider le test. Elle a consisté à vérifier la stabilité des réponses d'un même formateur à divers moments. Nous ne rendons pas compte ici de ce travail qui fera l'objet d'une prochaine publication. Nous avons par ailleurs publié les résultats d'une enquête comparative menée grâce à ce test entre une population de formateurs et une

population d'enseignants (Auziol, 2004). En conclusion, nous voulons souligner que ce test a des avantages certains.

Il permet un repérage rapide des préférences pédagogiques et la caractérisation de profils d'enseignants et de formateurs. Ce classement typologique peut être utile dans le cadre d'une recherche sur les pratiques pédagogiques. Le modèle sous-jacent n'est pas facilement identifiable par celui qui se soumet au test. Cela évite la production de réponses orientées par la connaissance de la structure du test.

Enfin, le choix de travailler avec seulement deux variables permet de produire une typologie ordonnée des préférences sans mettre en œuvre une approche statistique classique.

Signalons que l'on trouvera sur Internet une version numérique qui évite les traitements fastidieux et se présente sous une forme plus conviviale, à l'adresse :

http://eric.auziol.free.fr/?page_id=16

Bibliographie

- ALVES C., POJE-CRETIEN J., MAOUS-CHASSAGNY N., 1988, *Modèles pour l'acte pédagogique*, Paris, ESF.
- AUZIOL E., 1996, « L'analyse intentionnelle », article pour le *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (dir. A. Mucchielli), Colin, Paris.
- AUZIOL E., 2004, « Formateurs et enseignants, quelles différences identitaires ? » in *Formation et professionnalisation* (dir. Hébrard P), L'Harmattan, Paris, 129-150.
- ARCHAMBAULT J. et BOUCHARD J.-M., 1991, « Modèles éducatifs des mères : origine, cohérence et actualisation », *Revue française de pédagogie*, 96, 17-32.
- BRUCE J. et WEIL M., 1986, *Models of teaching*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.
- CHAPPAZ G., 1986, « Outils de formation : quelles pratiques pour quels enjeux ? », *Cahiers Pédagogiques*, Paris, 247, 86-90.
- MUCCHIELLI A., 1991, *Les situations de communication*, éditions Eyrolles.
- REBOUL O., 1992, *Les valeurs de l'éducation*, PUF, Paris.
- RESWEBER J.-P., 1988, *Les pédagogies nouvelles*, PUF, Paris.
- REUCHLIN M., 1981, *Précis de statistiques*, PUF, Paris.
- WATZLAWICK P., HELMICK BEAVIN J., JACKSON D.D., 1979, *Une logique de la communication*, Seuil, Paris.

Annexes

Annexe 1

Liste des items proposés avec indication du type attendu

1	Préparer des dossiers d'étude pour les apprenants	C
2	Imaginer des situations d'apprentissage diversifiées	D
3	Créer les conditions pour que chacun puisse s'exprimer librement	E
4	Préparer une présentation en veillant à la progressivité dans le thème	B
5	Présenter des contenus vérifiés et pertinents	A
6	Varié les supports et les techniques de présentation	B
7	Observer les démarches de l'apprenant	D
8	Préciser, à la demande, les notions mal comprises	C
9	Présenter les objectifs généraux de la séance	B
10	Participer comme un pair au travail des apprenants	E
11	Guider la progression d'un stagiaire dans un cursus	C
12	Faire un exposé ou une conférence sur le sujet	A
13	Annoncer le plan d'un cours	B
14	Proposer des activités en fonction des difficultés du stagiaire	D
15	Inviter à repérer les méthodes implicites ou les valeurs sous-jacentes	E
16	Rassembler des connaissances justes et complètes sur un thème	A
17	Proposer des exercices en fonction du niveau du formé	C
18	Associer l'apprenant à la conduite de sa formation	E
19	Évaluer pour réguler et faciliter l'apprentissage individuel	D
20	Vérifier l'efficacité des méthodes d'enseignement utilisées	B
21	Énoncer les règles et donner des explications	A
22	Échanger sans contrainte sur un thème de travail	E
23	Valider régulièrement les connaissances acquises par l'apprenant	C
24	Analyser les procédures mises en œuvre par l'apprenant	D
25	Contrôler la mémorisation des savoirs enseignés	A

Annexe 2

Liste des items modifiés après l'épreuve des juges

(Les parties ajoutées ou modifiées sont indiquées en caractères gras soulignés)

1. Préparer des dossiers d'étude pour les **stagiaires** (C)
2. Imaginer des situations d'apprentissage **méthodologiques** (D)
3. Créer les conditions pour que chacun puisse s'exprimer librement (E)
4. Préparer une présentation en veillant à la progressivité dans le thème (B)
5. Présenter des contenus vérifiés et pertinents (A)
6. Varié les supports et les techniques de présentation **orale** (B)
7. Observer les démarches de l'apprenant (D)
8. Préciser, à la demande, les notions mal comprises (C)
9. Présenter les objectifs généraux de la séance (B)
10. Participer comme un pair au travail des apprenants (E)
11. **Aider un stagiaire à repérer les contenus à étudier** (C)
12. Faire un exposé ou une conférence sur le sujet (A)
13. Annoncer le plan d'un cours (B)
14. Proposer des activités en fonction des difficultés de l'**apprenant** (D)
15. Inviter à repérer les **savoirs** implicites ou les valeurs sous-jacentes (E)
16. Rassembler des connaissances justes et complètes sur un thème (A)
17. Proposer des exercices en fonction du niveau du formé (C)
18. Associer **le groupe** à la conduite de **la** formation (E)
19. Évaluer pour faciliter l'apprentissage individuel (D)
20. **Contrôler** l'efficacité de ses techniques d'enseignement (B)
21. Énoncer **une règle et présenter la démonstration** (A)
22. Échanger sans contrainte sur un thème de travail (E)
23. Valider régulièrement les connaissances acquises par le **stagiaire** (C)
24. Analyser les procédures mises en œuvre par l'apprenant (D)
25. Contrôler la mémorisation des savoirs enseignés (A)

Éléments de système d'instruments pour enseignants : une analyse auprès de conseillers pédagogiques

Grégory MUNOZ

Maître de conférences

Centre de recherche en Éducation de Nantes, équipe d'accueil 2661

Gaëtan BOURMAUD

Ergonome consultant et enseignant-chercheur associé

AXErgonomie & CNAM Paris

De nombreux travaux inspirés de l'approche instrumentale de Rabardel (1995) ou des artefacts cognitifs de Norman (1993) ou encore des notions d'outil et d'instrument chez Simondon (1958/1989), permettent d'éclairer les activités instrumentées des enseignants, par exemple en repérant des genèses instrumentales (Saujat, 2000 ; Juliers, 2003), ou encore une typologie des aide-mémoire élaborés dans les classes (Dessus *et al.*, 2008). Ces travaux pourraient être complétés en considérant les « systèmes d'instruments » (Bourmaud, 2006) des acteurs. Nous présenterons, à travers l'analyse d'entretiens menés auprès de conseillères pédagogiques, ayant participé à un dispositif de constitution de ressources (Estuaire), quelques traces d'éléments caractérisant des systèmes d'instruments de l'activité enseignante. ■

■ Introduction : transposer des apports de la formation professionnelle dans la formation des enseignants

PARMI LES PROPOSITIONS déployées au sein de l'argumentaire du colloque, il est indiqué comment « il est difficile de féconder les pratiques professionnelles par les apports de la recherche et réciproquement », sans toutefois étayer plus avant cette proposition de réciprocité. De notre point de vue, il s'agit de soutenir que la recherche peut apprendre des études sur le terrain. C'est pourquoi nous réalisons le choix de l'analyse des pratiques des enseignants en conditions écologiques, par exemple, en considérant leurs conceptions et leurs usages d'instruments au quotidien. Si des travaux, tels que ceux de Dessus *et al.* (2008), montrent un apport heuristique quant à la compréhension de l'activité enseignante instrumentée, d'autres se réfèrent davantage à des didactiques disciplinaires en mobilisant éventuellement d'autres concepts tels que la dialectique outil/objet développée chez Douady (1984), originellement initiée en didactique des mathématiques, ou encore les outils cognitifs opératifs issus du champ de l'ergonomie (Rogalski & Durey, 2004; Dessus, 2004). Si ces études mettent moins l'accent sur la dimension développementale de l'activité instrumentée, d'autres s'appuient plus directement sur l'approche instrumentale de Rabardel (1995) qui permet justement de comprendre comment une genèse instrumentale se constitue chez les sujets en situation d'activité, et comment ces derniers transforment des artefacts en instruments, y compris au sein de l'activité instrumentée des enseignants (Saujat, 2000; Juliers, 2003). D'autres études encore se sont inspirées d'autres paradigmes, comme celles de Amigues (2009) qui, à partir des apports de Meyerson (1948/1995), considèrent la place des œuvres collectives aux seins des communautés.

Cependant, il est à noter, qu'à notre connaissance, aucun de ces travaux n'ont cherché à considérer les systèmes d'instruments (Rabardel & Bourmaud, 2005; Bourmaud, 2006) construits par les sujets en situation d'activité instrumentée. Un système d'instruments n'est pas uniquement composé d'un agrégat d'instruments; il constitue un ensemble cohérent pour le sujet qui a construit ce système au cours de son expérience. Un système d'instruments présente certaines caractéristiques que nous mobiliserons directement dans notre analyse. À partir d'une première étude réalisée dans le secteur de l'industrie, articulant les champs de l'ergonomie et la didactique professionnelle, relative aux conceptualisations des chargés de sécurité en entreprises (Munoz, 2003, 2007), nous avons pu considérer la réglementation comme

instrument (Munoz & Bourmaud, 2007) et développer l'intuition basée sur les données issues d'autres études dans différents milieux professionnels (Bourmaud, 2006; Vidal-Gomel, 2002), de nous intéresser plus spécifiquement au système d'instruments des acteurs de l'enseignement.

L'objectif de cette première étude est de considérer si certaines des caractéristiques d'un système d'instruments, dégagées au sein d'autres contextes professionnels, pouvaient se retrouver dans le cadre de l'activité enseignante. Ce système apparaît ne pouvoir être appréhendé que du point de vue du sujet lui-même, c'est pourquoi notre étude s'appuie sur l'analyse des données issues d'entretiens cherchant à comprendre la « tâche redéfinie » telle que le sujet l'a construite. Nous présentons ici une première étude menée auprès de conseillers pédagogiques. Pour chaque entretien, une fois retranscrit et analysé au regard de l'approche instrumentale de Rabardel, nous nous sommes attachés à déterminer si l'on retrouve, dans les propos des acteurs, des éléments de traces liés à l'existence d'un système d'instruments, notamment à leurs caractéristiques mises en lumière par Bourmaud (2006).

C'est pourquoi, après avoir exposé synthétiquement les apports de l'analyse de l'activité aux situations de travail, ainsi que le cadre théorique que nous mobilisons, nous présenterons quelques travaux relatifs aux activités enseignantes instrumentées ainsi que leur limite. Puis, nous verrons comment l'activité de professionnels peut s'appuyer en partie sur un système d'instruments, dont nous essayerons de montrer des traces chez des conseillers pédagogiques, anciens enseignants, relativement expérimentés et estimés par l'institution comme experts. Enfin, au sein d'une partie conclusive, nous discuterons de l'opportunité pour la formation des enseignants d'analyser les systèmes d'instruments des sujets.

■ Apports de l'ergonomie et de la didactique professionnelle : de l'industrie aux activités de service vers l'activité enseignante

Notre position épistémologique s'ancre dans le courant théorique relatif à la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996), dont s'est dotée la didactique professionnelle (Pastré, 2011) en ce qui concerne son noyau conceptuel central. Ce paradigme, qui prend initialement compte des apports liés aux travaux de Piaget (1936-1977), s'est enrichi de l'approche de Vygotski (1934-1997). Dans le propos qui va suivre, nous mobiliserons davantage l'approche instrumentale de Rabardel (1995),

qui s'inspire justement aussi de ces deux sources théoriques. Ses deux approches qui s'intéressent au développement humain s'avèrent complémentaires, même si leur articulation n'est pas toujours aisée; un auteur comme Bruner semble y voir davantage de divergences que de réelles convergences (2000).

Quelques apports de l'analyse de situations de travail pour décrire l'activité enseignante

Conceptualisation dans l'action : quelles ressources pour le développement du sujet ? – Historiquement, il est tout à fait intéressant de constater que, si la didactique professionnelle (Pastré, 1997, 1999, 2011; Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) s'est constituée à partir de plusieurs sources, notamment celle issue de la didactique des disciplines, en plus de l'ergonomie et de la formation professionnelle continue, elle s'est d'abord attachée à l'analyse des activités du secteur industriel (pilotage de systèmes automatisés, pilotage de centrales nucléaires, conduite de hauts-fourneaux), puis déployée vers l'analyse de situations de service (réceptionneur automobile, conseiller VAE¹, pompiers en gestion de feux de forêt²) pour ne s'intéresser qu'assez récemment aux situations d'enseignement-apprentissage, alors analysées en tant que situations professionnelles susceptibles de se transformer en situation d'apprentissage (Pastré, 2008), vers une véritable didactique professionnelle pour les enseignants (Vinatier, 2009).

Si nous reconnaissons comme pertinent ce qu'avance Piaget (1936, p. 14) au fondement de son modèle interactionniste basé sur l'adaptation du sujet avec le réel, à savoir que: « c'est en s'adaptant aux choses que la pensée s'organise et c'est en s'organisant elle-même qu'elle structure les choses »; alors il s'agit de prendre en considération les développements apportés depuis par Vergnaud (1996) qui expose que la conceptualisation prend sa source « au fond de l'action ». L'action construirait génétiquement la conceptualisation, notamment à partir des schèmes, c'est-à-dire de l'organisation des coordinations des actions devenues opérations que le sujet a pu se constituer au cours de son expérience, lors des situations auxquelles il a été confronté. Les sujets, de manière implicite, dans l'organisation de leur action, déploieraient des savoirs d'actions, tels que les théorèmes-en-acte qui constituent des « propositions tenues pour vraie sur le réel » (Vergnaud, 1996), inscrits au cœur des sortes de concepts praxiques que constituent les schèmes (Pas-

tré, 2011). C'est ce que Vergnaud (1999) classe sous la bannière de la forme opératoire de la connaissance, qu'il distingue de sa forme prédicative relevant d'une explicitation de la connaissance à partir de sa forme opératoire. Parmi ces invariants mobilisés par le sujet pour agir sur le réel, il s'avère que certains semblent décisifs pour la maîtrise de situations professionnelles particulières par les experts, en ce qu'ils constituent de véritables « organisateurs de l'activité ». Pastré les appelle des concepts pragmatiques; leur rôle se révèle central dans la structure conceptuelle d'une situation (Pastré, 1999, 2011), qui, selon un graphe de fluence, organise les variables en jeux nécessaires à la maîtrise de la situation. Ces variables ne sont pas toujours directement appréhendables et nécessitent de la part du sujet un diagnostic de la situation à partir d'indicateurs.

Concernant la forme prédicative de la connaissance, il est aisé d'y inclure les savoirs savants d'ordre scientifique et technique ainsi que les savoirs sociaux de référence; ce qui relève de ce qui est plus communément appelé la théorie ou les théories. Théories, auxquelles il s'agit également d'inclure les savoirs opératoires qui ne le sont plus uniquement, en ce qu'ils ont pu être énoncés ou formalisés, telles que des procédures ou des recommandations, relevant en partie de ce que les ergonomes nomment la « prescription » (Leplat, 1997). En outre, les formes explicitées de la connaissance faisant l'objet d'échanges entre professionnels d'une même communauté de travail, telles que les « concepts pragmatiques » chez (Pastré, 1997) ou les éléments de « genre professionnel » chez Clot (2002, 2008) constituent aussi, mais pas au même titre que les prescriptions (basées mais non exclusivement sur des théories), des ressources pour l'action, et donc potentiellement des « instruments » pour le sujet en situation.

C'est dans ce cadre de la conceptualisation dans l'action que se situent nos travaux. Mais c'est également de ce cadre, articulé à celui de Vygotski (1930/1985), que Rabardel s'est inspiré pour nourrir son approche instrumentale de l'activité humaine où il s'agit de s'intéresser au développement du sujet. Son développement est relatif à son pouvoir d'agir sur les situations, notamment par la mobilisation de ressources internes au sujet (parmi celles que nous venons d'énoncer, à savoir des connaissances sous leur forme prédicative ou opératoire), mais également de ressources externes, liées à des artefacts.

Analyse de l'activité professionnelle des enseignants en vue de leur développement. – Il est intéressant de noter que si des travaux issus du champ de l'ergonomie et/ou de la psychologie ergonomique de Leplat (1997) ou encore de la clinique de l'activité (Clot *et al.* 2001, Clot, 2008),

¹ Voir Mayen (2004).

² Voir Rogalski et Samurçay (1994).

voire du paradigme du cours d'action (Thereau, 1992) ont pu nourrir des analyses de l'activité enseignante (Durand, 1996; Rogalski, 2003) depuis quelques années, en revanche la didactique professionnelle de l'enseignement est plus récente (Vinatier, 2009), alors même que des injonctions à la réflexivité des professionnels étaient mentionnées depuis longtemps dans les dispositifs dits d'analyse de pratiques. Notons que cette dernière diffère de par ses méthodes et ses ancrages théoriques de l'analyse de l'activité déployée dans le champ de la didactique professionnelle.

Un point de vue sur l'activité instrumentée

Un point de vue instrumental. – Dans son approche instrumentale de l'activité humaine, Rabardel propose une définition psychologique de la notion d'instrument où ce dernier : « n'est pas seulement une partie du monde externe au sujet, un donné disponible pour être associé à l'action (...). Il est aussi construction, production du sujet » (Rabardel, 1995, p. 118). Dès 1985, Rabardel & Vérillon développent le modèle de situations d'activités instrumentées où sont pris en compte les instruments en situation à partir d'un système triangulaire Sujet / Instrument / Objet, avec : 1 – pour sujet, l'utilisateur, l'opérateur, le travailleur ou l'agent ; 2 – pour instrument, un ensemble d'outils, de machines, d'ustensiles, de produits qui interviennent comme intermédiaires entre le sujet et 3 – l'objet (vers lequel l'action est dirigée), comme une machine, un autre sujet, etc., en s'inspirant de l'approche de Vygotski (1930/1985), reprise par d'autres auteurs également (Engeström, 2001 par exemple).

Rabardel propose de définir l'instrument en tant qu'il est un « artefact en situation, inscrit dans un usage... » (1995, p. 116) ; « l'instrument n'est pas un en-soi mais le résultat d'une association de l'artefact à l'action du sujet » (1995, p. 79), où l'instrument est une entité mixte, contenant une composante artefact (renvoyant à des éléments externes mais aussi internes parfois si l'on pense aux instruments psychologiques chez Vygotski) et une composante structurelle du sujet telles que ses schèmes d'utilisation, permettant en quelque sorte l'usage de ces artefacts.

La notion de système d'instruments. – Une extension importante de l'approche instrumentale est celle liée à la notion de système d'instruments que nous avons plus particulièrement mobilisé au sein de cette étude, que nous souhaitons complémentaire à d'autres en ce qui concerne l'analyse de l'activité instrumentée des enseignants.

Dans sa thèse, Bourmaud (2006) définit la notion de système d'instruments. Au cours du chapitre 1, il pro-

pose d'inclure les connaissances actuelles sur les systèmes d'instruments produites dans la suite des recherches de Lefort et Rabardel ; ce qui lui permet d'en constituer un ensemble de caractéristiques, énoncées comme suit : « Bilan : connaissances sur les systèmes d'instruments

Dans la suite de Lefort (1982), les recherches et travaux de Rabardel (1995), Minguy (1995, 1997), Vidal-Gomel (2001, 2002) et la Zanarelli (2003) permettent d'établir une liste des caractéristiques des systèmes d'instruments :

- un système d'instruments organise de vastes ensembles d'instruments et de ressources de nature hétérogène ;
- un système d'instruments est lié aux objectifs de l'action poursuivie par le sujet et doit permettre l'atteinte d'un meilleur équilibre entre les objectifs d'économie et d'efficacité ;
- un système d'instruments présente comme caractéristiques des complémentarités et des redondances de fonctions ;
- un système d'instruments est différent d'un opérateur à l'autre et structuré en fonction de son expérience et de ses compétences ;
- dans un système d'instruments, un instrument joue un rôle particulier d'organisateur, de pivot pour les autres instruments. » (Bourmaud, 2006, p. 44)

Ainsi, nous est-il apparu intéressant de retenir l'ensemble de ses caractéristiques en vue de définir ce qui peut constituer un système d'instruments. Nous pouvons résumer ses cinq caractéristiques en indiquant qu'un système d'instruments constitue donc : un ensemble hétérogène d'instruments (caractéristique 1), lui-même étant finalisé (caractéristique 2), vicariant (caractéristique 3), subjectif (caractéristique 4) et organisé autour d'un instrument pivot (caractéristique 5).

Nous reprendrons chacune de ces caractéristiques d'un système d'instrument pour constituer notre méthodologie d'analyse, mais auparavant, revenons sous forme synthétique à quelques travaux sur l'activité des enseignants mobilisant des ressources en situation de travail.

Les analyses de l'activité enseignante instrumentée

Les travaux issus de l'approche instrumentale. – Un ensemble de travaux s'appuie sur l'approche instrumentale de Rabardel pour comprendre qu'elles peuvent être les ressources essentiellement didactiques, mais pas seulement, mobilisées par les acteurs des situations d'enseignement-apprentissage, côté élève ou côté enseignant. Ces travaux sont issus, pour la plupart, soit du champ

de la didactique des mathématiques, soit du champ de la didactique des savoirs techniques, et notamment des savoirs informatiques et s'intéressent essentiellement aux ressources didactiques mobilisées par les acteurs (Trouche, 2004). Il va s'agir selon ces auteurs de comprendre comment les acteurs parviennent à se constituer un « milieu didactique » (Margolinas, 1995) propice à déployer leur activité d'enseignement-apprentissage.

Certains auteurs, toujours inspirés de l'approche instrumentale de Rabardel, ont cherché à décrire finement les genèses instrumentales déployées au sein de l'activité enseignante, par exemple du point de vue du sujet, par la re-conception d'outils formels institutionnalisés ou même par un usage informel de ses outils, créant parfois des catachrèses, qui « tordent » les outils afin de permettre au sujet de sortir des contraintes qui « tordent » son activité (Saujat, 2000) ou en leur allouant de multiples fonctions, par exemple, une fonction de rappel de consignes sous forme d'une fiche donnée aux apprenants, soulageant en partie l'activité de l'enseignant (Juliers, 2003).

Les travaux issus d'autres approches. – Comme nous l'avons mentionné, d'autres auteurs encore ont pu se référer à d'autres paradigmes que celui de Rabardel³. Ils ont pu s'appuyer sur la notion d'artefact cognitif de Norman (1993) ou encore sur la distinction entre outils et instruments élaborés par Simondon (1958/1989)⁴. Dessus (2004) par exemple, a cherché à considérer, parmi les ressources des acteurs en situation d'éducation, celles qui relevaient plus particulièrement d'outils cognitifs dans le cadre d'un paradigme définissant l'enseignement en tant que supervision et contrôle d'un environnement dynamique à partir des travaux de Hoc (2004) et de Rogalski (2003). Cet auteur a d'ailleurs coordonné par la suite une recherche (Dessus *et al.*, 2008), où il s'agissait de repérer les types et les fonctions des aide-mémoire élaborés dans les classes d'enseignants d'écoles primaires. Leur étude propose une première typologie en distinguant, à partir de la dichotomie élaborée par Simondon, des outils pour l'action *versus* des instruments pour percevoir l'environnement, et en y ajoutant une troisième catégorie définissant certains des aide-mémoire comme objets intermédiaires intervenant comme médiateurs entre l'enseignant et les élèves, à partir de Vygotski (1930/1985) et de Jeantet (1998).

Un possible complément de ces travaux. – Un possible complément à l'ensemble de ces travaux liés à l'activité

instrumentée serait de recourir à la notion de système d'instruments. Repérer la présence des caractéristiques d'un système d'instruments dans l'activité instrumentée d'un sujet pourrait permettre d'en établir une analyse complémentaire, celle liée à la prise en compte de la cohérence d'ensemble du système d'instruments d'un point de vue du sujet. Considérons auparavant l'analyse de système d'instruments dans le cadre d'études hors du champ professionnel de l'enseignement. Études qui nous ont justement inspirées pour la présente recherche. C'est en effet dans cette perspective, et en nous s'appuyant sur ces travaux, que nous rappellerons dans la partie suivante, que nous avons pu avancer l'hypothèse de systèmes d'instruments chez les enseignants.

■ Des travaux sur les systèmes d'instruments chez les professionnels

La réglementation comme instrument chez les chargés de sécurité en entreprises industrielles

Nous avons montré lors d'une étude antérieure (Munoz, 2003), comment les acteurs chargés de sécurité (Jézéquel, 1999) en entreprise industrielle réalisent un processus transformant l'artefact réglementaire en possible instrument pour faire agir autrui dans le sens de la réglementation, à partir d'une transformation permettant la mise en œuvre contextuelle de lois générales. Autrement dit, une grande part de leur activité consiste à convertir une forme prédicative hautement prescriptive de la connaissance (la réglementation) en des formes opératoires de la connaissance (Bruno & Munoz, 2007) qui, outre de pouvoir s'exprimer sous forme de « règles d'action » ou « procédures », devraient finir par comporter des invariants opératoires pour les acteurs. En effet, ces derniers, pour être en mesure de mieux les respecter, doivent les conceptualiser (Mayen & Savoyant, 1999); ce qui est loin d'être toujours le cas⁵. Pour ce faire, nous avons pensé que la réglementation pouvait fonctionner comme « instrument pivot » dans un système composé d'artefacts hétérogènes (Munoz & Bourmaud, 2007).

Par exemple, pour diagnostiquer le niveau de sécurité de leur entreprise, les chargés de sécurité peuvent avoir recours à : des outils de mesure (de l'empoussièrement ou du niveau sonore), des grilles d'observations (de mise en conformité des postes), des taux restant à construire à

3 Même si certains, tout comme lui, se réfèrent à Vygotski.

4 Les premiers permettant d'agir pour transformer le réel quand les seconds permettent de mieux le comprendre.

5 En effet, selon les formateurs et les tuteurs de jeunes chargés de sécurité en formation, ces derniers auraient tendance à adopter une approche « technico-réglementaire » du métier, appliquant « à la lettre » la réglementation, sans être dès le début en tout cas, en mesure de concevoir un tel processus.

partir d'un recueil de données (tels que les taux de fréquence ou de gravité) jusqu'à la réalisation d'un arbre des causes pour comprendre la chaîne de déterminants ayant engendré un accident, en passant par les argumentations à tenir auprès des opérateurs (Munoz & Bourmaud, 2011).

Des systèmes d'instruments en maintenance

D'autres travaux sont liés aux ressources construites par les acteurs face aux risques. Par exemple, dans le cadre de la maintenance des systèmes électriques, Vidal-Gomel (2002) présente un système d'instruments chez les opérateurs. Parmi les éléments composant le système d'instruments de ces derniers, elle repère : les règles de sécurité (dont les opérateurs développent des utilisations formelles ou informelles) telles que la règle (formelle) de vérification de l'absence de tension, les savoir-faire de prudence (Cru, 1995) déployés par la collectivité de travail, les indicateurs pris dans l'environnement, des artefacts matériels tels que le tensiomètre.

Le système d'instrument relève de l'ensemble des ressources construites par les acteurs en vue de rendre plus fiable leur activité. Ces ressources, construites en partie en fonction de leur expérience, sont vraiment de caractère hétérogène (Vidal-Gomel, 2002; Bourmaud, 2006) : à la fois matériel, symbolique ou encore d'ordre cognitif, c'est-à-dire relevant de concepts-en-acte (Vergnaud, 1996) ou de concepts pragmatiques (Samurçay & Pastré, 2004; Pastré *et al.*, 2006). Ils sont donc à la fois internes et à la fois externes au sujet.

■ Analyse de cas : des traces de système d'instruments chez des conseillers pédagogiques

Contexte et précision méthodologique : à la recherche de la tâche « redéfinie »

Nous présentons des données issues d'entretiens tenus auprès de professionnels en conseil pédagogique rencontrés dans le cadre de la recherche Estuaire. La première conseillère intervient en classe de maternelle, tandis que la seconde intervient plutôt en classe de primaire. La recherche Estuaire inaugurerait un travail méthodologique autour du développement des ingénieries didactiques (IDD) de développement, consistant à avancer sur une question de recherche tout en poursuivant un projet de développement de ressources (Gobert, 2010). Il est à noter qu'en tant qu'actrices participant à un projet de construction de ressources, les deux conseillères pouvaient avoir une sensibilité plus grande quant à la ques-

tion des ressources d'une part et quant à leur position de recul par rapport à leur métier qu'elles pouvaient souhaiter y trouver d'autre part. L'équipe des formateurs est constituée d'un enseignant-chercheur et de trois conseillères pédagogiques, dont les deux sur lesquels nous fondons les premiers éléments de cette étude.

L'objectif de cette première étude est de constater si les caractéristiques d'un système d'instruments dégagé dans tel ou tel contexte professionnel pouvaient se retrouver en ce qui concerne l'activité enseignante. D'un point de vue méthodologique, le dispositif d'entretiens déployé auprès d'acteurs expérimentés en enseignement, cherche à atteindre la « tâche redéfinie » par les acteurs eux-mêmes (Leplat, 1997), celle-ci se situant entre le prescrit d'une part et le réel de l'activité (pas toujours aisément observable⁶) d'autre part. Les deux entretiens, allant de 45 minutes pour le premier à une heure pour le second, étaient de type semi-directif. Ils ont été réalisés à partir d'une question assez générale relative aux conceptions, transformations, appropriations et usages de ressources pédagogiques, au sens large, dans l'activité des acteurs. Cette question interpellait les conseillers interviewés selon trois axes liés, d'une part, à leur activité en tant qu'enseignante puis en tant que conseillère, et enfin en ce qui concerne le cadre du dispositif de formation continue Estuaire. Il leur était demandé également d'avoir le plus souvent possible recours à des exemples. Chaque entretien, une fois retranscrit, est analysé au regard de l'approche instrumentale de Rabardel et s'attache notamment à déterminer si l'on retrouve dans les propos des acteurs des éléments de traces liés à l'existence d'un système d'instruments, notamment à partir des cinq caractéristiques proposées par Bourmaud (2006). Ces dernières nous ont servis de grille d'analyse, même si plus globalement nous avons appréhendé ces entretiens dans le cadre plus général de l'approche instrumentale. Les extraits de données présentés en vue d'illustrer chacune des caractéristiques de système d'instruments en sont issus. Les numéros indiqués les situent dans l'ensemble des interactions entre enquêteur et interviewées au sein des deux entretiens.

Approche du système d'instruments auprès de deux conseillers pédagogiques

Afin d'établir une présentation de notre analyse, nous reprenons l'ensemble des caractéristiques constitutives d'un système d'instruments relatif à un ensemble hétérogène d'instruments, finalisé, vicariant, subjectif et organisé autour d'un instrument pivot, que nous illustrons syntétiquement à partir d'extraits des entretiens réalisés.

6 Et même de ce point de vue, irréductible au point de vue de l'observateur.

Quel « instrument pivot » pour les enseignants ? – Du point de vue des conseillères pédagogiques interviewées, l'instrument pivot du choix de la situation pédagogique proposé aux élèves, diffère.

En effet, pour la conseillère en maternelle, le recours à une documentation constituée et à l'Internet semble prépondérant dans la conception des situations pédagogiques à partir de ressources déjà éprouvées par d'autres : « des choses concrètes » mises à disposition.

En revanche, la conseillère de l'enseignement élémentaire organise davantage son action pédagogique à partir du manuel de l'élève, et surtout à partir du « manuel du maître ».

Un système finalisé... – La conseillère en maternelle parle de ses ressources personnelles comme étant des « exemples » : « ... c'était un point de départ, je les collectionnais parce que moi, cela me servait de référence, d'expérience... Mais il y avait certaines choses qui n'étaient pas à mettre en œuvre de manière identique. » (48)

... et vicariant... – Par exemple, toujours du point de vue de la conseillère en maternelle, on peut voir que la fonction des ressources semble aller bien au-delà d'une simple redondance ou vicariance, puisqu'elle indique : « au niveau des ressources, j'étais abonné à des revues pédagogiques ; donc ça élargissait ma façon de penser⁷, ça complétait un peu et ça me relançait dans mon activité » (12) ; ce qui semble relever d'une fonction plus large et pas uniquement d'une fonction de complémentarité de ressources ou de vicariance. Propos qu'elle accompagne cependant d'un bémol, que l'on peut retrouver plus loin dans l'entretien, exprimé en ces termes : « il ne faut pas multiplier non plus les ressources (...) pour s'y référer » (226).

Pour la conseillère en classe élémentaire, elle indique qu'elle utilise surtout les exercices du manuel dont elle n'aime pas changer puisqu'elle précise à ce sujet : « papillonner d'un manuel à l'autre, ça peut donner bonne conscience », en ajoutant toutefois qu'elle peut être amenée à les compléter avec d'autres exercices. Selon elle, le livre du maître est nécessaire et non redondant. Voici ce qu'elle en dit quant à ses multiples fonctions : « le livre de l'élève, c'est l'exercice, c'est pas ce qu'on est en train d'apprendre, c'est pas ce vers quoi on tend, c'est que le **moyen** qui va aider l'élève à... oui à parfaire son apprentissage » (94) ; « le livre du maître, il va en fin de compte avoir toutes les dimensions de l'apprentissage » (94) qui précise le « **comment** » (98) et « **il donne du lien entre les notions** » (101), les intentions, un scénario pédagogique

(108). S'agit-il pour autant de redondance ou plutôt de multifonctionnalité ? Par ailleurs, on note de son point de vue, contrairement à sa collègue, une certaine prudence à l'égard d'Internet : « en fin de compte, je crois que je vais sur Internet lire des gens que j'ai déjà trouvés dans des livres » (132).

... composé d'artefacts hétérogènes... – Du point de vue de la conseillère en maternelle, quand elle parle de ses ressources personnelles constituées sous forme de classeurs par domaine disciplinaire, elle les décrit de la manière suivante : « **un amalgame d'apports théoriques, de mise en œuvre dans la classe...** tous types de documents », des dossiers de revues pédagogiques, des « **descriptifs de séances que j'avais expérimentées** »...

Du point de vue de la conseillère en élémentaire, cette dernière centre son activité sur le livre du maître mais aussi en complément d'autres ressources. Notamment, elle évoque les « albums à compter » (186) dont le choix s'avère différent en fonction des objectifs d'apprentissage (collections, dénombrement, etc.).

... individualisé. – Comme nous l'avons vu le système peut être très différent selon les sujets. Pourquoi ? Peut-être est-ce lié à leur expérience propre, ou autre hypothèse dans notre cas, cela pourrait être lié au fait que les deux conseillères ne sont pas intervenantes au même niveau scolaire : niveau maternel pour l'une, la première et niveau élémentaire pour la seconde. Une troisième hypothèse de différenciation de système d'instruments serait fonction du fait qu'elles évoquent des exemples liés à des disciplines différentes, l'apprentissage de l'anglais pour la première ou l'apprentissage en mathématiques dans le cas de la seconde conseillère.

S'il reste difficile de repérer de véritables systèmes d'instruments comportant l'ensemble des propriétés énoncées par Bourmaud (2006), en revanche, il est tout à fait possible de dégager des fonctions souhaitées par les enseignants et les propriétés spécifiques des instruments qu'ils convoquent dans les entretiens.

■ Éléments de discussion : quelle étude des systèmes d'instruments chez les enseignants ?

Système d'instruments et genèse instrumentale

À partir de l'approche instrumentale (Rabardel, 1995), nous pouvons considérer à l'instar de Vidal-Gomel (2002) et Bourmaud (2006) le fait que les acteurs de

⁷ C'est nous qui soulignons.

l'enseignement se constituent un système d'instruments dont nous n'avons ici relevé que quelques traces, à partir d'un aperçu basé sur celui de deux sujets particuliers, qu'il s'agirait de nourrir en le complétant par d'autres études menées auprès d'autres acteurs. D'autant que l'apport principal résulterait de la prise en compte d'une dimension dynamique de construction de ses systèmes d'instruments, notamment liés à des genèses instrumentales. Comment saisir davantage les mêmes systèmes chez les enseignants ? Des séries d'entretiens menées éventuellement selon la même démarche que celle dont la présentation a été esquissée ici, pourraient être déployées auprès d'enseignants ou « d'experts de l'enseignement » afin d'appréhender leur système d'instruments. Une approche encore plus poussée consisterait à regarder le développement des systèmes d'instruments non pas uniquement auprès d'un sujet particulier mais pour l'ensemble d'un collectif d'enseignants et ce sur un très long terme en vue de voir comment se constitue non pas tant un instrument mais une série d'instruments dans leur généalogie, à la manière de Simondon (1958).

De l'analyse à des pistes de formation, voire de conception

Cependant, une question plus intéressante encore dans le cadre du projet OuFoREP serait de déployer des dispositifs de formation à partir de ces analyses. Pour davantage de pertinence, un dispositif d'analyse de l'activité instrumentée des enseignants par un collectif d'enseignants eux-mêmes, à partir d'une formation théorique sur l'approche instrumentale de Rabardel et de la notion de système d'instruments chez Bourmaud, articulée à une initiation méthodologique, serait à inventer, à l'instar d'un dispositif de co-analyse tel que l'a expérimenté Vinatier (2009), en ce qui concerne les interactions verbales. Ce dispositif pourrait relever d'une double perspective : à la fois ergonomique en ce qu'elle chercherait à former des « agents ergonomiques », capables de transformer leurs situations de travail à partir de leurs analyses, et à la fois de type didactique professionnelle en vue de rendre les acteurs auteurs de leur propre développement professionnel.

Enfin, au-delà de l'analyse en vue de la formation, il pourrait être intéressant de considérer les instruments des enseignants comme des objets techniques, dont il s'agirait de constituer des synergies de fonctions (Simondon, 1958).

Bibliographie

- AMIGUES R., 2009, « Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité », *Les sciences de l'éducation – pour l'ère nouvelle*, 42/1, 11-25.
- ASTIER P, OLRYS P. (dir.), 2005-2006, « Analyse du travail et formation », *Éducation permanente*, 165 et 166.
- AUBERT S., 2000, « Transformer la formation par l'analyse du travail », *Éducation permanente*, 143, 51-63.
- BOURMAUD G., 2006, « Les systèmes d'instruments : méthodes d'analyse et perspectives de conception », thèse de psychologie ergonomique, université Paris 8, en ligne : http://buparis8.bu.inv-paris8.fr/web/collections/Page_theses_&_maitrises.php
- BRUNO S. et MUNOZ G., 2007, « Développement et conversion en psychologie cognitive : possibilité d'une zone d'invariance minimale » in *Du mot au concept : Conversion*, Baillé J. (dir.), Grenoble, PUG, pp. 47-73.
- CLOT Y., 2000, « La fonction psychologique du collectif » in *Le travail collectif : perspectives actuelles en ergonomie*, Benchekroun T.H. et Weill-Fassina A. (éds.), Toulouse, Octarès, p. 273-286.
- CLOT Y., 2008, *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF.
- CLOT Y., FAÏTA D., FERNANDEZ G. et SCHELLER L., 2001, « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Éducation permanente*, n° 146, p. 17-25.
- CRU D., 1995, « Règles de métier, langue de métier : dimension symbolique au travail et démarche préventive de prévention, le cas du BTP », mémoire, Paris, EPHE, laboratoire d'ergonomie physiologique et cognitive.
- DESSUS P., 2004, *Outils cognitifs pour l'enseignement*, HDR, université de Grenoble 2, chapitre 2.
- DESSUS P. ARNOUX M. et BLET N., 2008, « Les aides-mémoire, des outils cognitifs pour l'enseignement : un essai de typologie », *Travail et formation en éducation*, 1, <http://tfe.revues.org/index583.html>, consulté le 23 janvier 2009.
- DODIER N., 1989, « Exploits, protestations, expertises : les formes d'expression de l'impératif de sécurité dans une entreprise » in *Prévenir*, 19, 71-88.
- DOUADY R., 1984, « Jeux de cadres et dialectique outil-objet dans l'enseignement des mathématiques », thèse de doctorat d'État, université Paris 7.
- DURAND M., 1996, *L'enseignant en milieu scolaire*, Paris, PUF.

- ENGESTRÖM Y., 2001, «Expansive Learning at Work toward an activity theoretical reconceptualization», *Journal of Education and Work*, vol. 14-1, 133-156.
- GOBERT S., 2010, «Une ingénierie didactique pour le développement des pratiques de description de formes géométriques à l'école maternelle» in *En amont et en aval de l'ingénierie didactique*, Margolinas C (éd.), Grenoble, La pensée sauvage, CDROM.
- HOC J.-M., 2004, «La gestion de situation dynamique» in *Ergonomie*, Falzon P. (dir.), PUF, Paris, pp. 517-530.
- JEANTET A., 1998, «Les objets intermédiaires dans la conception. Éléments pour une sociologie des processus de conception», *Sociologie du travail*, 40 (3), 291-316.
- JÉZÉQUEL B., 1999, «Préventeur, une profession qui cherche» in *Travail et Sécurité*, 10, 22-30.
- JULIERS S., 2003, «Ébauche d'une modélisation du travail de l'enseignant de FLE comme une activité instrumentée», colloque international de l'ADCUEFE, 20-21 juin, université de Pau.
- LEFORT B., 1982, «L'emploi des outils au cours de tâches d'entretien et la loi de Zipf-Mandelbrot», *Le travail humain*, 45(2), 307-316.
- LEPLAT J., 1997, *Regard sur l'activité en situation de travail - Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, PUF.
- MARGOLINAS C., 1995, «La structuration du milieu et ses apports dans l'analyse a posteriori des situations», *Les débats de didactique des mathématiques*, 89-102. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00418815/>
- MAYEN P. et SAVOYANT A., 1999, «Application de procédures et compétences» in *Activités de travail et dynamique des compétences*, *Formation-Emploi*, 67, 77-92.
- MAYEN P., 2004), «Caractériser l'accompagnement en VAE : une contribution de la didactique professionnelle», *Éducation permanente*, 159, 7-22.
- MEYERSON I., 1948/1995, *Les fonctions psychologiques et les œuvres*, Paris, Albin Michel.
- MINGUY J.-L., 1995, «Concevoir pour aider à l'action située. Le travail en passerelle de navires de pêche : rôle de la carte de pêche comme représentation», thèse d'ergonomie, CNAM, Paris.
- MINGUY J.-L., 1997, «Concevoir aussi dans le sillage de l'utilisateur», *International Journal of Design and Innovation Research*, 10, 59-78.
- MUNOZ G., 2003, «Formation en alternance et pragmatisation des connaissances», thèse de doctorat de psychologie, université Paris 8, laboratoire Cognition et usages, Lille, thèse à la carte.
- MUNOZ G., 2007, «L'analyse de quelques «mouvements» entre les différentes formes de la connaissance: repères pour la formation», *Recherche en éducation (Revue du CREN)* n° 4, <http://www.crennantes.net/spip.php?article72>
- MUNOZ G. et BOURMAUD G., 2007, «Conceptualisation et pragmatisation de la réglementation comme instrument», congrès SFP 2007, 4^e journées d'études en Psychologie ergonomique EPIQUE'07, 11-13 septembre, Nantes. <http://www.sfpsy.org/spe-grape/epique-2007/EPIQUE2007.pdf>
- MUNOZ G. et BOURMAUD G., 2011, «De la conceptualisation des risques : le choix de l'argumentation des chargés de sécurité en fonction de leurs interlocuteurs», 46^e congrès de la Société d'ergonomie de langue française: À la croisée des risques, 14-16 septembre, Paris.
- NORMAN D.A., 1993, «Les artefacts cognitifs», *Raisons pratiques*, 4, 15-34.
- PASTRÉ P., 1997, «Didactique professionnelle et développement», *Psychologie Française*, 42, pp 89-100.
- PASTRÉ P. (dir), 1999, «Apprendre des situations», *Éducation permanente*, 139.
- PASTRÉ P., 2011, *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris, PUF.
- PASTRÉ P., MAYEN P. et VERGNAUD G., 2006, «La didactique professionnelle», *Revue française de pédagogie*, 54, 145-198.
- PIAGET J., 1936-1977, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchatel, Paris, 370p.
- RABARDEL P., 1995, *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*, Armand Colin, Paris.
- RABARDEL P., 1999, «Pour une théorie instrumentale élargie» in *Avec Vygotski*, Clot Y.(dir.). Paris, La Dispute.
- RABARDEL P. et BOURMAUD G., 2005, «Instruments et systèmes d'instruments» in *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*, Rabardel P., Pastré P. (éds.), Paris, Octarès.
- RABARDEL P., 2007, «Principes pour la constitution d'une didactique professionnelle» in *Activité humaine et conceptualisation ; questions à Gérard Vergnaud*, Mérris M. (éd), Toulouse, Presses universitaires du Mirail, pp. 87-90.

- ROGALSKI J. et SAMURÇAY R., 1994, «Modélisation d'un «savoir de référence» et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau» in *La transposition didactique à l'épreuve*, Arzac G., Chevallard Y., Martinand J.-L., Tiberghien A. (dir.), Grenoble, La Pensée sauvage éditions, pp. 35-71.
- ROGALSKI J., 2003, «Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert», *Recherche en didactique des mathématiques*, 23(3), 343-388.
- ROGALSKI J. et DUREY A., 2004, «Compétences, savoirs de références et outils cognitifs opératifs» in *Recherches en didactique professionnelle*, Samurçay R. et Pastré P. (dir.), Toulouse, Octarès, pp. 109-136.
- SAMURÇAY R. et PASTRÉ P., 2004, *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès.
- SAUJAT E., 2000, «L'action du professeur entre mobilisation subjective et genèse instrumentale», 3^e colloque international Recherche(s) et formation des enseignants. <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/coll/mrs2000/colloque/index.htm>
- SIMONDON G., 1958/1989, *Du mode d'existence des objets techniques*, Aubier, Paris.
- THEUREAU J., 1992, *Le cours d'action*, Berne, Peter Lang.
- TROUCHE L., 2004, «Environnements Informatisés et Mathématiques: quels usages pour quels apprentissages? *Educational Studies in Mathematics*, 55 (1-3), 181-197
- 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.
- VERGNAUD G., 1999, «La forme opératoire de la connaissance : un beau sujet de recherche fondamentale et appliquée» in *Entreprises et compétences, le sens des évolutions*, Club CRIN (dir.), Paris : ECRIN, 193-202.
- VIDAL-GOMEL C., 2001, «Développement des compétences pour la gestion des risques professionnels: le domaine de la maintenance des systèmes électriques», thèse en psychologie des processus cognitifs, mention Psychologie ergonomique, Paris 8.
- VIDAL-GOMEL C., 2002, «Systèmes d'instruments des opérateurs. Un point de vue pour analyser le rapport aux règles de sécurité», *Pistes*, vol. 4, n° 2, novembre, <http://www.pistes.uqam.ca/v4n2/articles/v4n2a2.htm>
- VINATIER I., 2009, *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, PUR.
- VYGOTSKI L.S., 1930/1985, «La méthode instrumentale en psychologie» in *Vygotski aujourd'hui*, Schneuwly B. et Bronckart J.-P. (dir.), Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, Paris.
- VYGOTSKI L., 1934/1997, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
- ZANARELLI C., 2003, «Caractérisation des stratégies instrumentales de gestion d'environnements dynamiques : analyse de l'activité de régulation du métro», thèse de Psychologie ergonomique, université Paris 8. http://www.bu.univ-paris8.fr/web/collections/theses/zanarelli_catherine.pdf

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

Germain SIMONS

Chargé de cours
Université de Liège

Cet article analyse une partie d'un dispositif de formation organisé par l'université de Liège destiné aux futurs professeurs de langues étrangères de l'Enseignement secondaire supérieur en Communauté française de Belgique. Après avoir brièvement situé ce programme de formation initiale dans son contexte historique et géographique, nous décrivons les différentes phases des séminaires de pratiques réflexives ainsi que les objectifs qu'elles poursuivent. Ensuite, nous focalisons notre attention sur le traitement didactique que nous apportons aux incidents critiques vécus par les étudiants lors des stages d'enseignement. Enfin, nous fournissons quelques éléments d'évaluation sur ce volet réflexif du dispositif de formation et ouvrons quelques pistes de réflexion. ■

■ Introduction

DANS CET ARTICLE, nous décrivons d’abord brièvement le contexte général de formation initiale des professeurs de l’enseignement secondaire supérieur en Communauté française de Belgique. Ensuite, nous abordons le contenu et le déroulement des séminaires de « pratiques réflexives » (PR) qui font partie de notre programme de formation en didactique spéciale des langues et littératures modernes à l’université de Liège (ULg). Dans ce deuxième volet, nous focalisons notre attention sur la démarche méthodologique que nous adoptons pour traiter des incidents critiques (IC) vécus par les étudiants en stage. Enfin, dans la dernière partie de cet article, nous fournissons quelques éléments d’évaluation sur ce dispositif spécifique de formation.

■ 1 – Description du contexte général de formation

Ces dix dernières années, la formation des enseignants du secondaire supérieur a été profondément réformée en Communauté française de Belgique. Un décret sur la réforme de l’Agrégation de l’enseignement secondaire supérieur (AESS) a vu le jour en 2001 et s’est traduit, entre autres, par une augmentation substantielle du nombre d’heures de cours et de stages¹, et par la volonté de mieux articuler les volets théorique et pratique de la formation. C’est dans le cadre de cette réforme que vingt heures de séminaires de PR ont été introduites : dix heures sont sous la responsabilité de la didactique *générale* et dix heures relèvent de la didactique *spéciale* des disciplines. Dans le présent article, nous nous focalisons exclusivement sur les PR organisées par le service de didactique spéciale des Langues et littératures modernes de l’ULg.

Dans le cadre de la réforme de Bologne, des *masters à finalité didactique* ont été créés en 2007-2008. Trente crédits, seulement, sur les cent vingt que compte le master à finalité didactique, sont consacrés à ce volet pédagogique². En faculté de philosophie et lettres à l’ULg, ces trente crédits sont généralement répartis sur les deux années de master, ceci afin de permettre une certaine « matura-

tion » pédagogique mais aussi la réalisation d’un travail de fin d’études dans le domaine de la didactique spéciale. Contrairement à d’autres pays européens, le volet pédagogique de la formation d’enseignant du secondaire *supérieur* ne commence donc qu’après un premier cycle de trois ans (baccalauréat) qui est consacré à un « tronc commun » portant, dans notre cas, sur les deux langues et littératures figurant au programme des études³.

Le public que nous formons (entre quarante et cinquante étudiants par an) présente une certaine forme d’hétérogénéité puisqu’il comprend à la fois des étudiants sortis du baccalauréat qui entament d’emblée le master à finalité didactique et des étudiants, souvent plus âgés, qui ont obtenu, avant la réforme de Bologne, une « licence » (équivalente au master actuel). Dans la majorité des cas, ces derniers étudiants – qui représentent, plus ou moins un tiers de notre public – combinent la formation pédagogique dispensée à l’université avec un emploi d’enseignant dans le secondaire⁴. Généralement, ces étudiants concentrent leur formation sur une année d’étude. Cette mixité du public représente plutôt un atout pour notre formation car les étudiants-enseignants peuvent alimenter la formation pédagogique par leur expérience professionnelle et, parallèlement, se nourrir de cette formation en testant des procédés, techniques, stratégies didactiques dans leurs propres classes.

■ 2 – Description succincte de l’organisation des séminaires de « pratiques réflexives »

2.1 – Introduction

Précisons d’emblée que le développement de la démarche réflexive n’est pas exclusivement ciblé dans le cadre spécifique des séminaires de PR. Cette démarche générale de prise de distance critique par rapport à l’acte d’enseignement est également sollicitée dans le cours de didactique spéciale, dans les exercices pratiques liés à ce cours, dans les stages d’observation et d’enseignement

1 Depuis cette réforme, la formation compte trente crédits, soit 315 heures de cours et de stages ; plus ou moins la moitié du cursus relève de la responsabilité des didactiques spéciales des différentes disciplines.

2 Soixante crédits si les étudiants réalisent aussi leur travail de fin d’études dans ce domaine, mais ce n’est pas obligatoire. Notons que le contenu de ces trente crédits est exactement le même que celui des trente crédits donnés dans le cadre de l’AESS, laquelle formation existe toujours en parallèle pour les étudiants qui ont réalisé leur formation scientifique avant la « mastérisation » des études universitaires.

3 Les étudiants ont deux langues à leur programme d’études. Soit ils combinent deux des trois langues germaniques (anglais, allemand, néerlandais), soit ils combinent une langue germanique et une langue romane (espagnol, italien). Ils peuvent également choisir l’arabe et une langue germanique. D’autres cours « généraux » constituent ce cursus, dont des cours d’histoire et de philosophie.

4 À ces deux groupes, il convient d’ajouter un troisième composé d’étudiants, de plus en plus nombreux, qui ont réalisé un master à finalité approfondie ou spécialisée et qui font un master complémentaire dans la finalité didactique. Dans la majorité des cas, ces étudiants enseignent également mais ont moins d’expérience d’enseignement que les étudiants AESS puisque, dans la plupart des cas, ils entament ce master complémentaire juste après l’obtention de leur premier master.

(Simons, 2007 ; Simons *et al.*, 2009), ainsi que dans d'autres cours et/ou stages donnés/organisés dans cette formation par nos collègues, entre autres, psychopédagogues.

Les séminaires de PR sont directement liés aux expériences vécues en stage. En général, les quarante heures de stages d'enseignement⁵ sont prestées dans six classes différentes, dans trois ou quatre établissements scolaires différents. Ce mode d'organisation permet aux étudiants de découvrir différentes manières d'aborder l'enseignement des langues étrangères en Communauté française de Belgique, en fonction des différents types d'écoles, de classes, des sensibilités des maîtres de stage⁶, etc. Ces stages sont répartis sur trois grandes périodes pour les étudiants de l'AESS et sur quatre périodes pour les étudiants du master, ceci afin de permettre une évolution dans la pratique.

Notons, enfin, que nous proposons un séminaire d'*autoscopie* aux étudiants qui éprouvent des difficultés importantes⁷ pendant les stages. Ce séminaire sollicite clairement une prise de distance critique par rapport à l'acte d'enseignement et permet un travail plus analytique sur les IC survenus pendant les stages. Faute d'espace, nous ne décrivons pas ces ateliers dans le présent article (voir Simons, 1997 ; Beckers & Simons, à paraître ; Simons, à paraître).

2.2 – Les séminaires de pratiques réflexives et le « dossier professionnel réflexif »

2.2.1 – Organisation générale des séminaires de pratiques réflexives. – Afin d'ancrer la démarche réflexive dans la pratique d'enseignement, les séminaires de PR sont organisés pendant les différentes périodes de stage. Toute l'équipe du service de didactique spéciale des Langues et littératures modernes de l'ULg (quatre personnes) est réunie pour animer ces séminaires. Si nous avons opté pour cette formule – il est vrai assez chronophage –, c'est, d'une part, parce que les trois assistants⁸ participent, comme le titulaire du cours, à l'évaluation des stages d'enseignement et que leurs observations sont susceptibles de

nourrir les séminaires de PR. D'autre part, les trois assistants sont également, à mi-temps, professeurs de langue dans des écoles de l'enseignement secondaire et leurs expériences professionnelles, forgées dans des contextes d'enseignement très variés, sont indispensables pour aider les étudiants à analyser leurs pratiques (voir 2.2.2). Enfin, précisons que ces séminaires ne font pas l'objet d'une évaluation, seule la présence à ceux-ci est requise.

Après avoir testé, ces cinq dernières années, diverses formules de PR, nous avons finalement opté pour une organisation en quatre temps. Dans le présent article, nous ne développons que les deuxième et quatrième phases de ces séminaires et n'esquissons que les deux autres.

I – Le partage de pratiques perçues comme efficaces (deux séances de 1 h 30). Lors des deux premières séances de PR qui sont organisées pendant les stages de novembre, nous invitons les étudiants à partager leurs pratiques d'enseignement. Sur la base des observations réalisées lors de nos visites de stage, nous amenons les étudiants à décrire et à commenter des activités qu'ils ont réalisées en classe ; volontairement, nous sélectionnons, en priorité, des activités qui nous ont paru intéressantes parce qu'elles semblaient présenter une certaine efficacité... ce qui ne signifie pas qu'elles soient nécessairement originales, ni même innovantes. Par exemple, il n'est pas rare que nous épinglions aussi des activités assez « traditionnelles », comme, par exemple, la présentation d'une nouvelle structure grammaticale ou l'organisation d'exercices variés sur un champ lexical spécifique, mais qui ont été (remarquablement) bien menées en classe. Enfin, il peut aussi s'agir d'activités qui présentaient un côté innovant dans leur conception, mais qui, pour diverses raisons, n'ont pas donné les résultats escomptés en classe. Précisons que si ce sont les formateurs qui initient la démarche en pointant des activités observées lors de leurs visites de stages, les étudiants prennent rapidement le relais en proposant spontanément des activités qui leur ont paru être efficaces en classe.

Concrètement, les étudiants sont d'abord invités à présenter, de manière succincte, le contexte dans lequel ils évoluaient (école, classe, langue, niveau de langue, etc.), les objectifs généraux qu'ils poursuivaient dans cette séquence didactique, les objectifs spécifiques de la leçon ainsi que les grandes étapes de la démarche didactique adoptée dans celle-ci. Après cette phase de contextualisation, nous les amenons à décrire, de manière précise, l'activité didactique qu'ils ont réalisée et les effets perçus chez les élèves. Enfin, au terme de cette présentation, nous demandons aux autres étudiants s'ils ont réalisé des activités didactiques similaires et comparons les manières

5 Outre ces 40 heures de stage d'enseignement, les étudiants réalisent 20 heures de stage d'observation (10 heures qui sont sous la responsabilité de la didactique spéciale et 10 heures qui relèvent de la didactique générale). Par ailleurs, ils doivent également effectuer « un stage de situation scolaire hors cours » (10 heures).

6 Les « maîtres de stage » sont les professeurs qui acceptent d'accueillir les étudiants dans leurs propres classes et de les encadrer sur le plan pédagogique.

7 Initialement, nous proposons à tous les étudiants d'être filmés mais cette formule s'est avérée beaucoup trop lourde, tant pour les étudiants que pour les formateurs. Aujourd'hui, nous réservons exclusivement ces séminaires aux étudiants qui éprouvent des difficultés liées à la présence en classe et à la gestion des groupes.

8 Il s'agit de Florence Van Hoof, Daniel Delbrassine et Pierre Pagnoul que je remercie au passage pour leur dévouement.

de procéder. Cet échange débouche généralement sur des suggestions collégiales d'adaptation ou d'amélioration des activités didactiques présentées.

Force est de constater que les étudiants apprécient ce premier volet des PR (voir 3.1). Le côté éminemment concret et volontairement positif de ces séminaires et le fait que ces activités aient été présentées et surtout « réellement » réalisées dans les classes, en plus, par des pairs néo-titulaires (et non, par exemple, par des professeurs expérimentés), expliquent sans doute le succès rencontré par cette première partie des séminaires de PR.

2 – Le traitement d'incidents critiques (trois séances de 2h00). Ces séances sont organisées pendant les périodes de stage de janvier-février et de mars-avril. Dans le point 2.2.2, nous décrivons et commentons la méthodologie de ces trois séances consacrées au traitement des IC.

3 – L'évaluation du dispositif de formation en didactique spéciale (une séance d'1h00). Lors de la dernière séance de PR, nous procédons à une évaluation collégiale de notre formation en didactique spéciale, en ce compris des séminaires de PR. Par groupes de six, maximum, les étudiants choisissent un volet particulier de la formation (le cours, les exercices pratiques, les stages, les séminaires de PR, etc.) et l'évaluent à l'aune de trois critères généraux : points forts, points faibles, suggestions d'amélioration. Chaque sous-groupe désigne un rapporteur qui propose, en séance plénière, au nom du groupe⁹, une synthèse de son évaluation. Une discussion s'ensuit avec les autres étudiants et avec les formateurs.

Cette séance poursuit un double objectif : a – permettre aux étudiants de prendre de la distance par rapport à leur parcours de formation et nourrir le premier volet de leur Dossier professionnel réflexif, et b – fournir aux formateurs des éléments d'évaluation sur le dispositif de formation et, éventuellement, recueillir des suggestions pour l'améliorer.

4 – Le Dossier professionnel réflexif. Tout au long de leur formation, les étudiants sont amenés à élaborer un

« Dossier professionnel réflexif » (DPR) qu'ils déposent au terme de celle-ci. Dans ce travail, de maximum quinze pages, ils analysent leur parcours de formation (volet A) et, sur cette base, réfléchissent aux axes prioritaires sur lesquels ils comptent travailler lors de leur entrée dans la profession (volet C). Depuis l'année académique 2010-2011, ce DPR comporte aussi le traitement d'un IC vécu en stage ou dans ses propres classes (volet B). Le DPR cible la mise en pratique, cette fois individuelle, de la démarche réflexive que nous avons essayé de développer lors des séminaires de PR, mais aussi dans le cours de didactique spéciale, dans les exercices pratiques afférents et dans le débriefing des stages.

Chaque membre du service lit et évalue les DPR, et toute l'équipe rencontre chaque étudiant pour une entrevue individualisée (+/- 30 min) au cours de laquelle nous demandons à l'étudiant d'explicitier ou de commenter certains extraits de son DPR. Lors de cet entretien, il nous arrive aussi de proposer des éclairages différents sur le parcours de formation ou sur les IC évoqués, et de suggérer à l'étudiant d'autres voies à explorer que celles qu'il mentionne pour optimiser, à l'avenir, ses pratiques d'enseignement. Comme la dernière séance des PR, le DPR nous permet aussi de récolter des informations sur la manière dont notre dispositif de formation est perçu, lesquelles données peuvent nous aider à le réguler.

Soulignons enfin que, contrairement aux séminaires de PR, le DPR fait l'objet d'une évaluation certificative. Le travail écrit et l'entretien oral constituent en effet une partie de la note du deuxième partim du cours de didactique spéciale¹⁰. Dans le point 3, nous reviendrons sur les effets pervers de cette évaluation.

2.2.2 – Organisation spécifique des séances de pratiques réflexives portant sur le traitement des incidents critiques. – Nous inspirant de la définition proposée par Leclerc *et al.* (2010) :

« Dans nos pratiques, un incident critique est un événement qui peut sembler anodin de prime abord, mais qui s'avère marquant pour le sujet et pour les personnes avec lesquelles ce sujet interagit dans son espace professionnel ; cet événement, généralement inscrit dans une situation délicate, est perçu comme pouvant changer le cours des choses. Si un incident critique peut être positif,

⁹ Si nous avons opté pour cette formule de rapporteur, et si nous insistons sur le fait que c'est l'avis du groupe qui est présenté, c'est parce que, à ce moment de l'année, les étudiants n'ont pas encore passé l'examen de didactique spéciale et que nous craignons dès lors que les étudiants aient tendance à « brider » leur évaluation ou à être un peu trop élogieux à l'égard de notre formation. La présence de critiques, parfois de fond, à l'égard de notre dispositif de formation, nous conduit à penser que cette formule de rapporteur permet de limiter ce biais. Une évaluation individuelle et anonyme, sous forme de questionnaire, réalisée après les examens, formule que nous avons déjà pratiquée deux fois dans le passé, permet de supprimer ce biais mais elle est beaucoup plus lourde et ne débouche pas, par sa nature fermée, sur un échange entre formés et entre formateurs et formés.

¹⁰ Une grille d'évaluation a été conçue à cet effet et communiquée aux étudiants. Pour éviter d'être influencé par la note donnée par ses collègues, chaque évaluateur dispose d'une copie du DPR et remet une note individuelle pour le travail écrit qui n'est révélée que le jour de l'entrevue avec l'étudiant. La moyenne des quatre notes constitue la note du travail écrit. La présentation orale du DPR peut faire varier la note moyenne obtenue pour le travail écrit de maximum deux points.

décrire une situation d'efficacité ou porter sur le dénouement d'une impasse professionnelle, l'expérience montre que ce sont plus fréquemment des situations déstabilisantes qui sont les plus propices à l'engagement des sujets dans une pratique réflexive. Les sujets sont plus disposés à s'engager dans l'analyse lorsque les solutions habituellement apportées aux problèmes qui se posent n'ont plus les effets recherchés, lorsque l'efficacité des routines est ébranlée et que le réel résiste à leurs efforts pour le contenir. » (Leclerc, Bourassa & Filteau, 2010, p. 17),

nous avons défini l'IC comme suit :

« Par incident critique, nous entendons un événement, survenu dans le cadre d'un cours donné (pas observé), qui n'avait pas été prévu par l'étudiant-stagiaire, et auquel il a dû faire face, dans le ici et maintenant. Cet incident a eu des conséquences (in)directes sur le déroulement du reste de la leçon et/ou du stage. Pas nécessairement négatifs, les incidents critiques sont 'perturbants' car inattendus, et nécessitent une prise de décision, dans l'action, qui a des effets positifs et/ou négatifs. » (Simons *et al.*, 2010, p. 1)

Au point 3, nous reviendrons sur l'appellation « IC » et sur cette définition opérationnelle car on peut penser qu'elles ont influencé le choix des IC évoqués lors des séminaires de PR et dans les DPR. Différentes approches méthodologiques ont été testées ces cinq dernières années pour traiter les IC. La présentation de ce qui suit est une synthèse de ce que nous avons mis en place dans le courant de l'année académique 2010-2011.

1 – Démonstration de la démarche de traitement des IC par l'équipe de formateurs: l'étayage (une séance de 2 h 00). Avant le séminaire, les formateurs partagent des IC repérés lors des visites de stage et en sélectionnent deux. L'équipe contacte les étudiants qui ont vécu ces IC pour savoir s'ils acceptent de les présenter aux autres étudiants et pour récolter un maximum d'informations sur ces incidents. Des consignes sont données aux deux étudiants quant à la manière de présenter les IC (voir ci-après). L'équipe prépare ensuite l'analyse des IC: description des faits, analyse des causes possibles et recherche de solutions. Différents éléments théoriques sont recherchés pour expliquer les IC et/ou pour tenter d'y apporter des solutions¹¹.

Cette première séance de PR destinée aux IC se déroule comme suit :

- a. L'étudiant A présente son IC. Les formateurs veillent à ce que cette description soit la plus objective possible et que l'étudiant, à ce stade, ne propose pas d'*explications* quant aux causes possibles de cet IC et qu'il ne dévoile pas sa *réaction* ;
- b. Le groupe est invité à poser des questions de clarification sur la description de l'IC, puis à rechercher les *causes* de celui-ci et à les expliciter ;
- c. L'étudiant A formule ses hypothèses quant aux causes de l'IC. Les formateurs complètent cette analyse et, si le cas s'y prête, proposent une lecture systémique de cet IC (voir 3.2.2). Les éléments théoriques recherchés par l'équipe de formateurs sont ici présentés ;
- d. Le groupe est invité à imaginer différentes *réactions* possibles à cet IC ;
- e. L'étudiant A explique comment il a réagi, en classe, et les effets qu'il a perçus sur le déroulement du reste de la leçon et/ou du stage. Les étudiants sont invités à poser des questions de clarification sur cette réaction et sur les effets perçus ;
- f. Les formateurs proposent d'autres *réactions* possibles et d'autres *pistes de solutions* émanant de leur expérience professionnelle en tant qu'enseignants expérimentés et/ou de la littérature scientifique ;
- g. Les formateurs rappellent les grandes étapes de la démarche adoptée pour traiter cet IC et procèdent à une synthèse des acquis ;
- h. Cette démarche est répétée pour le deuxième IC présenté par l'étudiant B.

2 – Application de la démarche en sous-groupes: appropriation progressive (deux séances de 2 h 00).

- a. Par groupes de maximum quatre, les étudiants évoquent des IC vécus en stage et en sélectionnent un. Chaque sous-groupe, appelé « groupe-expert », prépare la *description* objective de l'IC, en recherche les *causes* et imagine éventuellement d'autres réactions possibles que celle apportée par l'étudiant en classe¹², ainsi que leurs effets possibles ;
- b. Un rapporteur décrit l'IC en séance plénière¹³ en veillant, à ce stade, à ne pas proposer d'explications quant aux causes de cet IC et en ne dévoilant pas la réaction adoptée par l'étudiant ayant vécu cet IC ;
- c. Tous les autres étudiants (grand groupe) n'appartenant pas au groupe-expert sont invités à poser des questions de clarification portant sur la description de l'IC et à en rechercher les *causes* possibles ;

¹¹ À titre d'exemple, pour éclairer un IC qui trouvait, en grande partie, son origine dans la très forte hétérogénéité des niveaux de maîtrise des élèves, nous avons présenté les résultats d'une recherche collaborative que nous avons menée dans ce domaine avec et pour des enseignants novices (Beckers & Simons, 2000).

¹² Bien que ce soit rare, il peut arriver que les étudiants estiment que la réaction apportée en classe ait été pertinente.

¹³ Généralement, il s'agit de l'étudiant qui a vécu l'IC sélectionné par le groupe, mais ce n'est pas obligatoirement le cas.

- d. Les propositions du grand groupe sont comparées à celles du groupe-expert. Les formateurs complètent éventuellement cette analyse comparative;
- e. Le grand groupe imagine différentes *réactions* possibles à cet IC;
- f. Le rapporteur du groupe-expert explique la *réaction* de l'étudiant et les *effets* qu'il a *perçus*;
- g. Les réactions imaginées par le grand groupe sont comparées à celle produite en classe. Les formateurs complètent éventuellement cette analyse comparative;
- h. À l'exception de l'étape a), la démarche décrite ci-avant est répétée pour chacun des groupes-experts;
- i. Les formateurs synthétisent les acquis de ces deux séances de PR.

3 – Application individuelle de la démarche dans le cadre du DPR. Comme nous l'avons précisé précédemment, le DPR comporte aussi, depuis l'année académique 2010-2011, le traitement d'un IC. Les consignes données pour la rédaction de ce volet spécifique du DPR sont les suivantes :

« Il s'agit de choisir un incident critique vécu personnellement en tant qu'enseignant, dans le cadre des stages ou dans ses propres classes (pour les étudiants qui enseignent déjà). On commencera par une description objective des *faits*, que l'on complètera par une analyse des *causes* probables. Enfin, on clôturera en proposant des *pistes de solution*. Cette analyse mobilisera certains savoirs didactiques acquis tout au long de la formation en didactique spéciale ou, éventuellement, dans d'autres cours. » (Simons *et al.*, 2010, p. 2).

Cette troisième étape vise avant tout à favoriser le transfert de la démarche réflexive dans l'analyse d'un cas personnellement vécu en stage, sans l'aide des formateurs et des pairs. Un autre objectif de cette activité est de récolter des données sur les IC vécus par les étudiants en stage, ceci afin de mieux les comprendre, ce qui, *in fine*, devrait servir à optimiser nos futures séances de PR dédiées au traitement des IC. Différents éléments présentés au point 3.2 sont issus de cette première analyse des IC.

■ 3 – Éléments d'évaluation des séances de pratiques réflexives ciblant le traitement d'incidents critiques

3.1 - L'avis des étudiants

Les informations présentées dans ce point proviennent de la séance d'évaluation collective de notre dispositif de formation (voir 2.2.1., point 3).

3.1.1 – Points forts. – La démarche consistant à analyser des IC vécus en stage apparaît aux yeux des étudiants comme « utile »¹⁴ et « complémentaire » aux séances dédiées au partage des pratiques, lesquelles sont largement plébiscitées. Beaucoup d'étudiants souhaiteraient d'ailleurs que ce premier volet des PR soit davantage développé dans la formation en didactique spéciale car il « donne des idées concrètes d'activités didactiques » qui pourront être utilisées en classe. L'ordre chronologique des deux premiers volets des séminaires de PR est apprécié par la très grande majorité des étudiants. Le sous-groupe qui a traité l'évaluation des PR estime que relever des éléments positifs pendant les premiers stages est « boostant » et « indispensable » car cette (première) expérience d'enseignement est perçue par beaucoup comme une épreuve (très) « difficile », « déstabilisante », parfois même « douloureuse ». Une étudiante ne faisant pas partie de ce groupe-expert déclare à ce sujet : « Si on avait commencé les séminaires de PR par le traitement des IC, j'aurais peut-être abandonné la formation ».

La démarche consistant à travailler collectivement sur des IC vécus en classe, à rechercher les causes de ceux-ci et à tenter d'y apporter collégialement des solutions est qualifiée d'« intéressante » et d'« interactive ». Selon les étudiants du groupe-expert, cette démarche permet d'« objectiver » les IC survenus en classe, mais aussi, de manière générale, de « former à l'esprit critique ».

En outre, les étudiants estiment que cette manière de procéder est « rassurante » et « déculpabilisante » dans la mesure où elle leur permet de se rendre compte qu'« [ils] ne [sont] pas les seuls à avoir des problèmes en classe », et que « ces problèmes sont souvent les mêmes que ceux rencontrés par d'autres étudiants ».

Enfin, selon les étudiants, ce travail collectif de traitement des IC permet d'explorer « des solutions qui pourront être utilisées pour éviter de nouveaux IC dans les classes ». Ce transfert de la démarche réflexive dans l'acte d'enseignement, également évoqué par quelques étudiants dans leur DPR, ne nous paraît pas aussi évident (voir 3.2.3-2).

3.1.2 – Points faibles. – Le traitement des IC en didactique spéciale s'apparenterait trop à ce qui est proposé dans d'autres cours/séminaires dont le cours de didactique générale et le cours de sociologie de l'éducation et, surtout, dans les séminaires de prévention et de gestion des situations scolaires difficiles. D'autres étudiants que ceux du groupe-expert regrettent également cette redondance qui conduirait à augmenter leur charge de travail, déjà très lourde.

¹⁴ Les mots/phrases placé(e)s entre guillemets sont ceux/celles des étudiants.

Pour résoudre ce problème de redondance, le groupe-expert estime que nous devrions travailler davantage en collaboration avec les responsables des cours/séminaires susmentionnés, ce qui, selon eux, permettrait, outre l'allègement de leur charge de travail, d'avoir des éclairages différents sur un même IC.

Une étudiante de ce groupe-expert estime aussi qu'il pourrait être intéressant de soumettre les IC aux formateurs et à tous les étudiants avant les séminaires, ceci afin que formateurs et étudiants puissent davantage « préparer les cas ». Pour des raisons de surcharge de travail, cet avis est loin de faire l'unanimité chez les étudiants¹⁵!

3.2 - Le point de vue des formateurs

3.2.1 – Effets positifs perçus. – Comme les étudiants, l'équipe de formateurs estime que le partage de pratiques perçues comme efficaces par les formateurs et/ou formés est indispensable dans la construction de l'identité professionnelle des (futurs) enseignants, et que ce volet des PR est proposé à un moment opportun de la formation.

Par rapport aux autres formules testées ces cinq dernières pour traiter les IC, la formule 2010-2011 apparaît aux yeux des formateurs comme la plus satisfaisante de toutes, ce qui ne signifie pas qu'elle ne soit pas perfectible et qu'elle ne pose pas nombre de questions, voire de problèmes (voir 3.2.2.). L'expression de la satisfaction des étudiants à l'égard de cette partie du dispositif de formation est perçue par les formateurs comme un élément encourageant car elle révèle un intérêt pour la démarche réflexive proposée, qui était également perceptible lors des séminaires. Cela étant, ce retour positif des étudiants ne doit pas non plus être surestimé car un dispositif de formation peut être apprécié sans pour autant être efficace.

Selon l'équipe de formateurs, un des points forts de ce volet du dispositif de formation est la démarche d'objectivation des IC qui paraît indispensable pour aider les étudiants à sortir d'une réaction exclusivement affective à l'égard de ceux-ci. Au point suivant, nous verrons que cette option d'objectivation comporte aussi un risque. En outre, nous estimons que les trois grandes étapes du dispositif (voir 2.2.2.) offrent des conditions favorables à une appropriation personnelle de la démarche d'analyse et de traitement des IC. La lecture des DPR montre d'ailleurs que cette démarche de description objective des IC, de recherche de leurs causes probables et de propositions

de pistes de solutions, est acquise par la très grande majorité des étudiants.

3.2.2 – Points perfectibles, problèmes soulevés, solutions envisagées

1 – La place à accorder à l'expression de l'affect. Dans une certaine mesure, notre démarche évacue la dimension affective des IC vécus lors des stages alors que cette démarche de verbalisation des émotions peut être considérée comme un *préalable* indispensable pour s'engager dans une démarche réflexive d'analyse des IC. Si nous n'accordons pas une place prépondérante à l'expression de l'affect dans le traitement *collectif* des IC, c'est parce que nous ne nous sentons pas formés et outillés pour gérer cette phase, délicate, d'expression collective des émotions, et que nous ne voulons, en aucun cas, que ces séminaires de PR s'apparentent, de près ou de loin, à une thérapie de groupe. Ceci ne signifie pas pour autant que nous sommes sourds, fermés, insensibles à l'expression des difficultés rencontrées par nos étudiants; nous estimons juste qu'il est d'autres lieux et moments pour répondre à ce besoin¹⁶. Relevons à ce sujet que, dans le cadre du traitement *individuel* des IC dans le DPR, cette verbalisation de l'affect est très présente, surtout lorsqu'il s'agit d'évoquer l'apparition de l'IC en classe: « J'étais/je me sentais... "perdu(e)", "dépassé(e)", "largué(e)", "dépourvu(e)", "contrarié(e)", "seul(e)"... ». Ceci démontre non seulement que cette dimension affective est importante pour les étudiants, mais aussi qu'ils perçoivent que l'expression de l'affect est « autorisée », même si nous ne l'avons pas « institutionnalisée » dans les séminaires de PR¹⁷, et que la consigne du DPR ne la sollicite pas non plus.

2 – L'influence de notre définition des IC sur les types d'IC relevés par les étudiants.

La lecture des IC dans les DPR montre qu'une partie importante des IC évoqués par les étudiants est (in) directement liée à des problèmes d'*autorité* et de gestion de la *discipline* en classe. Sans doute que l'appellation même d'« incident critique », ainsi que la définition opérationnelle que nous en avons donnée (voir 2.2.2.) expliquent en partie le choix de ce type d'IC et que l'on gagnerait peut-être à changer ce terme, par exemple, par

¹⁵ Cette suggestion nous paraît, en soi, intéressante, mais il nous faut néanmoins préciser que nous avons testé cette formule dans le passé et que seuls deux IC nous ont été envoyés avant les séminaires.

¹⁶ La réponse à cette demande se fait lors des débriefings des stages ou dans le cadre de rendez-vous privés demandés par l'étudiant suite à un problème rencontré (en stage).

¹⁷ Dans la première phase d'application collective du traitement des IC en sous-groupes, lorsque les étudiants partagent leurs IC vécus en classe, nous constatons que nombre d'étudiants expriment spontanément leurs émotions face à ces IC.

« événement imprévu » qui serait plus neutre, moins connoté. Pour être moins « redondants » et éviter de faire double ou triple emploi avec ce que font, par exemple, nos collègues du cours de didactique générale et des séminaires de prévention et gestion des situations scolaires difficiles, nous pourrions également proposer à nos étudiants d'évoquer des IC qui sont plus directement liés à la didactique des langues étrangères. Parmi les exemples que nous avons récoltés cette année dans les DPR, épinglons le manque de maîtrise, chez certains étudiants-stagiaires, des savoirs grammaticaux, lexicaux ou fonctionnels à enseigner et le calibrage approximatif (trop élevé ou trop faible) de l'input langagier (en ce compris dans les consignes) par rapport au niveau de langue de la majorité des élèves.

3 – La difficulté d'identifier les causes des IC et donc d'y apporter des solutions appropriées. S'il est relativement facile d'identifier les causes des IC lorsqu'elles sont relatives au dispositif didactique mis en place par le stagiaire (préparation de la séquence/leçon), il arrive fréquemment que les IC évoqués par les étudiants touchent à d'autres paramètres, souvent enchevêtrés. Parmi ceux-ci, on mentionnera la distance qui peut exister entre la démarche méthodologique adoptée par l'étudiant-stagiaire (et suggérée par les formateurs) et celle habituellement pratiquée par l'enseignant titulaire de la classe, le contexte socioculturel dans lequel évoluent les élèves, la « culture » de l'établissement scolaire, l'histoire personnelle des élèves en tant qu'apprenants, etc. Il n'est dès lors pas toujours aisé de proposer des pistes de solutions appropriées, d'autant que, dans bien des cas, nous dépendons de la connaissance, forcément incomplète, que les étudiants ont de ces paramètres. Par ailleurs, en abordant la problématique des IC dans une perspective systémique – ce que certains des IC susmentionnés requièrent –, on court le risque de développer une tendance (naturelle) aux attributions externes et/ou au relativisme. En effet, on observe dans les DPR de l'un ou l'autre étudiant une tendance à identifier exclusivement des causes d'IC qui ne relèvent apparemment pas de leur responsabilité en tant qu'enseignant ou à relativiser excessivement cette part de responsabilité en concluant de cette lecture systémique hâtive et sélective que leur marge de manœuvre en tant qu'enseignant, *a fortiori stagiaire*, est extrêmement limitée dans ce système complexe dans lequel tant de variables peuvent entrer en ligne de compte. Ces deux derniers effets pervers sont aussi liés à l'évaluation du DPR.

4 – Le risque de contamination de l'évaluation sur le dispositif réflexif mis en place. Le premier volet du

DPR dans lequel les étudiants sont invités à analyser leur parcours de formation semble assez contaminé par l'évaluation. En effet, certains étudiants – une minorité heureusement – versent dans un discours dithyrambique à l'égard, entre autres, du cours de didactique spéciale... et de son enseignant, ce qui est tout aussi flatteur que suspect. D'autres – heureusement encore moins nombreux – développent des stratégies d'*autodéfense* par rapport à leur bilan de stage. En réalité, et c'est plutôt un motif de satisfaction, la partie du DPR qui semble la moins « polluée » par l'évaluation est celle dédiée au traitement des IC. Cependant, ici aussi, l'évaluation du DPR semble parfois biaiser la démarche réflexive, notamment dans l'utilisation excessive (et souvent maladroite) qui peut être faite de certaines références théoriques pour expliquer les IC, sans doute parce que les étudiants présupposent que les évaluateurs apprécieront le recours à cet arsenal théorique. À l'heure où nous rédigeons cet article, nous envisageons l'idée de ne plus évaluer ce DPR. Bien sûr, ce que nous craignons en procédant de la sorte, est que les étudiants s'investissent moins, voire plus du tout dans la rédaction de ce dossier parce qu'il ne serait plus évalué. Une solution intermédiaire pourrait consister à n'évaluer que l'(in)existence de ce DPR, le non-dépôt de ce travail entraînant l'ajournement de l'étudiant. Pour valoriser un DPR particulièrement bien conçu et révélant une prise de distance réflexive remarquable, on pourrait imaginer une forme de « bonus » qui serait reporté sur la note du cours de didactique spéciale.

Relevons enfin que la langue dans laquelle le DPR est rédigé, le français, n'est pas la langue maternelle de tous les étudiants (nous avons, entre autres, 15 à 25 % d'étudiants germanophones) ce qui biaise sans doute aussi l'évaluation du DPR car la rédaction de ce dossier est aussi un exercice de style, un style réflexif qui exige une maîtrise assez fine de la langue. Permettre aux étudiants de rédiger le DPR dans leur langue maternelle serait, bien sûr, la solution idéale mais elle est difficilement envisageable car les différents lecteurs/évaluateurs ne maîtrisent pas tous, entre autres, la langue de Goethe.

3.2.3 – Questions ouvertes

1 – Quid d'un cadrage théorique plus fort dans le traitement des IC? Notre dispositif de formation dans les séminaires de PR se caractérise par un cadrage théorique relativement faible. En effet, nous ne proposons pas un modèle théorique général susceptible de faciliter l'analyse des IC. Ceux-ci sont principalement explorés à l'aune de l'expérience professionnelle des quatre formateurs et, mais seulement si la nature de l'IC s'y prête, à la lumière

d'éléments théoriques déjà présentés ou qui vont être présentés dans le cours de didactique spéciale, ou encore de recherches qui ne seront pas abordées dans ce cours, dont des doctorats, des travaux de fin d'études, des programmes de recherches collaboratives. Si nous ne proposons pas d'emblée un modèle théorique général, c'est pour deux raisons principales. D'une part, la lecture des DPR montre que ces IC sont variés et qu'ils peuvent nécessiter des outils théoriques dans des domaines aussi divers que la linguistique appliquée, la pédagogie, la psychologie, la sociologie, voire, dans certains cas extrêmes, le droit, autant de domaines que nous ne maîtrisons pas (suffisamment). D'autre part, présenter un modèle théorique, fût-il généraliste¹⁸, comme outil destiné à baliser l'analyse des IC peut comporter le risque d'*orienter*, voire de *forcer* la lecture des IC à la lumière de ce modèle théorique.

Il est intéressant de relever que, dans le traitement individuel des IC dans le DPR, environ la moitié des étudiants n'utilise aucun référent théorique pour expliquer les causes des IC ou proposer des solutions¹⁹. Quant à l'autre moitié, elle a recours à des éléments théoriques abordés en didactique spéciale mais aussi, par ordre de fréquence, en didactique générale, dans les séminaires de prévention et gestion des situations scolaires difficiles, en psychologie éducationnelle de l'adolescent et du jeune adulte, en sociologie de l'éducation et dans le cours d'éthique et de neutralité, ce qui démontre bien la variété des éclairages possibles de ces IC. Comme nous l'avons évoqué précédemment, une des solutions à ce problème pourrait consister à privilégier des problématiques plus directement liées à la didactique spéciale des langues étrangères où nous sommes mieux outillés sur le plan théorique pour répondre aux demandes des étudiants. Une autre piste à explorer, plus lourde mais plus en phase avec la proposition des étudiants, consisterait à traiter les IC avec une équipe pluridisciplinaire de formateurs.

2 – Quid du transfert de la démarche réflexive DANS l'action ? Si la lecture des IC dans les DPR nous conduit à conclure que notre dispositif proposé dans le cadre des

séminaires de PR permet à la majorité des étudiants de s'approprier progressivement une démarche de prise de distance réflexive sur les IC qu'ils ont rencontrés en classe (et, de manière générale, sur leur courte pratique d'enseignement), il n'est pas évident pour autant que les étudiants puissent, grâce à cette démarche, mieux gérer ces IC... dans le feu de l'action. En effet, tant les séminaires de PR que la rédaction du DPR ont lieu, *en différé*, avec, en outre, du moins pour les séminaires de PR, *l'accompagnement* par les formateurs et par les pairs. L'hypothèse sous-jacente à notre dispositif est, bien sûr, que cette démarche de réflexion *sur* l'action sera progressivement intériorisée et qu'elle pourra être mobilisée, plus tard, *dans* l'action (Schön, 1987, 1988), mais cette hypothèse n'en est précisément qu'une et est difficilement vérifiable. On peut également penser que cette hypothèse est moins plausible avec des enseignants *novices* qui – la lecture des DPR le démontre – sont davantage *surpris par les imprévus* que capables de « *se laisser surprendre* » (Schön, *ibid.*) par ceux-ci, d'entrer en dialogue avec la situation inattendue.

3 – Quid des effets pervers potentiels de la démarche réflexive chez certains types d'enseignants ?

Enfin, en guise de conclusion, nous poserons la double question suivante: en travaillant excessivement la réflexion sur les pratiques d'enseignement, ne court-on pas le risque de sur-développer une tendance à la réflexivité déjà bien présente chez certains enseignants frais émoulus de l'université, alors qu'ils auraient peut-être besoin d'apprendre précisément le contraire, c'est-à-dire le *lâcher prise* sur le plan réflexif ? Parallèlement, en sur-développant cette démarche réflexive, ne risque-t-on pas aussi d'introduire dans les pratiques de certains enseignants, de nature peu réflexive, un grain de sable dans un acte intuitif satisfaisant, un peu comme si, à force de trop expliquer le pourquoi et le comment on marche naturellement, on finissait par marcher moins bien ? Ici, comme dans bien d'autres domaines, tout est sans doute question de dosage, d'équilibre et d'individualisation.

18 Certains étudiants mentionnent dans leur DPR le célèbre « triangle didactique », d'autres font référence au « modèle du polygone des paramètres de l'action didactique » proposé dans le cours de didactique générale (Gilles, 2009-2010, p. 18).

19 Dans ce cas, ils mentionnent des éclairages/conseils donnés par des maîtres de stage, par des collègues, par les membres du service, ou encore leur analyse personnelle reposant sur le « bon sens » ou un vécu antérieur dans une situation similaire. Rappelons que la consigne relative à l'utilisation des référents théoriques n'était pas limpide, comme si elle traduisait notre malaise à ce sujet.

Bibliographie

- BECKERS J. et SIMONS G., 2000, «Establishing a research/training partnership to facilitate the professional integration of novice teachers and help them become reflective practitioners» in *Educational Research in Europe. Yearbook*, Day C.W. et Van Veen D. (éds.), Leuven/Apeldoorn, Garant Publishers & European Education Research Association (EERA), pp. 125-138.
- BECKERS J. et SIMONS G. (à paraître), «Quand une contrainte décrétole offre des opportunités de développement. Analyse croisée de deux dispositifs de formation», *Réflexivité et développement professionnel*, Toulouse, Octarès.
- GILLES J.-L., 2009, *Didactique générale. Dossier de lecture*, Liège, Les éditions de l'université de Liège.
- LECLERC C., BOURASSA B., FILTEAU O., 2010, «Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles» in *L'éducation des adultes, entre le biographique et le curriculaire*, Bourdon S. (rédacteur invité), Canada, Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), vol. XXXVIII, pp. 11-32.
- PRESKILL H., 1996, «The use of critical incidents to foster reflection and learning in HRD», *Human Resource Development Quarterly*, vol. 7, 4, 335-346.
- SCHÖN D.A., 1987, *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, CA, Jossey-Bass Publishers.
- SCHÖN D.A., 1988, «Coaching Reflective Teaching» in *Reflection in Teacher Education*, Grimmet P.P., Erickson G.L. (éds.), Vancouver, Pacific educational press, pp. 19-29.
- SIMONS G., 1997, «Description et commentaire de deux approches méthodologiques de la vidéo-évaluation des stages pratiques en didactique des langues germaniques à l'ULg», première partie, *Éducation-Formation*, 246, pp. 43-49 ; deuxième partie, *Éducation-Formation*, 247, pp. 1-8.
- SIMONS G., 2007, «Comment former les futurs enseignants en langues modernes aux réformes du système éducatif ?», *Puzzle*, 22, pp. 23-31.
- SIMONS G., DELBRASSINE D., PAGNOUL P. et VAN HOOF F., 2009, «Pratiques réflexives en didactique des langues et littératures modernes à l'ULg : description, évaluation, perspective», *Puzzle*, 26, pp. 20-27.
- SIMONS G., DELBRASSINE D., PAGNOUL P. et VAN HOOF F., 2010, «Consignes pour le Dossier professionnel réflexif », Liège, université de Liège, service de didactique des langues et littératures modernes.
- SIMONS G. (à paraître), «Un dispositif de formation-recherche en didactique des langues étrangères : modèles théoriques et pistes d'amélioration», *Travail et Apprentissages : Revue de didactique professionnelle*.

Une consultation au 8^e mois de grossesse : les obstacles à la construction d'un raisonnement clinique

Nathalie LE GUILLANTON

Sage-femme cadre enseignante

École de sages-femmes, CHU de Nantes

Exerçant une profession médicale, la sage-femme assure, en toute autonomie, le diagnostic et la surveillance de la grossesse normale. Elle dépiste les situations à risque médical, psychique ou social. En cas de pathologie, elle exerce en collaboration avec le médecin et les autres professionnels de santé adaptés à la prise en charge de la situation clinique. Pour cela, elle doit savoir réaliser un diagnostic, décider de l'indication et d'une stratégie de prise en charge et d'accompagnement. Le raisonnement clinique, propre à chaque individu, est une compétence au cœur de ce métier. Il se caractérise par des processus de pensée et de prise de décision très complexes. La didactique professionnelle et l'analyse des interactions verbales nous permettent la compréhension des difficultés de certains étudiants à construire leur raisonnement clinique. ■

EXERÇANT UNE PROFESSION MÉDICALE, la sage-femme assure, en toute autonomie, le diagnostic, la déclaration et la surveillance de la grossesse normale, du travail et de l'accouchement, ainsi que celle de la mère et de l'enfant après l'accouchement. L'exercice de la profession de sage-femme peut comporter également la réalisation de consultations de contraception et de suivi gynécologique de prévention, *sous réserve que la sage-femme adresse la femme à un médecin en cas de situation pathologique*. Le raisonnement clinique médical est au cœur du métier de sage-femme. Au cours des cinq années d'études nécessaires pour l'obtention du diplôme d'État de sage-femme, l'objectif de formation de l'équipe enseignante du CHU de Nantes est centré sur cet apprentissage au raisonnement clinique médical. Les enseignantes sont régulièrement interpellées par les difficultés rencontrées par certains étudiants qui ont des difficultés à formuler un diagnostic, un pronostic et une conduite à tenir adaptée à chaque situation rencontrée. Chaque patiente est à considérer comme un cas unique, même s'il existe une similitude dans les situations cliniques rencontrées. Ainsi, certains étudiants n'arrivent pas à s'adapter à ces différences et à ces similitudes. La prise en charge d'une patiente enceinte ne consiste pas en l'application stéréotypée des cours magistraux reçus. Les étudiants doivent être en mesure de collecter les données pertinentes de la situation pour formuler s'il existe le ou les problème(s) relatif(s) à cette situation. Cependant ils n'arrivent pas toujours à déterminer ce qui est important ou non dans la collecte des données et ne vont pas chercher à approfondir ces données. L'analyse de la situation et des différents éléments cliniques observés est difficile pour eux. Certains n'arrivent pas à différencier ces éléments cliniques et à les hiérarchiser ou à les prioriser. Certains « réflexes » cliniques ne sont pas acquis. Nous notons le manque d'intégration des données obtenues par l'interrogatoire et l'observation de la patiente.

■ Étude réalisée

À partir de l'étude d'un cas, nous allons appréhender ce qui peut faire obstacle à la construction du raisonnement clinique des étudiantes de 4^e année d'études à l'école de sages-femmes de Nantes. Cette étude a été réalisée dans le cadre d'une recherche pour l'élaboration du mémoire de master 2 Formation de formateur par l'Analyse des situations de travail.

Contexte et problématique

« On nomme raisonnement clinique les processus de pensée et de prise de décision qui permettent au clini-

cienn de prendre les décisions les plus appropriées dans un contexte spécifique de résolution de problème de santé. Il peut être considéré comme l'activité intellectuelle par laquelle le clinicien synthétise l'information obtenue dans une situation clinique, l'intègre avec les connaissances et les expériences antérieures et les utilise pour prendre des décisions de diagnostic et de prise en charge. On le désigne souvent sous le terme de résolution de problème clinique. » (Nendaz M., Charlin B., Leblanc V., Bordage G., 2005)

Cette citation introduit la notion d'activité intellectuelle sans définir ce en quoi elle consiste. Il s'agit alors d'essayer de la préciser.

« De prime abord le raisonnement clinique est défini comme étant un processus cognitif ou métacognitif qui permet de prendre des décisions éclairées et qui guide l'exercice de la profession. Le terme cognitif fait référence au processus même qui nous amène à prendre des décisions telles que poser un diagnostic. Piaget voyait la cognition comme un processus développemental passant de la pensée concrète, soit la compréhension des concepts et des idées, à la pensée formelle, c'est-à-dire l'habileté de raisonner hypothétiquement, logiquement et de façon systématique. La métacognition quant à elle représente l'habileté de penser au sujet de penser, d'être conscient de soi-même en tant que personne capable de résoudre des problèmes et de surveiller et contrôler son propre processus cognitif. » (Casimiro L., Tremblay M., 2010)

Le raisonnement clinique est propre à chaque individu. Il se caractérise par des processus de pensée et de prise de décision très complexes. Les divers travaux de recherche menés à ce sujet ont montré que ceux-ci peuvent être distingués en processus analytiques (processus hypothético-déductif, application de règles causales ou conditionnelles, approche bayésienne), non analytiques (processus inconscients et automatiques) ou mixtes. Ainsi, ces processus interviennent à des degrés différents dans la mise en place du raisonnement clinique des étudiants. Plus leur expérience des situations cliniques rencontrées est riche et plus les processus non analytiques et mixtes sont mobilisés. Un étudiant de troisième année, en stage en consultations prénatales pour la première fois, va construire, au fil des situations rencontrées, des configurations caractéristiques de signes cliniques. Cette construction expérientielle des connaissances doit s'organiser et permettre la mise en place de liens organisant et structurant ces connaissances. Progressivement, elle permet d'engranger dans la mémoire des situations cliniques similaires qui vont constituer une base de données qui

pourront être mobilisées ultérieurement. L'étudiant de quatrième année, qui a donc une expérience plus riche de situations cliniques, fera appel régulièrement à ces processus non analytiques ou mixtes. Il est important de noter que cela est vrai surtout pour les grossesses physiologiques. Cependant, l'étudiant de quatrième année se retrouve peu expérimenté en ce qui concerne les pathologies de la grossesse.

L'organisation et l'activation des connaissances stockées en mémoire est primordial, impliquant l'existence de réseaux, c'est-à-dire la présence de liens qui structurent et connectent les connaissances. Il ne s'agit pas seulement de la quantité d'informations, de connaissances que le clinicien possède mais de la façon dont ces informations et connaissances sont organisées et mobilisées.

Le raisonnement médical doit amener les étudiants de 4^e année à poser un diagnostic, un pronostic maternel, obstétrical et fœtal et une conduite à tenir adaptée. Il se construit tout au long de la consultation prénatale, à partir des éléments recueillis par l'interrogatoire et l'examen clinique.

L'interrogatoire de la patiente est guidé, voire dirigé, par l'existence d'un dossier médical obstétrical que l'étudiant doit compléter. Il décrit un cadre de réponse à la fois très précis et très vague, rigide et très ouvert. Il engage à renseigner différents items permettant d'identifier le contexte familial et socio-économique de la patiente, ses antécédents médicaux, chirurgicaux, gynécologiques et obstétricaux, les comptes rendus des différentes consultations prénatales, des échographies et autres examens complémentaires réalisés. Tout intervenant prenant en charge une patiente enceinte doit utiliser ce dossier. La lecture de celui-ci doit permettre au médecin et à la sage-femme d'identifier les éléments clés pour permettre l'analyse de la situation, d'identifier s'il existe ou non un ou des problèmes à résoudre et d'en déduire un diagnostic. Ce diagnostic peut être la formulation d'une pathologie ou au contraire de conclure à une grossesse physiologique. Ce dossier sert donc de support, d'aide au diagnostic pour le professionnel. Si pour le professionnel il constitue un guide pour l'élaboration de son raisonnement clinique, pouvons-nous dire qu'il en est de même pour l'ensemble des étudiants, quel que soit leur niveau de formation ?

Pour se former au suivi prénatal des patientes, les étudiants sages-femmes effectuent un stage en service de consultations prénatales en troisième et quatrième année d'études. Pour accompagner les étudiants dans leurs apprentissages, les sages-femmes enseignantes de l'école assurent, à tour de rôle, des consultations prénatales, quel que soit le terme de la grossesse mais principalement des consultations du 8^e et 9^e mois de grossesse.

En fin de 4^e année d'études, l'étudiant doit être capable de prévenir, d'informer, d'éduquer la mère dans les domaines de l'obstétrique, de la gynécologie et de la pédiatrie, de dépister les situations à risque médical, psychologique et social au cours de la grossesse (mère et enfant), d'orienter les patientes vers des niveaux de soins adaptés, de participer à la surveillance et à la prise en charge des situations à risques au cours de la grossesse.

Cadre théorique

Nous inscrivons notre recherche dans le courant de la didactique professionnelle qui envisage de construire des situations de formation en s'appuyant sur des situations de travail comme support pour la construction des compétences. En situation de travail, la mobilisation par l'étudiant des savoirs théoriques ne va pas de soi. « Le transfert de connaissances n'est pas automatique, il s'acquiert par l'exercice et une pratique réflexive dans des situations qui donnent l'occasion de mobiliser des savoirs, de les transposer, de les combiner, d'inventer une stratégie originale à partir de ressources qui ne la contiennent et ne la dictent pas. La mobilisation s'entraîne dans des situations complexes qui obligent à poser le problème avant de le résoudre, à repérer les connaissances pertinentes, à les réorganiser en fonction de la situation, à extrapoler ou combler les vides. » (Perrenoud P., 1998). Pour P. Pastré, une connaissance, si elle ne permet pas au sujet d'agir, n'est pas une connaissance. Une connaissance est un outil au service de l'action sur le réel. Il n'y a pas d'apprentissage sans activité et il n'y a pas d'activité sans apprentissage. Un étudiant apprend dans la confrontation avec la situation, c'est-à-dire que quel que soit le type d'activité déployée dans une situation, le fait d'agir sur le réel, d'agir avec d'autres, permet l'apprentissage parce que cela nécessite toujours une adaptation de l'étudiant qui doit dépasser les obstacles auxquels il peut se trouver confronté.

Cependant, l'activité de l'étudiant sage-femme en consultation prénatale est une situation dynamique complexe. Elle est dynamique parce qu'elle met en œuvre des interactions entre des personnes. Elle est complexe car l'étudiant ne sait pas à l'avance qu'elles seront les problèmes présentés par la patiente. De plus, cette situation met en jeu les variables (cognitives, affectives et culturelles) de chaque intervenant (patiente, accompagnée ou non de son conjoint, étudiant, sage-femme formatrice) qui interagissent entre elles. Les interactions sont à la fois verbales et gestuelles. La subjectivité de chacun de ces participants est convoquée. Chacun se questionne en permanence sur l'image qu'il donne de lui à travers les paroles et mots qu'il emploie, et sur l'image que lui renvoie l'autre en échange.

Ainsi, I. Vinatier va redéfinir la notion de concepts pragmatiques en activité de communication humaine, d'interaction verbale. Elle différencie les concepts pragmatiques en situation professionnelle, des concepts inscrits dans le propre développement du sujet, c'est-à-dire dans la construction de ses interactions avec autrui. Cette redéfinition et différenciation permettent de comprendre combien la subjectivité de la personne interfère dans la gestion de la situation. « Toute interaction avec autrui implique une représentation de soi. » (Vinatier I., 2009) I. Vinatier, en référence aux travaux de Vygotski (les concepts quotidiens) introduit la notion d'invariants situationnels et d'invariants du sujet. Les premiers permettent la prise en compte des caractéristiques essentielles de la situation professionnelle pour réaliser un diagnostic *in situ*. Les deuxièmes sont liés au sujet lui-même, exprimant une dimension opérationnelle de sa personnalité. Il s'agit des valeurs, du jugement, des motivations, des intérêts du sujet. Ceux-ci peuvent entraver ou faciliter la dynamique interactionnelle. Les invariants du sujet et les invariants situationnels interagissent l'un sur l'autre, à la fois dans la situation mais aussi au niveau de la représentation du sujet lui-même. L'interdépendance de ces invariants permet l'organisation de l'activité interactionnelle entre plusieurs sujets. Nous percevons combien l'activité dans ce type de situation engage la subjectivité de chacun des sujets et des enjeux intersubjectifs que cette situation suscite.

Notre recherche questionne aussi la notion d'instrument dans l'organisation de l'activité. Dans ses travaux, P. Rabardel (1995, 2005) insiste bien sur le fait qu'un objet créé par l'homme demeure un outil, un artefact tant qu'il n'a pas été assimilé par l'acteur qui va s'en servir. Il ne devient instrument que quand il a été incorporé, par l'acteur, à l'organisation de son activité. Il n'est donc pas donné à l'acteur mais doit être élaboré par lui. Qu'en est-il de l'utilisation du dossier médical par les étudiants sages-femmes en consultation prénatale ?

Méthodologie de l'étude

Les sages-femmes enseignantes, accompagnées d'étudiants sages-femmes de 4^e année, effectuent des consultations prénatales du 8^e mois de grossesse. En fin de 4^e année d'études, l'étudiant doit être capable de prévenir, d'informer, d'éduquer la mère dans les domaines de l'obstétrique, de la gynécologie et de la pédiatrie, de dépister les situations à risque médical, psychologique et social au cours de la grossesse (mère et enfant), d'orienter les patientes vers des niveaux de soins adaptés, de participer à la surveillance et à la prise en charge des situations à risques au cours de la grossesse. Les objectifs de la consultation

du 8^e mois de grossesse est de rechercher la présence ou la survenue d'éléments anormaux témoins de pathologies du 3^e trimestre de la grossesse, à risque potentiel pour la mère ou pour l'enfant, de repérer des situations de vulnérabilité sociale, économique et psychologique, d'insécurité affective, les signes de violence domestique et d'orienter vers un éventuel soutien spécialisé.

Nous avons donc décidé de partir de l'activité effective des étudiants sages-femmes. Nous avons enregistré sur dictaphone, puis retranscrit la consultation prénatale du 8^e mois de grossesse réalisée par trois étudiants accompagnés d'une sage-femme enseignante. La durée attribuée à celle-ci est d'au moins une heure. Chaque étudiant a réalisé deux consultations. Puis nous avons enregistré sur dictaphone, puis retranscrit la séance de débriefing effectuée par la sage-femme enseignante. Enfin, nous avons retranscrit la démarche clinique (diagnostic, pronostic maternel, fœtal et obstétrical, conduite à tenir) manuscrite de chaque étudiant pour la consultation qu'il a réalisée. Nous avons, dans un premier temps, réalisé une analyse rapide de chaque situation afin de dégager une situation problème, c'est-à-dire où l'étudiant est en difficulté dans sa démarche clinique. Nous avons fait appel à notre expérience clinique de sage-femme enseignante. Puis nous avons analysé de façon plus approfondie cette situation problème afin de tenter d'identifier ce qui avait pu faire obstacle au raisonnement clinique adapté de l'étudiant. Enfin, nous avons réalisé un entretien d'auto-confrontation avec l'étudiant sur des parties de sa consultation prénatale réalisée dans l'objectif d'une compréhension de son raisonnement clinique.

Analyse et résultats

L'analyse des corpus de la consultation prénatale et de la séance de débriefing a été réalisée selon la méthodologie d'analyse des interactions verbales développée par C. Kerbrat-Orecchioni.

Les interactions verbales sont le résultat d'une co-activité. C'est une activité collective productrice de sens pour les interlocuteurs, dans une situation de communication. Cette co-activité engage les acteurs et met en scène leur subjectivité respective. Chacun met en jeu son rôle et sa place dans l'interactivité langagière. Pour analyser la place et le rôle de chaque acteur, l'analyse de la position de parole et du positionnement du sujet sont nécessaires. La position de parole, dominante ou non, traduit un rapport de place. La place de chacun est négociée dans les échanges. Le positionnement du sujet s'exprime par rapport à un collectif professionnel (pour la sage-femme formatrice, il s'agit soit du collectif sage-femme, soit du collectif sage-femme formatrice). Analyser et

comprendre une situation de communication, c'est démêler ce qui relève du contexte et ce qui relève des enjeux des sujets eux-mêmes. L'analyse d'un corpus d'activités langagières permet de rendre compte de la négociation des rapports de pouvoir, de la proximité avec l'autre, de la gestion des faces (positives, négatives de chaque locuteur en référence aux travaux de Éric Goffman). La face positive correspond au narcissisme du sujet (image que le sujet a de lui-même). La face négative correspond à la notion de territoire d'activité d'un sujet. L'analyse des FTA (*Face Threatening Act* ou atteinte de la Face) permet d'identifier les atteintes de ces faces de l'un et l'autre des locuteurs. Les paroles sont des menaces potentielles pour celui qui les dit ou pour celui qui les reçoit. « Le locuteur va nuancer, infléchir, réorienter ses propos en fonction de ce qu'il interprète de l'attitude de l'allocataire à son égard. » (Vinatier I., 2009)

Au sein d'un corpus peuvent être dégagés des épisodes et sous-épisodes en fonction des thèmes et sous-thèmes abordés. Chaque épisode est constitué des échanges où les interlocuteurs parlent de la même chose. Le changement d'épisode est lié au changement de thème. Trois niveaux d'analyse « macro », intermédiaire et « micro » peuvent être utilisés pour analyser un corpus de retranscription écrite d'une interactivité langagière et de l'organisation de l'activité des interlocuteurs.

Le niveau « macro » rend compte de la construction de l'intrigue relationnelle et conceptuelle de la situation. Il correspond à la construction du sens de la totalité à partir de ses éléments constitutifs.

L'intrigue fait l'objet d'une élaboration en tant que telle. Ce n'est pas simplement la juxtaposition des analyses au niveau « micro » et intermédiaire. Le niveau « micro » concerne le détail du fonctionnement des interactions verbales. Il prend en compte la position de parole, reliée au niveau du statut ou du type de pouvoir, le positionnement du sujet (proximité, distance) et la notion de consensus-conflit à l'intérieur d'un épisode du corpus pour chacun des sujets. Le niveau intermédiaire contient l'analyse des buts de la résolution de ceux-ci et de la satisfaction de chaque interlocuteur.

Comprendre ce qui se joue dans une situation difficile à gérer pour un étudiant. Que peut-on attribuer aux contraintes liées au contexte de la situation et aux enjeux des sujets eux-mêmes (étudiant, sage-femme formatrice et patiente) ?

La situation de communication s'inscrit dans un contexte dont le poids influence les interactions. Ainsi, il s'agit d'une patiente au 8^e mois de sa grossesse qui consulte pour la première fois au CHU qu'elle ne connaît pas. L'étudiante est en 4^e année d'études et a déjà effectué

un stage de trois semaines de consultations prénatales en 3^e année et est au 6^e jour de son stage. Elle a reçu tous les enseignements théoriques de physiologie et pathologies médicales et psychologiques de la grossesse nécessaires à la prise en charge de cette patiente et a déjà effectué un stage de trois semaines en grossesses à haut risque. La sage-femme enseignante (dix-neuf années d'exercice professionnel comme sage-femme et quatre années comme sage-femme enseignante), est responsable de la 4^e année d'étude. C'est la sage-femme enseignante référente de l'étudiante.

Nous avons réalisé une double analyse des corpus : une analyse du positionnement de la patiente à partir d'indicateurs objectifs ; une analyse du rapport entre la patiente et l'étudiante articulée à l'analyse du rapport entre la patiente et la sage-femme enseignante pour déterminer le positionnement de chacune.

L'analyse révèle que la patiente est hyperanxieuse, a un mauvais vécu de la grossesse lié à une mauvaise perception de son image corporelle, une suspicion de pathologie hépatique, une hauteur utérine anormalement élevée pour le terme de la grossesse.

L'étudiante n'a pas reconnu les indicateurs de stress, d'anxiété de la patiente. Le dossier médical est utilisé comme fil rouge de son interrogatoire. C'est le moyen qui guide son interrogatoire et sa ressource pour communiquer avec la patiente, pour établir sa relation avec elle. Elle ne retient pas la valeur de la mesure de la hauteur utérine comme anormale pour le terme de la grossesse. Elle ne reconnaît pas le caractère pathologique des vomissements après 34 SA.

La sage-femme enseignante, qui va monopoliser la parole au fur et à mesure de la consultation, va diagnostiquer l'hyperanxiété de la patiente, le mauvais vécu de la grossesse en relation avec une image corporelle négative, va suspecter une pathologie hépatique et être interpellée par une hauteur utérine anormalement élevée pour le terme de la grossesse.

L'analyse met en évidence les enjeux intersubjectifs de chacun des trois acteurs de cette situation : la patiente était en attente d'une prise en compte de sa souffrance psychologique ; l'étudiante est en difficulté face à une situation qu'elle ne maîtrise pas ; la sage-femme enseignante met en jeu son identité professionnelle de sage-femme. Par rapport à notre question de départ, c'est-à-dire le rôle du dossier médical dans la construction de la démarche clinique de l'étudiante, l'analyse des différents corpus éclairés par celui de l'entretien d'autoconfrontation, nous a confirmé que celui-ci avait un rôle d'artefact et non d'instrument au sens donné par Rabardel. Pour cette étudiante, le dossier est un outil d'aide qui guide

son activité. C'est l'outil qu'elle utilise dans son raisonnement médical pour établir son diagnostic de la situation, ses pronostics maternel, fœtal et obstétrical, sa conduite à tenir. Cependant l'utilisation de cet outil ne lui a pas permis de construire les problèmes spécifiques de la patiente. Elle n'a pu problématiser la situation, n'arrivant pas à conceptualiser celle-ci.

■ Conclusion

Le raisonnement médical de l'étudiante n'était pas adapté à la situation en raison d'invariants opératoires construits sur des présupposés, un défaut d'instrument psychique, une relation pédagogique inadaptée empêchant le diagnostic de la situation. L'étude a pu mettre en évidence certains « invariants du sujet » chez cette étudiante, en particulier l'application rigoureuse et respectueuse des procédures dans la constitution du dossier médical, la réalisation de l'examen clinique qui est stéréotypé, le respect non pertinent et non adapté des protocoles de soins. Elle a pu aussi objectiver la perception de l'étudiante d'être sous la pression constante de l'évaluation, préjudiciable à sa construction professionnelle et identitaire.

Notre recherche confirme, par l'analyse d'une situation de travail, notre présupposé : le « formatage des étudiants » les rendant incapables de s'adapter aux situations nouvelles. Ce constat interroge fortement notre modèle de formation et la visée productive et anticonstruictiviste qu'il produit, et notre identité professionnelle de sage-femme enseignante.

Ainsi, notre mode de travail pédagogique est de type transmissif à orientation normative, décrit par Marcel Lesne (les enseignants sont des spécialistes reconnus dans leur champ professionnel et sont détenteurs de ce savoir théorique ou professionnel, imprimant des modèles de pensée et de structures préalables à l'action des étudiants avec une orientation normative très prégnante par un contrôle quantitatif régulier des connaissances). Notre modèle de formation est bâti sur une pédagogie dite traditionnelle. Elle est centrée sur les savoirs constitués à transmettre et sur l'enseignant, sur la transmission de contenus déjà structurés, conduisant l'étudiant à une assimilation passive. Il est attendu de l'étudiant « réponses, performances, savoirs ».

Cette étude interroge aussi notre identité en acte affichée de sage-femme clinicienne, c'est-à-dire que l'intérêt de la patiente prévaut, face à une étudiante en difficulté, et il faut s'affirmer pour être reconnue. L'identité en acte de sage-femme enseignante est peu affichée.

Ces deux constats (modèle de formation et identité professionnelle) nous questionnent : n'est-ce pas un obstacle pour l'accompagnement des étudiants ? Cependant cette étude a des limites. Elle repose sur la présentation d'un seul cas d'une étudiante en difficulté, donc non représentative pour une vision exhaustive des difficultés d'apprentissage en relation avec la notion d'instrument de Rabardel. Cependant, ce cas est représentatif en rapport avec la notion d'invariants du sujet et d'obstacles liés à un défaut d'instrument psychique. Nous nous sommes centrés sur l'analyse de l'activité de l'étudiante (schèmes, invariants du sujet, enjeux intersubjectifs) pour tenter d'explicitier ses obstacles à l'analyse de la situation. Mais, *a posteriori*, nous constatons que ses obstacles sont aussi liés à la place que prend la sage-femme enseignante. Une explicitation de celle-ci sur son identité en acte affichée aurait été pertinente.

Notre objectif est, non pas d'apprendre aux étudiants à mémoriser des solutions face à des problèmes, mais de leur apprendre à caractériser le contexte, à décider des actions en fonction des ressources disponibles, à coopérer avec d'autres professionnels dans certaines situations et de coopérer avec la patiente. Cette étude nous permet d'envisager une ouverture à des possibles afin d'améliorer notre modèle de formation. À partir de ces traces objectives, amener les étudiants à se distancier, à garder leur autonomie par rapport aux procédures, aux protocoles. Il s'agirait de développer leur regard critique et de les emmener progressivement à la construction de leur réflexivité. L'utilisation de ces corpus pourrait permettre aux sages-femmes enseignantes la compréhension de leur activité (pédagogie traditionnelle axée sur le modelage de l'étudiant en vue de produire un modèle type de sage-femme compétente) et les enjeux identitaires qui sont les leurs. Les objectifs seraient de permettre la compréhension de ce qui s'est passé et d'initier leur réflexivité par une prise de conscience, à partir de leur activité effective. Il s'agirait d'adopter une posture compréhensive ayant pour finalité la prise de conscience de l'activité productive pour les engager dans une activité constructive afin de donner du sens et conceptualiser leur pratique professionnelle.

Bibliographie

NENDAZ M., CHARLIN B., LEBLANC V., BORDAGE G., 2005, «Le raisonnement clinique : données issues de la recherche et implications pour l'enseignement», *Pédagogie Médicale*, 6 : 235-25.

PASTRÉ P., 1999, « Éditorial » in *Éducation permanente*, n° 139, pp. 7-11.

PASTRÉ P., 1999, « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives » in *Éducation permanente*, n° 139, pp. 13-35.

PASTRÉ P., janvier-février-mars 2002, « L'analyse du travail en didactique professionnelle » in *Revue française de pédagogie*, n° 138, pp. 9-17.

PERRENOUD P., nov. 1998, « Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? » in *Résonances*, mensuel de l'école valaisanne, n° 3, dossier « Savoirs et compétences », pp. 3-7.

PERRENOUD P., 2006, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF Éditeur, collection Pédagogies recherche, 3^e édition.

RABARDEL P., 1995, *Les Hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.

RABARDEL P., PASTRÉ P., 2005, *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités, développement*, Toulouse, Octarès, collection Travail et activité humaine.

SAMURCAY R., PASTRÉ P., 2004, *Recherche en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès.

VERGNAUD G., 1996, « Au fond de l'action la conceptualisation » in *Savoirs théoriques et savoirs pratiques*, Barbier J.-M., Paris, PUF, pp. 275-292.

VINATIER I., 2009, *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, PUR, collection Paideia.

Du Socle commun de connaissances et de compétences aux SOC

Stéphane VINCE

Formateur-Consultant

Doctorant CREM

CAFOC de Nantes

Pédagogie de la maîtrise *versus* approche par les compétences, ce débat idéologique et pratique est au cœur des enjeux éducatifs des prochaines années dans le champ de la formation initiale ou continue. Les postures des professionnels, les dispositifs mis en place, les outils utilisés, les modalités d'évaluation choisies vont faire l'objet de recherches comparatives. Face aux pratiques pédagogiques mises en œuvre pour remplir le Livret de compétences du Socle commun de connaissances et de compétences, l'utilisation de SOC (Situations obstacles cognitifs) peut constituer une approche consensuelle au repérage et au développement de compétences clés. Les SOC constituant des compétences transférables dans les univers personnels, sociaux, professionnels et formatifs. ■

EN L'ESPACE DE VINGT ANS (de la fin du XX^e siècle aux dix premières années du XXI^e siècle), le système scolaire français est passé de « L'école pour tous » à « La réussite de chacun ». Entre la loi d'orientation de 1989 et la circulaire de rentrée de 2010, l'école a souhaité un élève-acteur du système puis ensuite un élève-acteur de son parcours. Le glissement sémantique, aussi perceptible soit-il (car le principe est toujours celui d'un élève-acteur) s'est accompagné d'une transition que d'aucuns diront brutale ou bien prévisible pour les plus observateurs. Il existe en effet de grands modèles de systèmes éducatifs mis en place dans les pays démocratiques. Ces choix stratégiques et prospectifs infèrent les organisations des structures d'enseignement de même que des applications/implications des acteurs mobilisés. Depuis quelques années, au niveau européen et mondial, une « approche par les compétences » est un objet de travail pour de nombreux chercheurs, pédagogues, praticiens. En France, cette approche est déclinée dans le Socle commun de connaissances et de compétences et dans son outil d'évaluation, le Livret personnel de compétences. Dans d'autres champs de la formation, notamment en formation continue des adultes, une centration sur les compétences clés conduit à des pratiques formatives axées sur des situations : situation-problème, situation-obstacle, situation d'apprentissage... Chacun des acteurs de la formation initiale et continue ayant développé ses propres stratégies et pratiques, le temps de la rencontre, des échanges, de la confrontation des points de vue et de recherche de consensus semble être arrivé.

■ Le choix politique d'un système éducatif

Cowen, dans ses travaux (1996) présente les trois grands paradigmes des systèmes de scolarisation qui ont été successivement mis en œuvre :

- le souhait du maintien d'une élite instruite poursuivant l'ordre social et politique établi : ce *paradigme socio-culturel prémoderne* reposait uniquement sur un modèle de scolarisation de masse et n'avait pas, d'ailleurs, une organisation nationale ;
- les organisations scolaires du début du XIX^e siècle, autour du *paradigme socioculturel moderne*, visent à l'éducation de tous les citoyens. Avec une prise en charge financière et organisationnelle de ce déploiement national, l'État est garant de l'unification des contenus et des systèmes mis en place ;
- depuis plus de deux décennies, ce sont ces mêmes prérogatives qui seraient remises en cause au travers des

réformes éducatives. En effet, un pays qui décentralise son système éducatif permet alors plus de liberté dans le choix de l'école (en laissant l'offre d'enseignement du privé se développer). De même, en favorisant plus d'autonomie aux établissements, il autorise la mise en place de parcours scolaires différenciés s'appuyant sur la diversité des profils des élèves.

Pour Nathalie Mons (2004, p. 10), les deux dimensions fondatrices de l'école moderne sont « la prépondérance étatique et l'unification des contenus et des structures ». Reposant sur un principe égalitaire, « jusqu'aux années quatre-vingt, l'école moderne obligatoire est donc étatique, culturellement unique, territorialement homogène et, durant les dernières décennies, pédagogiquement indifférenciée » (N. Mons, 2004, p. 14). Nous sommes dans le principe de l'école pour tous qui se traduit par une démocratisation quantitative : à travers une augmentation de la durée moyenne des études, Antoine Prost souligne qu'« elle ne supprime pas les inégalités, elles les déplacent surtout » (A. Prost, 1986).

Avec l'apparition de cette école pour tous les citoyens est venue se greffer la notion d'inégalité scolaire (auparavant, une école élitiste ne se posait même pas cette question des différences de scolarisation). Un premier principe méritocratique repose alors sur la maxime « à aptitudes égales, chances égales » se caractérisant par un renfort de l'enseignement pour ceux les plus capables. Dans un second temps, au début du XX^e siècle, il apparaît équitable d'ajouter une égalité de traitement (à une égalité d'accès à l'école) : à capacités égales, il s'agit d'apporter les mêmes contenus avec les mêmes méthodes d'enseignement. Bourdieu et ses collaborateurs seront alors très critiques sur ces élèves égaux en droits et devoirs au sein d'une école qui ne fait que reproduire les inégalités sociales de la société. Or, à traitements égaux ou inégaux, les acquisitions ne semblent pas les mêmes et la notion d'égalité des acquis ou des résultats s'impose comme nécessaire. Les principes d'éducabilité sont au cœur des changements vers des politiques de discrimination positive ou politiques compensatoires : renforcer et compenser les handicaps sociaux initiaux par des dispositifs pédagogiques de soutien, de remédiation. Il est juste d'être injuste si l'on vise une égalité d'acquis et une équité en termes d'acquisitions homogènes de savoirs et savoir-faire.

Après un droit à la différence, nous serions passés à une différence de droits et ce avec le passage à une autre forme de politique éducative qui prônerait de rompre avec l'homogénéisation des traitements pédagogiques pour atteindre un résultat supérieur. Les structures d'éduca-

tion ne sont plus contrôlées sur les conditions d'enseignement mais sur leurs performances finales.

Au regard de ces évolutions, se pose alors la question de l'efficacité ou de l'efficience en classe et dans l'école, au sens le plus large. Si l'efficacité tend à mesurer l'écart entre un état initial et un état final, l'efficience s'interroge sur le rapport entre résultats et moyens mis en œuvre : ce rapport « efficacité-coût » s'appuie sur une approche plus systémique avec l'évaluation des performances des systèmes éducatifs et des organisations scolaires (face aux finances mobilisées).

L'entrée par les compétences est venue s'intégrer à une logique de différenciation des enseignements : en effet, « à l'heure actuelle, ce sont principalement les pays qui traditionnellement ne connaissaient pas de programmes scolaires unifiés qui ont commencé à définir ce concept de socle de compétences minimum (Belgique, Royaume-Uni) » (Mons, 2004, p. 61).

Depuis quelques années, les politiques d'éducation françaises font référence aux modèles scandinaves où « l'individualisation de l'enseignement est apparemment perçue comme l'outil de référence dans la gestion des parcours scolaires. Alors que cette solution est aujourd'hui parée de toutes les vertus, paradoxalement, cette forme d'organisation scolaire reste fort peu documentée » (Mons, 2004, p. 225).

Entre modèle d'accompagnement de la différenciation et la gestion des hétérogénéités, Nathalie Mons (2004, pp.254-260) définit quatre politiques ou grands systèmes de gestion des parcours scolaires :

- le *modèle de la séparation* : il articule un tronc commun court (fin de primaire ou en cours de secondaire) relayé par des filières rigides. Le redoublement est un outil de régulation des parcours, de même que des classes de niveau (très tôt dans la scolarité) et des pratiques d'accompagnement des élèves les plus favorisés. Le taux d'abandon et de sortie du système scolaire sans une qualification élevée sont les deux caractéristiques des pays pratiquant ce modèle (Allemagne, Autriche, Suisse...);
- le *modèle de l'intégration individualisée* se révèle dans des pays comme la Finlande, le Danemark, la Suède... qui utilisent les approches individualisées comme vecteur vers une école unique. Le tronc commun est long, le redoublement rare, les accompagnements visent tous les élèves, avec en conséquence, des faibles taux d'abandon et de sorties du système scolaire sans qualification. « Contrairement au modèle de la séparation qui repose exclusivement sur la différenciation, l'intégration individualisée combine l'intégration par les objectifs et la différenciation des moyens. Le système est centré sur le

groupe dont on souhaite qu'il bénéficie d'un traitement égal mais aussi sur l'élève dont on garantit individuellement les progrès individuels » (Mons, 2004, p. 256);

- deux autres modèles coexistent : celui de « *l'intégration à la carte* » (*comprehensive school* dans les pays anglo-saxons) qui privilégie des groupes de niveaux en primaire et à la carte au secondaire avec des accompagnements individualisés souvent pour les plus forts – concentration de ce modèle sur l'élève; celui de « *l'intégration uniforme* » axe un tronc commun long, des pratiques de redoublement, peu d'individualisation, ou bien alors vers les élèves les plus en difficulté.

La politique de la France peut être analysée dans le cadre de ce dernier modèle : les élèves suivent assez longtemps un même parcours scolaire, dans des lieux d'enseignement relativement rigides, avec souvent une gestion de l'hétérogénéité par l'échec scolaire (redoublement et ensuite sortie du système scolaire sans qualification). « Le modèle d'"intégration uniforme" est centré sur le groupe, souvent au détriment de l'élève. C'est un modèle qui s'inscrit davantage dans le symbolique « l'égalité pour tous » que dans le pragmatique, faute d'une réflexion poussée sur les moyens nécessaires ou d'une politique volontariste pour atteindre les objectifs proclamés » (Mons, 2004, p. 259).

Autant le modèle d'« intégration individualisée » est ambitieux avec une variable d'ajustement qui est l'individualisation des enseignements, autant « l'intégration à la carte » constitue un intermédiaire avec des poussées contradictoires, mais pragmatiques, vers l'un ou l'autre des modèles extrêmes. Avec le modèle de « l'intégration uniforme », le paradoxe oppose des objectifs devant favoriser l'équité (un tronc commun long) et des moyens de mises en œuvre pensés de manière inefficace (sans réelle évaluation), avec une disparité entre des dispositifs pensés localement et des volontés politiques nationales.

C'est donc dans cet environnement éducatif français qu'est apparu le Socle commun de connaissances et de compétences au début du XXI^e siècle.

■ Le Socle commun de connaissances et de compétences

L'histoire de sa mise en place remonte à la fin des années 1990. Les pays membres de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique) réunissent, en 1997, un groupe d'experts – dans le cadre du programme DeSeCo¹ (*Definition and Selection of*

1 <http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>

Competencies) – pour réfléchir aux compétences clés définies comme les incontournables pour « relever les défis complexes du monde d’aujourd’hui ».

Plusieurs pays s’emparent de ces compétences clés et en 2000, le Conseil européen de Lisbonne² insiste sur le fait que « chaque citoyen doit être doté des compétences nécessaires pour vivre et travailler dans cette nouvelle société de l’information ». Dans le cadre de la réflexion sur « Éducation et Formation à l’échéance » (2010), le groupe de travail B a produit un premier cadre européen de référence³.

Fort de ses premiers cadrages et à la suite du rapport Thélot qui avança l’idée d’un « socle commun des indispensables », la France introduit dans sa loi d’Orientation et de programmation pour l’avenir de l’école (23 avril 2005) l’obligation de mettre en place « les moyens nécessaires à l’acquisition d’un socle commun de connaissances et de compétences qu’il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et réussir sa vie en société »⁴.

Aux huit compétences clés de l’Europe (communication dans la langue maternelle, communication en langues étrangères, compétences mathématique et compétences de base en sciences et technologies, compétences numérique, apprendre à apprendre, compétences sociales et civiques, esprit d’initiative et d’entreprise, sensibilité et expression culturelles), le Socle se réfère à sept piliers que sont la maîtrise de la langue française, la pratique d’une langue vivante étrangère, les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l’information et de la communication, la culture humaniste, les compétences sociales et civiques et enfin l’autonomie et l’initiative.

Alors que le savoir est concurrencé tous les jours par tous les moyens modernes de communication et d’information – en temps réel – tout citoyen ne pourra jamais maîtriser l’ensemble des connaissances d’une société en constance mutation. Au travers du principe du Socle, nous pouvons retrouver l’idée formulée en son temps (1882) par Jules Ferry : « il ne s’agit pas d’embrasser tout ce qu’il est possible de savoir mais de bien apprendre ce qu’il n’est pas permis d’ignorer ».

Derrière cette notion de « socle », se profilent deux conceptions bien distinctes des acquisitions et de l’évaluation : la première privilégie les connaissances alors que la seconde se centre sur les compétences. Un référentiel a été construit pour identifier ces connaissances et compétences autour de sept piliers : au départ, les modalités d’acquisition ne sont aucunement précisées (les enseignants, au nom de la liberté pédagogique, sont à même de faire leur travail). Les modalités d’évaluation sont résumées en des grilles de repérage des compétences, à synthétiser et à réunir dans un livret personnel de compétences. Notons que le socle aborde les connaissances ET compétences alors que les sept piliers privilégient les connaissances et les évaluations doivent reconnaître des compétences.

Sur le site de l’Institut français de l’éducation, un Observatoire (OCEP) étudie depuis 2009 la mise en place du Socle commun de connaissances et de compétences⁵. En 2010, puis lors d’un bilan d’étape en février 2011, les retours d’expériences ont été basés sur des monographies établies à partir de deux contextes spécifiques, un collège rural et un collège de ville moyenne. L’objectif est de « suivre les interprétations locales des prescriptions nationales et académiques et d’identifier des difficultés et des appuis possibles à la mise en œuvre et la validation du socle commun au collège ». En termes de méthodologie, il s’est agi de suivre « les pratiques de quelques enseignants de différentes disciplines au travers des informations qu’ils apportent dans leur cahier de texte numérique (et de mener) des entretiens auprès de ces mêmes enseignants [qui] ont pour objet de préciser leurs pratiques. (...) Il s’agit en particulier d’apprécier la prise en compte des compétences du socle, le rôle et les contenus des évaluations, les pratiques collaboratives et la prise en compte de la réussite de tous les élèves. » Ces pratiques démarrées à la rentrée de 2010 sont croisées avec le projet d’établissement (entretiens avec les équipes de direction). Un questionnaire auprès des enseignants cible leurs pratiques d’évaluation, notamment autour du très discuté « Livret personnel de compétences », devant attester de la maîtrise des sept piliers du palier 3, exigé pour le diplôme national du brevet.

Tout d’abord, l’appréhension de ces nouvelles pratiques et de ces outils est « hésitante » : elle génère davantage de craintes que de rejet selon les dires des enseignants. « Le plus souvent démunis, ces derniers se tiennent à l’écart du Socle dans l’attente de prescriptions claires, leurs priorités étant alors définies uniquement par les programmes disciplinaires. »

2 http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm

3 http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe_fr.pdf

La recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l’éducation et la formation tout au long de la vie, était publiée au Journal officiel de l’Union européenne du 30 décembre 2006. En 2008, sortait le cadre européen de référence :

<http://ec.europa.eu>

4 <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>

5 <http://ife.ens-lyon.fr/ife/ressources-et-services/ocep/dispositifs> (visible le 30 juin 2011)

« La compétence, concept clé du Socle, est ressentie comme un concept flou, souvent interprétée ou redéfinie par chacun en fonction de ses ancrages disciplinaires. Si elles sont le plus souvent assimilées aux capacités en sciences expérimentales et en technologie, aux connaissances linguistiques ou activités langagières en langues vivantes, elles sont confondues avec les connaissances, en mathématiques et parfois également en français. »

Pour des enseignants ayant suivi une formation, la compétence est nettement mieux perçue, comme une articulation de connaissances, capacités et attitudes.

Au niveau de l'évaluation, « certains voient dans ce processus une façon d'impliquer et d'aider davantage les élèves dans leur apprentissage, en leur donnant la possibilité de s'auto-évaluer et en leur proposant des remédiations. Ce souci d'objectivation de l'évaluation conduit à vouloir « décortiquer » l'évaluation en utilisant des critères de plus en plus fins. Cette démarche peut conduire à une évaluation de « micro-capacités », responsable d'une perte de sens dans les apprentissages et d'un éloignement des objectifs visés par une approche par compétence ».

Face au surcroît de travail engendré par ces nouvelles modalités d'évaluation, les enseignants travaillent souvent seuls (alors qu'il y a des compétences à évaluer de manière pluridisciplinaire). Globalement, l'entrée par les compétences est plus « observable » au niveau des « résultats » des grilles cochées (intégrées au sein d'un logiciel) que véritablement au niveau des enseignements, avec souvent des pratiques pédagogiques qui n'évoluent guère.

En parallèle, à ce type d'étude, l'Observatoire va débiter une action de recherche intitulée SCÉL pour « Socle commun vu du côté des élèves » : elle « vise à donner des éléments de réponse en se basant sur une étude de cas et en essayant de dégager des lignes d'observation et d'action applicables dans d'autres situations. Son objectif est d'étudier la mise en place, à l'échelle d'un établissement, des pratiques d'enseignement et d'apprentissage liées aux prescriptions du socle commun et à la prise en compte – notamment dans l'évaluation – de la notion de compétence ».

Le champ de la formation continue, suivant le principe de la formation tout au long de la vie, ne peut ignorer les apports de ce Socle commun de connaissances et de compétences... ne serait-ce que comme un point de départ, un outil complémentaire pour favoriser le repérage des compétences clés à développer en formation. Néanmoins, entre le Socle et une approche par des compétences clés transférables dans différents domaines, des écarts peuvent apparaître.

■ Vers des « Situations obstacles cognitifs »

Avec une reprise des huit domaines de Compétences Clés de l'Europe, la formation continue, notamment via les premiers travaux du Cafoc de Nantes (Cafoc, 2012), a souhaité identifier des compétences clés liées, non pas au seul domaine scolaire (pour le Socle), mais à quatre domaines : personnel, social, professionnel et bien sûr de formation. Un référentiel de compétences a été travaillé à un niveau national en articulation étroite avec le bureau de la formation professionnelle du ministère de l'Éducation nationale.

Nous souhaitons dépasser la première butée sur les définitions de « compétence clé » et apporter des réflexions et pratiques sur les méthodes et outils favorisant leur développement.

Situation problème, situation didactisée, situation obstacle, situation d'intégration... que choisir ? Nous allons reprendre ces différents termes afin de tacher de les distinguer.

- Le terme de « situation-problème » est usité depuis longtemps, notamment en formation initiale et avec une signification spécifique. Sans reprendre les ouvrages traitant des situations-problèmes pour enseigner les mathématiques ou l'histoire-géographie, François Muller, sur son site⁶, fait référence aux acceptions de Philippe Meirieu, tel qu'il définit le concept en 1987. Meirieu rappelait que les premiers travaux dataient des années 1945 – dans la mouvance de la psychologie cognitive piagétienne – alors que l'utilisation actuelle de cette pratique semblait se résumer à une nouvelle modalité d'exercice plus ou moins conceptualisé. François Muller présente ainsi la situation-problème comme une approche inductive (de la réalité à une ouverture vers la théorie, le cours, le concept)... en précisant que pour construire une situation-problème, il s'agit de « cerner l'objectif cognitif de l'activité en fonction de noyaux durs de la discipline ».
- Au niveau du Cafoc, nous avons défini une démarche de l'approche par les compétences, avec au cœur la notion de situation : une situation didactisée doit se présenter comme une situation véridique, rattachée à un environnement donné, avec un objectif de résolution de problème ou de mission,
- La notion d'obstacle et donc de situation obstacle est souvent rattachée aux obstacles cognitifs tels que définis par des auteurs comme Astolfi, Bachelard, Brousseau ou Fabre. Selon Bachelard (1938), si l'obs-

6 <http://francois.muller.free.fr/diversifier/situation-probleme.htm>

tacle est « épistémologique » c'est qu'il repose sur une erreur commune du « sens commun » et véhiculé par un grand nombre d'acteurs (par exemple, le fameux « la terre est plate » du temps de Galilée). Un obstacle est une connaissance qui résiste aux oppositions et arguments : les erreurs sont donc à repérer comme des représentations des personnes. Brousseau (1989) quant à lui distingue quatre formes d'obstacles : ontogéniques (modèles spontanés qui apparaissent naturellement comme « allant de soi »), épistémologiques (au sens de Bachelard), didactiques (produit d'un apprentissage), culturels. Jean-Pierre Astolfi (1997) et Michel Fabre (1999) ont défini les différentes caractéristiques de l'obstacle que nous pourrions résumer en : l'intériorité (les représentations que nous supposons être des réalités), la facilité (le fait qu'un obstacle est sécurisant car il correspond à une vision simpliste de la réalité), la positivité (tout apprenant n'a pas un déficit de connaissances mais plutôt un trop plein de préjugés et de savoirs peu fiables), l'ambiguïté (la présence d'obstacle dans notre structure de pensée est naturelle mais elle bloque aussi de nouveaux apprentissages), la récursivité (on ne prend conscience de l'obstacle qu'UNE fois qu'il est franchi et conscientisé).

- Pour Roegiers (2010), une situation d'intégration se caractérise par la mobilisation d'un ensemble d'acquis – intégrés et non additionnés; une orientation vers la tâche, qui est significative et porteuse de sens (pas uniquement un apprentissage scolaire); une référence à une discipline ou ensemble de discipline dont on a spécifié des paramètres; une nouveauté pour l'apprenant.

Face à ces différentes approches, nous pouvons identifier une problématique commune se référant à la notion de schèmes opératoires plus ou moins complexes que l'apprenant devrait acquérir ou développer pour s'adapter à une situation. Pour Beth et Piaget (1961), « les schèmes constituent des moyens du sujet à l'aide desquels il peut assimiler les situations et les objets auxquels il est confronté. » Selon un phénomène itératif, le schème constitue un moyen d'assimilation tout en étant lui-même le produit de l'activité assimilatrice. « C'est l'assimilation reproductrice qui constitue les schèmes, ceux-ci acquérant leur existence dès qu'une conduite, si peu complexe soit-elle, donne lieu à un effort de répétition et se schématise ainsi. Le schème d'une action est donc l'ensemble structuré des caractères généralisables de l'action, c'est-à-dire qui permettent de répéter la même action ou de l'appliquer à de nouveaux contenus. »

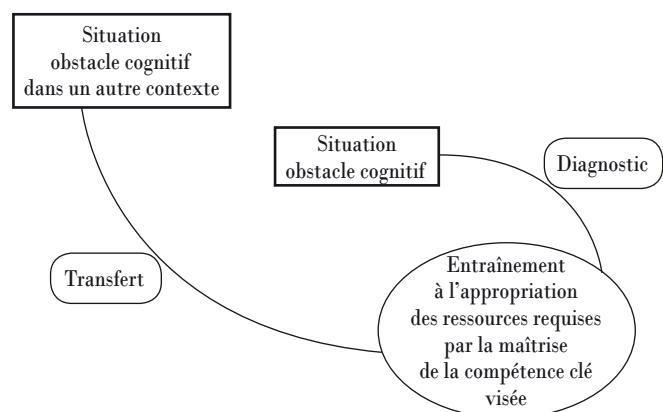
Cette association conceptuelle « schèmes-situations » est la base de la théorie des situations didactiques de

Brousseau (1998) ou des travaux de Vergnaud (1990, p. 136) qui précise que « c'est dans les schèmes qu'il faut rechercher les connaissances-en-acte du sujet, c'est-à-dire les éléments cognitifs qui permettent à l'action du sujet d'être opératoire ».

Au regard des définitions, les points divergents entre ces différentes acceptions reposent sur le : « quand » et sur « pour faire quoi » ? Des écarts existent entre des situations-problèmes permettant de présenter sous la forme « contextualisé » mais pas forcément réelle des situations, afin d'« éveiller » la demande de connaissance des apprenants; et des situations d'intégration proposées APRÈS des temps d'apprentissages classiques afin d'intégrer, dans des situations nouvelles, les connaissances acquises préalablement.

Pour éviter la confusion avec ces différentes démarches, nous proposons une approche intitulée le SOC, acronyme de Situation obstacles cognitifs. Nous avons développé une méthodologie de développement des compétences clés s'appuyant sur :

- la proposition d'une situation obstacles cognitifs issue d'un domaine spécifique, à un groupe d'apprenants (domaine personnel, social, scolaire ou de formation, professionnel). Celle-ci se décompose en un descriptif précis d'un obstacle, d'un défi à relever et elle est accompagnée de ressources (nécessaires pour certaines, non pertinentes pour d'autres) que le groupe ou chacun des apprenants doit mobiliser pour résoudre la mission donnée;
- à partir de ce premier temps, pouvant constituer un diagnostic pour chacun, une seconde étape permet une appropriation individuelle des ressources (de type connaissances, savoir-faire, savoir être) identifiées comme non suffisamment maîtrisées;
- le dernier temps propose une démarche de transfert des schèmes opératoires : ces schèmes ont été développés dans la première étape et opérationnalisés dans la deuxième. En proposant une autre situation obstacles cognitifs, il s'agirait pour l'apprenant et son enseignant de vérifier le degré de maîtrise de la compétence.



Ainsi, il serait possible de s'appuyer sur l'image agraire du SOC: « l'une des pièces travaillantes de la charrue, dont la fonction est de découper horizontalement la bande de labour, à la profondeur de travail requise, avant de la soulever.⁷ » Dans un souci de développement des compétences clés, les SOC seraient les « outils » nécessaires pour travailler « en profondeur » sur les obstacles cognitifs au développement des compétences sociales, professionnelles... Il s'agirait, pour poursuivre la métaphore, d'utiliser les SOC avec des orientations plus ou moins fines (angles de 35 à 50°) sur des terrains plus ou moins meubles (domaines personnel, social ou professionnel). Les SOC seraient ainsi propices au « labourage » des connaissances, aptitudes et attitudes des apprenants et, de par la saillie effectuée, à même de favoriser « l'ensemencement » de nouvelles connaissances et compétences (deuxième étape de la démarche).

■ S'il fallait conclure...

En partant de notre expérience dans le champ de la formation continue, nous avons développé une approche méthodologique centrée sur les SOC. Dans le cadre d'une mission d'accompagnement de collèges et lycées relative à l'approche par les compétences, nous mutualisons les apports issus du Socle commun de connaissances et de compétences et ceux autour de Situations obstacles cognitifs, comme éléments moteurs de développement de compétences. Alors que la formation initiale et la formation continue ont souvent avancé en parallèle, nous pensons que les réflexions et des pratiques pourront faire progresser les recherches sur des terrains complémentaires.

Bibliographie

- ASTOLFI J-P., 1997, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, E.S.F. Éditeur.
- BACHELARD G., 1938, *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin.
- BETH E.W. et PIAGET J., 1961, « Épistémologie mathématique et psychologie », *Études d'épistémologie génétique*, vol. XIV, Paris, PUF.
- BROUSSEAU G., 1989, « Les obstacles épistémologiques et la didactique des mathématiques » in *Construction des savoirs, obstacles et conflits*, Bednarz N. et Garnier C. (ss la dir. de) (1989), Cirade.
- CAFOC DE NANTES (collectif), 2012, *Développer les compétences clés*, Lyon, Chronique Sociale.
- COWEN R., 1996, « Last Past the Post: comparative education, modernity and perhaps post-modernity », *Comparative Education*, n° 32.2, p. 151-170.
- FABRE M., VELLAS E. (collectif), 2006, *Situations de formation et problématisation*, Bruxelles, De Boeck.
- FABRE M., 1999, *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.
- MEIRIEU P., 1987, *Apprendre, oui mais comment ?*, Paris, ESE.
- MONS N., 2004, « De l'école unifiée aux écoles plurielles : évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative », thèse de doctorat, université de Bourgogne, téléchargeable à cette adresse (visible le 30 juin 2011) : <http://tel.archives-ouvertes.fr/>
- PROST A., 1986, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, PUF.
- ROEGIERS X., 2010, *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*, Bruxelles, De Boeck.
- VERGNAUD G., 1990, « La théorie des champs conceptuels », *Recherche en didactique des mathématiques*, n° 10, 2-3, p. 133-170.

⁷ <http://atilf.atilf.fr>

**PBL : sa mise en œuvre, son accompagnement
et son évaluation dans un master
de santé publique interculturel.**
Quels instruments et processus psychopédagogiques ?

William SHERLAW

*Enseignant-chercheur en anthropologie de la santé et du handicap
École des hautes études en santé publique (EHESP)*

Arnold MAGDELAINÉ

*Chargé du développement pédagogique
École des hautes études en santé publique*

Françoise CORMERAIS

*Chef de projet
École des hautes études en santé publique*

Kasia CZABANOWSKA

*Assistant professor international health
University of Maastricht*

Jeanine POMMIER

*Enseignante-chercheuse en santé publique
École des hautes études en santé publique*

Dans le cadre d'un master international Erasmus Mundus en santé publique, l'EHESP a introduit le PBL (*Problem-Based Learning*), une stratégie de formation fondée sur la résolution de problèmes en groupe (six-huit personnes). Cette pédagogie favorise l'autonomie de l'apprenant et permet la co-construction d'un questionnement en rapport avec la santé des exclus. Les étudiants jouent trois rôles différents pour réguler le travail de groupe : animateur, rapporteur et observateur de dynamique de groupe. Différents outils d'observation et d'évaluation (ex. journal de bord) ont été exploités pour cerner ce processus et sa valorisation de « *cross-cutting competencies* » (résolution des conflits, atteinte d'un consensus, animation des groupes et compréhension de la dynamique de groupe). Cet atelier vise à restituer cette expérience en donnant la possibilité aux participants de prendre part à une séance de PBL afin de mener une réflexion sur l'autonomie, la professionnalisation et le rôle de l'enseignant (expert/maïeuticien). ■

L'OBJET DE CETTE COMMUNICATION est notamment de donner la possibilité aux lecteurs de se positionner à l'égard d'une séance de *Problem-Based Learning* (PBL) à l'École des hautes études en santé publique afin de questionner le rôle de l'enseignant (expert/maïeuticien), de réfléchir sur l'attribution des rôles et postures (Lameul, Pratt) professionnalisantes (Wittorski) différents des étudiants en PBL? Quelles sont les spécificités de PBL par rapport à d'autres modalités et processus pédagogiques en groupes? Quels sont les ingrédients permettant une instrumentalisation/instrumentation (Rabardel) efficace de cette dynamique pédagogique?

■ Le contexte du PBL à l'EHESP

Dans le cadre d'un master international Erasmus Mundus en santé publique¹, l'EHESP a introduit le *Problem-Based Learning*, une stratégie de formation fondée sur des préconisations de résolution de situations en groupe (six-huit élèves). Cette pédagogie tend à favoriser l'autonomie de l'apprenant et permet la co-construction d'un questionnaire en rapport avec « la santé des exclus ». Les étudiants jouent donc trois rôles différents pour réguler le travail de groupe : animateur, rapporteur et observateur de dynamique de groupe. Différents outils d'observation et d'évaluation (ex. : journal de bord) ont été exploités pour cerner ce processus et sa valorisation de « *cross-cutting competencies* » (résolution des conflits, atteinte d'un consensus, animation des groupes, et compréhension de la dynamique de groupe, etc.). Dès lors, Cette communication vise à restituer cette expérience en donnant la possibilité aux lecteurs de prendre part à une séance de PBL, afin de mener une réflexion sur l'autonomie, la professionnalisation et le rôle de l'enseignant (expert/maïeuticien).

Une dynamique coopérative et transnationale

Dans le cadre de ce master, l'EHESP coordonne et propose un module *Global dimensions of Public Health* pour les étudiants venant de vingt pays différents. Ce creuset pluriculturel offre une possibilité intéressante pour mettre en œuvre des modalités pédagogiques et des stratégies de formation fondées sur la résolution de problèmes (Moust, Bouhuijs & Schmidt, 2007). Cette méthodologie, introduite largement à Maastricht University, favorise la création de situations d'apprentissage tendant vers une autonomie épistémique (Freire) de l'apprenant, du groupe d'apprenants. En traitant la problématique

des personnes marginalisées, les étudiants en groupes de six-huit personnes co-construisent un questionnaire, fixent leurs propres objectifs d'apprentissage, organisent un travail d'équipe et proposent des axes de résolutions de problèmes. De plus, nous avons demandé aux étudiants d'endosser trois rôles différents à chaque temps de régulation collectif : animateur, rédacteur/rapporteur et observateur de dynamique de groupe.

Brève description des logiques compétences à l'EHESP

Le déploiement du dispositif PBL s'appuie sur une approche « compétences » de la gestion du parcours des apprenants au sein de l'école. Ainsi, elle a décidé de responsabiliser l'apprenant. Cette « logique compétence » (Zarifian, 1999) a sensiblement influencé les responsables pédagogiques, concepteurs du programme de formation au sein de ce programme *Erasmus Mundus* au sein de l'EHESP.

Les acteurs pédagogiques de ce dispositif PBL s'appuient sur différents supports afin de caractériser les compétences suite à l'explicitation des expériences antérieures par l'apprenant. Afin d'élaborer des dispositifs autour d'une « logique compétence », il faut en effet les identifier puis les décrire pour que l'ensemble des acteurs pédagogiques disposent d'un socle commun de références. Cette formalisation prend l'allure d'un référentiel de compétences au sein de l'EHESP. En effet, il semble nécessaire d'analyser l'activité afin « d'identifier les ressources organisationnelles, cognitives, motivationnelles et affectives de la compétence » (Nagels, 2007). Or, la description de la tâche est utile mais demeure insuffisante dans le cadre de la conception d'un dispositif de formation aux compétences. Aujourd'hui, les acteurs pédagogiques de l'école ont choisi d'emprunter au champ de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1998) et à la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) pour élaborer ces instruments.

En effet, ancré dans le champ de la didactique professionnelle, cette posture de « tuteur facilitateur » par les « *scholars* »² s'appuie donc sur un dialogue réflexif pour former aux compétences les élèves (Pastré, 2003) à partir du contenu de leurs expériences « terrain », des ressources acquises dans et en dehors des *curricula* proposés dans le parcours *Europubhealth*. Amenés à endosser des fonctions à hautes responsabilités dans le champ de la santé publique, la capacité des étudiants à s'appuyer sur une méthodologie d'analyse réflexive de son activité trouve unanimement sa place dans les référentiels de

1 Parcours intitulé « Europubhealth ».

2 Pairs professionnels et universitaires dans le champ de la santé publique.

compétences des formations. Ainsi, l'approche réflexive de la compétence lors des études de situations proposées permet au « scholar » de réguler la transformation du positionnement de l'étudiant. Immergés dans une kyrielle de situations professionnalisantes, les scholars accompagnent donc les apprenants dans l'évolution de leurs regards sur leur rapport à eux-mêmes, aux autres et à leur futur environnement de travail.

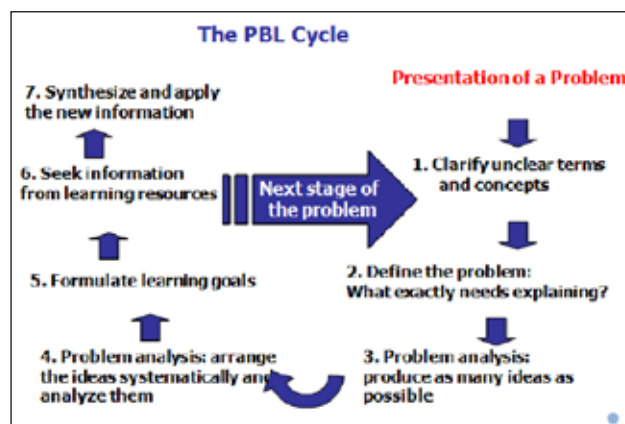
Il nous semble que le cadre de « l'Integration Module » de *Europubhealth* fournit l'occasion d'acquérir l'expérience pour faire face à des contextes professionnels différents ainsi que le traitement éventuel de questions différentes. Or, selon Stephenson (1998), il existe deux types de « capability » : « *Dependent capability* » et « *Independent capability* ». Dans le premier cas, les professionnels ont acquis des compétences techniques et scientifiques pour appliquer des recettes ou des protocoles connus, à des problèmes connus, dans des contextes connus. Dans le deuxième cas, le professionnel est capable aussi de traiter des problèmes nouveaux, dans des contextes nouveaux. C'est-à-dire ils ont développé la capacité non seulement d'appliquer les solutions déjà conçues, mais ils sont également en mesure de créer des solutions à partir des principes sous-jacents à de telles solutions et à d'autres problèmes inconnus dans des contextes inconnus. Ainsi, dans cet esprit, comme Osborne, Davies & Garnett (1998) maintiennent « *ultimately it's not what you know that matters, it's not even what you do with what you know, but what you do when you don't know – and how efficiently and effectively you do it* ». Comme Stephenson le signale, cette capacité de travailler sur des problèmes inconnus dans des contextes inconnus, est justement cruciale dans notre monde incertain. Il nous semble que cette capacité peut être favorisée justement par une formation fondée sur le PBL qui met en œuvre des possibilités pour acquérir de telles capacités. Par ailleurs, selon le modèle du développement personnel et psychologique du « self » de Kegan (1994), une telle capacité serait liée au changement d'un fonctionnement psychologique du troisième ordre, qui peut être caractérisé comme « *cross categorical knowing* », à un fonctionnement psychologique du quatrième ordre caractérisé comme « *systemic knowing* ». Il nous semble que cette dimension de développement professionnel et personnel est en synergie avec l'approche de compétences développée au sein de l'EHESP qui ne se contente simplement de préparer des professionnels d'appliquer des protocoles préconçus mais également d'anticiper et réagir face à l'inconnu.

Les acteurs pédagogiques qui ont co-construit ce dispositif PBL se sont ainsi inspirés des représentations des logiques compétences de la didactique professionnelle.

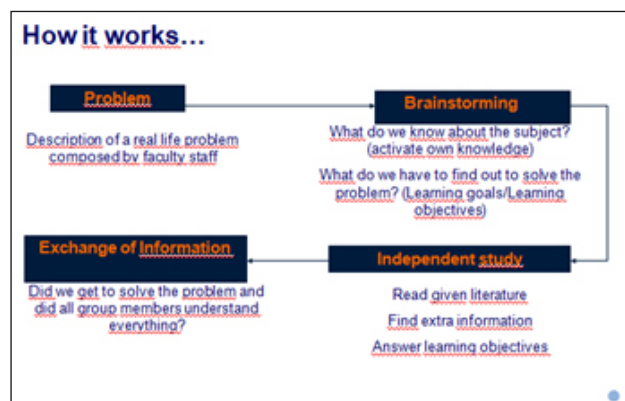
En effet, la didactique professionnelle a cette particularité d'analyser l'activité pour former les compétences en s'appuyant à la fois sur le champ de l'ergonomie, de l'approche cognitive de l'activité et de la didactique des disciplines.

Parce que l'espace dédié aux activités professionnelles de santé publique tend à devenir protéiforme, la polyvalence des professionnels s'impose. Ils doivent ainsi devenir « pluricompetents » afin d'anticiper des problématiques liées à leurs environnements de travail dans bon nombre de contextes. Ainsi « l'agir pensé » ne suffit plus, leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003) doit leur permettre de se projeter dans un « agir réflexif » (Mezirow, 1991). À travers ce contexte, la mise en œuvre d'un dispositif dynamique tel que le PBL trouve tout son sens. En effet, déployé, l'instrumentalisation de ce dispositif par les responsables pédagogiques et son instrumentation par les apprenants visent à faciliter chez les apprenants le processus de mentalisation des compétences développées et des ressources acquises et l'identification de celles qui restent à exprimer. Le fait qu'un « scholar-pair » puisse favoriser la conscientisation de l'expérience par l'apprenant en sera que plus bénéfique.

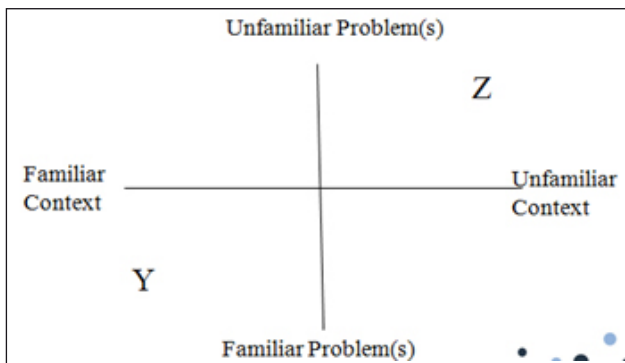
Le dispositif en bref



▲ Figure 1 – Based on Moust: (2008) and Deborah Allen D. Chamany K. (2005) *Pedagogies of Engagement*



▲ Figure 2 – EHESP, PBL, *How it works...* (2010)



▲ **Figure 3 – DEPENDENT & INDEPENDENT CAPABILITY** (after J. Stephenson (1998) *Capability & quality in higher education* ed: J. Stephenson et M. Yorke London:Kogan, p. 5)

■ Le recueil de données

Puisque ce processus pédagogique « actif » demeurait novateur pour les enseignants ainsi que pour les étudiants, l'équipe pédagogique a décidé d'analyser son opérationnalisation. En conséquence, des sessions introductives au PBL ont été organisées pour l'ensemble des acteurs (intervenants, étudiants) et la réalisation des modalités pédagogiques a été suivie puis évaluée. En effet, du côté des étudiants, des données ont été recueillies grâce à des instruments variés tels que les évaluations post-formation, à la fois qualitatives et par questionnaire en ligne, l'incorporation de questions évaluatives dans une question de l'examen des étudiants et la tenue d'un journal de bord (« *diary* ») par chaque groupe d'étudiants. Des entretiens semi-directifs ont été également réalisés auprès des professeurs étrangers impliqués dans la démarche pédagogique afin de les impliquer dans l'analyse réflexive (Mezirow) des données qualitatives des « *diaries* »,

■ Les premiers résultats

Une analyse des questions d'examen suggère que les étudiants reconnaissent que plusieurs champs de compétences dites « *cross-cutting* » sont développés tel que le fait d'apprendre à agir efficacement (Bandura) en équipe pour une commande donnée dans un contexte normé (résolu-

tion des conflits, atteinte d'un consensus, animation des groupes, observation et compréhension de la dynamique de groupe).

Auprès des étudiants

Les étudiants considèrent que :

- « *PBL develops new skills, different from those associated with traditional teaching methods, such as:*
 - *Critical thinking*
 - *Interpersonal & Communication skills*
 - *Building consensus*
 - *Managing conflict*
 - *Observational skills* »
- « *PBL group work developed team spirit, respect for each other and each other's culture.* »
- « *They felt it could be used in most cultures and had relevance for their future professional career.* »

Auprès des scholars

Les scholars considèrent que :

- « *PBL is a dynamic nature of working in group to solve a specific problem.* »
- « *Students can read on their own and have knowledge, but PBL methodology makes them face problems, look for solutions, understand what is happening.* »
- « *Specific training for PBL was necessary for its success.* »

■ Les perspectives

Lancement d'une étude comparative TeamBL-PBL en partenariat avec l'université de North Carolina et l'université de Maastricht.

Des axes de réflexions qui prédominent :

- vers une analyse des organisations apprenantes transactionnelles, réflexives, institutantes ?
- vers un accompagnement des intervenants à co-construire des situations d'apprentissage favorisant l'intercompréhension (quid de l'interdisciplinarité, de l'interprofessionnalité, de l'interculturalité) ?
- Comment le scholar doit-il se positionner ? *Quid* des étudiants ?
- Quelle méthodologie(s) de recherche ?

Bibliographie

- ANDERSON N., 1923 (trad. 1993), *Le hobo – sociologie du sans-abri – L'empirisme irréductible*, Essais & Recherches, Paris, Nathan, 319 p.
- BECKER H., 1985 (éd. originale 1963), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.
- BANDURA A., 1997, *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, Freeman.
- BLANCHET A., GHIGLIONE R., MASSONNAT J. et TROGNON A., 2000, *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris, Dunod.
- BLANCHET A. et GOTMAN A., 2000, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan.
- CARRE P. et CASPAR P., 1999, *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, Paris, Dunod.
- CLENET J. et POISSON D., 2005, *Complexité de la formation et formation à la complexité*, Paris, L'Harmattan.
- GOFFMAN E., 1961 (trad. 1979), *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, traduction de Liliane et Claude Lainé, présentation, index et notes de Robert Castel., Paris, collection Le Sens Commun, Éditions de Minuit.
- HABERMAS J., 1995, *Sociologie et théorie du langage*, Paris, Armand Colin.
- HEYRAUD C., 2002, «Autoformation et pratique réflexive, le cas de adultes en formation à l'École nationale de santé publique», thèse, département des sciences de l'éducation, université François Rabelais, Tours.
- JONNAERT P., (2002, *Compétences et socioconstructivisme*, Bruxelles, De Boeck Université.
- KEGAN R., 1994, *In over our heads: the mental demands of modern life*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- LAMEUL G., JEZEGOU A. et TROLLAT A-E., 2009, *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*, Lyon, Chronique Sociale.
- MARMOZ L., 2001, *L'entretien de recherche dans les sciences sociales et humaines, la place du secret*, Paris, L'Harmattan.
- MEZIROU J., 1991, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, New York, Jossey-Bass Publishers, traduit de l'américain par Daniel et Guy Bonvalot.
- 2001, *Penser son expérience, Développer l'autoformation*, Lyon, Chronique Sociale, 264 pages.
- MOUST J.H. C., BOUHUIJS P.A. J., SCHMIDT H. G., 2007, *Introduction to problem-based learning. A guide for students*, Groningen/Houten, Wolters-Noordhoff.
- OSBOURNE C., DAVIES J., GARNETT J., 1998, «Guiding the student to the Centre of the Stakeholder Curriculum: Independent and Work-based Learning at Middlesex University» in *Capability & Education in Higher Education*, Stephenson J., Yorke M. (éds.) London, Kogan Page.
- PERETZ H., 2004, *Les méthodes en sociologie, l'observation*, Paris, La Découverte.
- ROGERS C., 1969, *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become* (1st ed.), Columbus, Ohio, Charles Merrill.
- SCHÖN D., 1994, *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.
- STEPHENSON J., 1998, «The Concept of Capability and its Importance in Higher Education» in *Capability & Education in Higher Education*, Stephenson J., Yorke M. (eds.) London, Kogan Page.
- VERMERSCH P., 1996, *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF éditeur.
- WITORSKI R., 2007, *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan.

