



Thème 4

Interactions chercheurs/professionnels

ANIMATEURS DES ATELIERS

ALTET Marguerite

GUIMARD Philippe

HÉTIER Renaud

VINATIER Isabelle

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 Élizabeth	
<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 de nouveaux systèmes de formation</i>	<u>195</u>
BRASSELET C��l��nie, GU��RRIEN Alain	
<i>Orientation choisie ou subie : vers un outil au service des professionnels de l'orientation et de l'éducation</i>	<u>203</u>
THÈME 2 – Modes d'élaboration et de validation des outils et dispositifs pour la formation, l'éducation et la prévention	<u>209</u>
GAUDIN Cyrille, CHALIÈS Sébastien	
<i>Former par l'observation de pratiques professionnelles : précautions et pistes pour la construction de dispositifs de formation innovants</i>	<u>211</u>
ROBIN Pierrine	
<i>L'évaluation de la maltraitance en tension : l'exemple de la définition participative d'un référentiel</i>	<u>219</u>
MALABRY Yvan	
<i>La formation au geste professionnel : du savoir à la compétence. L'exemple du calcul de proportionnalité des doses chez les infirmiers</i>	<u>229</u>
GRIN Isabelle	
<i>Respectez les codes d'un établissement scolaire : suivez le guide !</i>	<u>239</u>
CLAVEL-INZIRILLO Béatrice, BARBIER Anaïs, LÉPINE Amandine, SINGER Claire	
<i>La MIRP : un outil pour la construction de l'esprit d'équipe dans les actions de prévention</i>	<u>247</u>

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

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

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

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

► 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

Le choix d'enseigner en pédagogie Freinet : itinéraire d'un groupe de parole

Anne-Marie JOVENET

Maître de conférences

Équipe Théodile-CIREL, université Charles de Gaulle Lille 3

Un groupe d'échanges entre enseignants naît au sein d'une école en pédagogie Freinet. Il a une double raison d'être : faire mieux connaître ce qui caractérise la relation enseignant-élève dans cette pédagogie et permettre aux enseignants d'échanger autour de ce qui fait joies et difficultés de leur métier. Un double objectif qui intéresse chercheurs et enseignants. Une façon de se situer vis-à-vis de collègues débutants dans le métier tout en parlant de soi et une manière de comprendre comment naissent les conflits internes ou externes. De ce qui surgit là, comme difficile à vivre, à supporter, utile parce que confortant les pratiques et réconfortant l'individu, naît une meilleure connaissance de soi qui rend l'ouverture à l'autre, possible – quand cet autre est élève, parent, ou collègue enseignant ailleurs ou autrement. Ce sont les premières analyses de ces échanges collectifs qui constitueront le matériau de la communication. ■

DE 2001 à 2007, dans le cadre de recherches subventionnées par la Direction de la recherche du ministère de l'Éducation nationale, puis par l'IUFM Nord – Pas-de-Calais, une école en pédagogie Freinet a fait l'objet de multiples observations de chercheurs de disciplines différentes (didactiques, psychologie, sociologie, psychanalyse), de comparaisons dans différents domaines, de communications orales et de publications. Sept années de recherches pluridisciplinaires au sein du laboratoire Théodile¹ et la publication d'un ouvrage dirigé par Y. Reuter (2007) ont donné lieu à de fréquentes rencontres entre chercheurs et professionnels. Aux présentations succinctes des méthodes adoptées par les chercheurs, qui ne dévoilaient alors ni leurs objectifs ni leurs premières analyses afin de ne pas orienter les pratiques à évaluer pendant les deux premières années, ont succédé des réunions collectives autour des « résultats ». Pendant le même temps, les discussions plus médiatiques autour de « l'école expérimentale » auxquelles les enseignants invitaient les chercheurs, rejoignant ou suscitant des envies d'approfondir ou de poser de nouvelles questions, ont enclenché un processus d'échange durable.

Nous examinerons tour à tour dans cette communication : l'origine, le fonctionnement et l'évolution de ce groupe de parole orienté par le questionnement issu de la théorie psychanalytique, pour en extraire les points forts en vue d'une analyse des pratiques professionnelles.

■ Le cadre du groupe de parole

Le mode de construction de ce groupe

Pour comprendre l'organisation du groupe de parole, il faut faire référence à l'initiative mise en place par Blanchard-Laville formalisée dans *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (2001) : utiliser une méthode d'échange basée sur une parole en « association libre » (1909) selon l'expression Freudienne, dont le but est de favoriser la construction sans cesse renouvelée d'un « soi professionnel » à travers les événements de la vie d'enseignant. Cette méthode, déjà adoptée dans les groupes de recherche en pédagogie institutionnelle (Imbert, 1994, 1996) ou dans un groupe animé par Anny Cordié (1998) pour des enseignants en sérieuse difficulté dans leurs rapports aux élèves, donne une fonction particulière à l'animateur, fonction qui fut discutée lors du deuxième colloque réunissant en 2006 les enseignants-chercheurs appartenant

à l'AECSE² et se référant à la clinique psychanalytique : doit-il être enseignant ? Doit-il avoir lui-même fait une analyse ? C'est dire la jointure délicate mais utile de la référence à la psychanalyse en même temps que l'ancrage dans le vécu professionnel. Parallèlement se sont mises en place nombre de réflexions sur l'accompagnement de tels groupes, visant tant à cerner la particularité d'un tel accompagnement que sa proximité avec l'accompagnement du psychanalyste en tant que thérapeute (Pechberty, 2010) ou sur les enjeux d'un tel travail de groupe (Giust-Desprairies, 2010).

Dans le cas particulier du groupe qui fait l'objet de cette communication, l'annonce officielle d'une nouvelle politique de prise en charge individualisée des « élèves en difficultés » en 2009 a ravivé ce questionnement déjà posé par M. Cifali en 2002 quand elle s'interroge sur l'obligation de résultats que subissent les enseignants : y a-t-il un lien entre le travail de l'enseignant et la réussite des élèves ? : « Pour un enseignant, tout centrer sur la réussite risque alors d'avoir un effet indésirable : la difficulté lui sera davantage inopportune, dérangeante, inacceptable... (En effet) lier les résultats de l'élève à ceux de l'enseignant paraît à la fois juste et dangereux... les résultats d'un élève ne reflètent pas à tout coup les compétences ou les qualités d'un enseignant (et) associer les résultats de l'un à l'action de l'autre va davantage encore provoquer un face-à-face nocif... Lier l'évaluation d'un enseignant à celle d'un élève renforce cette dépendance et favorise la toute-puissance de l'adulte. Au lieu de favoriser le travail sur une difficulté considérée comme normale, on dramatise tout obstacle. » (p. 161).

Qu'allaient en dire les enseignants dont la pédagogie est centrée sur la coopération entre élèves, sur le fait que « l'enfant est posé comme désireux d'apprendre et apprend en faisant », (Reuter, 2007 p. 20) et sur un mode collectif de travail entre eux ? L'intérêt quant à cette question fut avancé par moi-même en juin 2009 lors d'une réunion collective enseignants-chercheurs. Et c'est sous une forme d'humour que j'ai pu résumer la réponse : « si la psychanalyse peut nous aider à résister, elle est la bienvenue ! ».

La double finalité du groupe : recherche et formation

Les travaux antérieurs de l'auteur avaient mis en évidence une prise en charge collective qui permettait à l'élève en souffrance de se reconstruire en tant qu'enfant grâce à cette forme particulière d'apprentissage faite de liberté et de coopération (Jovenet, 2007a) mais ils avaient

1 Théodile : THÉORIES didactiques de la lecture et de l'écriture, devenu depuis, composante du laboratoire CIREL : Centre interuniversitaire de recherches en éducation de Lille.

2 Association des enseignants chercheurs en sciences de l'éducation.

aussi interrogé la capacité des enseignants à entrer dans cette démarche. Là où d'autres tentent la médiation personnelle face à un élève en souffrance ou en difficulté – parce que la situation réveille en eux des souffrances personnelles d'élève vues ou vécues pendant leur enfance – ces enseignants se réclamant de Freinet construisent une distanciation qui permet à l'élève d'être acteur (Jovenet, 2010). Comment font-ils ? Comment le savoir sinon en les écoutant... Ni les descriptifs de techniques, ni les observations de classe ne répondent à cette question. Que ressentent-ils face à cette nouvelle politique de lutte contre l'échec qui se résume en termes d'ajouts à ce qui existe déjà : ajouts en termes d'heures d'ateliers au cours de la semaine ou pendant les vacances scolaires et ajouts en termes de personnes : aux enseignants s'ajoutent d'autres « médiateurs de la réussite ».

Recherche et formation sont bien les deux finalités du groupe. En permettant à chacun de découvrir « ce qui s'agite en lui » face à ces injonctions agissant comme remise en cause, et en soudant l'équipe à un moment difficile en raison de ces contradictions évoquées, le groupe produit des connaissances sur les difficultés du « vivre enseignant » en général et sur les pratiques collectives liées à l'appartenance des enseignants à l'Institut coopératif de l'école moderne (ICEM). Les enseignants comme le chercheur partagent ce double objectif. L'intérêt du groupe est donc d'aider ces enseignants engagés dans une pédagogie différente à s'exprimer sur ce qu'ils ressentent quand se met en place institutionnellement la dévalorisation de leur mode pédagogique...

Faire connaître leurs pratiques au-delà des techniques et des outils mais à travers leurs difficultés quotidiennes, pour désidéologiser leur pratique devient un nouvel enjeu de recherche... ayant quelque chose à dire de l'apprentissage de la méthode par de nouveaux collègues ou de la transférabilité dans d'autres contextes de cycles d'enseignement ou de milieux.

L'organisation et l'évolution du groupe

En 2010, toute l'équipe pédagogique se réunit en janvier autour d'une consigne de départ donnée par le chercheur : « qu'est-ce que ça change, dans la relation à l'élève, de pratiquer la pédagogie Freinet ? ». Rappelons avec Blanchard-Laville et Nadot (2000) que la consigne de départ est le seul « moment de structuration formelle » qui amène progressivement celui qui parle « à laisser émerger des éléments qu'il n'avait pas formalisés avant et à laisser affleurer dans son propos ce qu'il ne sait pas tout à fait au niveau conscient, au moment même où il l'énonce » ; le chercheur ayant le rôle alors de « repérer à l'aide d'indices objectivables l'ambivalence des senti-

ments de l'interviewé et de donner un sens aux conflits profonds qui animent le sujet interrogé ».

À la seconde séance de 2010, la consigne est déjà formulée autour d'un exemple récent ou moins récent mais vivace dans la mémoire qui parle de la relation à l'élève. Les participants se quittent en jugeant que juin n'est pas propice à ce genre de réunions et que septembre serait préférable, mais en septembre, le chercheur attend une manifestation de désir. À la faveur d'un contact pour une autre raison, un membre de l'équipe demande au chercheur s'il a l'intention de continuer.

En 2011, la proposition se veut alors un peu plus cadrée : au minimum trois réunions à un mois de distance d'une durée d'une heure trente, et la consigne est directement inspirée des groupes d'analyse de pratique en référence à la psychanalyse : l'échange démarre lorsqu'un participant raconte un événement autour de la relation à l'élève en disant comment il y a été mêlé, ce qu'il a vécu. À la technique de l'association libre empruntée à la thérapie individuelle s'ajoute une composante d'élaboration de ses sentiments et de sa pensée quand le sujet est confronté à un « autre » inséré comme lui dans la même situation d'enseignement.

Le mode d'accompagnement de la parole est défini par le chercheur. Tous les participants sont invités à repérer qu'il peut y avoir trois niveaux d'échange pour des enjeux différents.

Le premier niveau est désigné comme « solution ». Face à un problème, on examine le problème et on propose des solutions ou on examine les solutions qui ont été adoptées par la personne. L'enjeu est d'examiner le « faire ».

À un deuxième niveau, on peut parler d'écoute et d'empathie. À la parole de X, Y enchaîne en disant « moi aussi j'ai vécu quelque chose de cet ordre-là ». Deux ou plusieurs personnes se sentent solidaires dans la manière de vivre une situation : elles l'expriment. Progressivement l'équipe se constitue comme équipe reliée.

À un troisième niveau, le lien entre le « soi personnel » et le « soi professionnel » se construit et se révèle. Quand X raconte quelque chose, Y peut dire : « voilà ce que j'éprouve en t'entendant ». Il n'est plus dans l'examen du « faire » comme au premier niveau : « j'ai mal fait, j'aurais dû, j'aurais pas dû, » il peut parler de ce qu'il est en racontant ce qu'il fait et se constituer comme être unifié.

Les participants sont invités au fil des réunions à situer leur parole au troisième niveau. Passer d'un niveau à un autre vise à créer le groupe d'une façon plus profonde et à renforcer la conscience de participer à la constitution du groupe.

■ La formation par le groupe de parole : d'un savoir pédagogique à transmettre à la co-construction de la réalité pédagogique à vivre

Une équipe qui défend ses idées sur la place de l'enfant

Pendant les deux réunions de 2010, les participants se situent dans cette dynamique qui les anime dans tous leurs contacts avec d'autres professionnels, avec les parents ou les autorités hiérarchiques : décrire pour faire connaître leur pratique.

Ainsi peut-on cerner, à travers les propos des participants, cette relation à l'élève particulière à la pédagogie Freinet, au travers de quatre rubriques : cette relation se définit par, se voit dans, suppose, se heurte...

Cette relation à l'élève se définit par... Ce qui vient en premier lieu est une « sorte de partenariat entre enseignant et élève ». Ce n'est pas une relation duelle, pas plus qu'une relation entre celui qui sait et celui qui ne sait pas. La dévolution ne se fait pas seulement au niveau des savoirs. La « tâtonnement » ne se réalise pas seulement dans le domaine de l'apprentissage mais aussi dans celui des relations sociales. L'échange entre enfant et adulte est basé sur le désir de l'autonomie de l'élève.

Cette relation se voit dans... Une certaine forme de prise en compte de l'enfant. Les élèves ont la possibilité de modifier le cours de l'apprentissage, le cadre interdit à l'enseignant d'intervenir et le « contraint » à la confiance en l'enfant, l'enfant peut dire les moments où il est en difficulté, il peut dire « je sais pas ». Chacun est appelé à changer de position selon le type d'activité.

Cette relation suppose... La première condition est forte parce qu'inattendue : l'échange suppose de laisser son pouvoir et d'accepter le pouvoir de l'autre. Cela passe par le fait d'accepter que l'enfant ait une influence sur ce qui se passe dans la classe : « quand on peut discuter à propos de ce qui est difficile avec un enfant, on arrive à une meilleure connaissance de soi-même, et là, tantôt on est celui qui apporte, tantôt celui qui reçoit. » En définitive, et la remarque n'est pas des moindres : cette relation suppose de « modifier le chemin prévu ».

Cette relation se heurte à... Ayant dit tout cela, il n'est pas étonnant que la rubrique « cette relation se heurte à » soit la plus remplie... Cette relation se heurte à « l'extérieur » car « l'extérieur », à travers les rythmes, l'organisation du temps, les programmes, les évaluations,

etc., ne fonctionne pas de la même manière. Dans ce mode de relation, les mots utilisés – comme coopération, entraide entre élèves, réussite ou erreur – n'ont pas non plus la même définition.

Du consensus à l'émergence du « je » personnel

Disant cela, on peut se demander si, pour fonctionner de cette manière, chaque enseignant se coule dans le même moule, si chacun y perd sa personnalité. Si c'était le cas, on s'attendrait dans ce type de séance à un accord unanime. Or, le déroulement des séances révèle ce que la psychanalyse nomme les débordements de l'inconscient. Les actes de la vie quotidienne paraissent être le fruit du hasard mais ne le sont pas.

Deux types de moments méritent d'être relevés : d'une part ceux où plusieurs (on aurait envie de dire « tout le monde ») parlent en même temps, révélateurs d'un point chaud : fait-il l'unanimité ce point chaud ? Non, certaines voix cherchent à dominer, à faire entendre « la vérité » surgie d'une ancienneté dans la pratique de cette pédagogie, d'une difficulté à s'y insérer, d'une nécessité à faire entendre une autre voix (une autre école, une autre pratique), d'une expérience personnelle vécue... d'autre part, ceux où, sous une forme d'humour, quelqu'un cherche à rassurer, à encourager, à dédramatiser... et là on pense au « mot d'esprit » de Freud et à sa relation à l'inconscient...

La première réunion, très longue, a permis entre autres aspects une confrontation assez vive entre les « anciens », ceux qui avaient créé l'école, et les nouveaux venus en cours de route qui ont remplacé des enseignants ayant quitté l'école pour des motifs familiaux ou des départs en retraite. Le démarrage de l'école laisse le souvenir d'une interrogation sur la faisabilité du projet auquel ils tenaient tant... et l'arrivée en cours de route est décrite avec beaucoup d'humour par les nouveaux, comme une immersion dans un autre monde. L'itinéraire du groupe n'est pas anodin.

Une équipe où chacun apprend quelque chose sur la difficulté à regarder le « soi personnel »

Toutefois la parole permet de découvrir que ce mode de relation pédagogique ne se heurte pas seulement à l'extérieur mais aussi à quelque chose en soi...

Quelque chose se cabre et se défend lorsqu'il est question d'une position qui devient directive, parce que l'élève n'entre pas facilement dans la coopération, dans les techniques de « liberté », quand le temps devient contraint, ou quand l'élève ne trouvant pas son autonomie reste dans la dépendance... Une attitude que l'enseignant se

sent avoir alors qu'il la rejette... Il dit alors que sans le cadre de la pédagogie de vieux démons venant de sa propre éducation resurgiraient... Le passé en soi semble identifié, il s'agit de l'enfant/élève en soi qui a été éduqué d'une certaine manière que l'enseignant ne voudrait pas reproduire. Le sentiment de culpabilité n'est pas loin, non plus que la souffrance due à cette contradiction interne.

De même l'angoisse d'accueillir l'événement imprévu, la pression du temps qui stresse, la peur de ne pas réussir avec « cet élève-là » ou même le constat que « avec celui-là on a échoué », semble laisser peu de liberté à « cet élève-là » pour dire non... N'y a-t-il pas là un passé agissant même s'il est non identifié ?

La forme visible de ce qui s'agite en soi montre bien que le soi personnel existe dans le soi professionnel et invite à travailler ce soi personnel pour qu'il n'agisse pas comme un « filtre » nocif à la relation à l'élève, à la transmission des connaissances.

■ De « nouvelles connaissances » sur le lien entre pratique enseignante et réussite de l'élève à travers ce groupe de parole

La construction de la professionnalité, à travers le lien soi personnel/soi professionnel... au fil des séances

L'analyse du discours montre tour à tour un « je » qui masque sa présence sous des formules d'interrogation, de recherche du « bien faire », de demande d'assurance indirecte: « je ne sais pas si c'est cela que tu attends », un « je » qui ne s'autorise pas à se dire sous l'effet des résistances internes qui orientent le discours sous la forme de raisonnements, d'explications, de démonstrations, de justifications logiques... quoi de plus naturel qu'un enseignant qui analyse! Ou encore un « je » qui parfois se dit derrière un « on » ou un « nous » ou un « je » qui fait mais dit peu ce qu'il ressent... Pourtant le soi personnel oriente la relation à l'élève... mais « je » s'en défend. Nous allons illustrer ce propos par trois exemples résumés d'abord par trois paraphrases.

Ai-je le « droit » de parler de « mes » difficultés...? Avons-nous le droit de parler de nos difficultés face à celles des élèves?

1^{er} participant : *moi pour l'instant j'ai quelque chose de très compliqué avec un élève de ma classe... J'ai un groupe extrêmement compliqué cette année parce que y'a pas que lui... avec les autres j'arrive quand même à entrer dans des activités, avec X c'est non.*

Animatrice: *je pense que tout le monde trouve que c'est normal d'être en difficulté dans ce cas-là, j'imagine pas autour de la table quelqu'un qui dirait*

2^e participant (qui coupe): *ce qui est évident c'est le sentiment qu'il soit lui en difficulté.*

Prenant la parole au début de la première séance de 2011, un participant³ expose le diagnostic médical posé sur un élève et le décrit tel qu'il se présente en classe avant d'ajouter « et après je me dis il faut quand même que je le pousse jusqu'où et quand, et là on se retrouve dans des situations extrêmement compliquées de relations duelles difficiles. » Après un temps de questions de la part des collègues, qui apparaissent comme autant de pistes pour expliquer ou comparer son comportement de maintenant ou d'avant, je suggère donc l'idée que cette situation est difficile pour tout enseignant, affirmation qui déclenche une prise de position visant à déplacer le lieu de la difficulté.

On pourrait dire que le groupe ne s'autorise pas cette reconnaissance parlée de la difficulté de la situation pour l'enseignant.

Je ne sais pas si ce que je fais est bon pour l'élève.

Une chose qui m'a mis en difficulté plusieurs fois, c'est le décès des parents... avec X on n'a jamais parlé de ça dans la classe, j'ai jamais pu en reparler avec l'en/avec l'élève et on fait comme s'il s'était rien passé... est-ce que c'est à nous de provoquer... elle est comme s'il s'était rien passé, c'est troublant quand même... inconsciemment ça me perturbe quand même parce que comme je suis parent...

Ce qui semble anodin dans cet exemple exposé à la deuxième séance ne le reste pas longtemps. L'enseignant s'interroge sur ce qu'« il faut faire » lorsqu'un élève perd un de ses parents: faut-il l'aider à en parler, faut-il considérer que cela ne fait pas partie de la vie de classe – l'enseignant trébuche d'ailleurs sur en/fant-élève – que ce n'est pas son rôle? Est-on dans la recherche de solution? L'enseignant a observé l'attitude de l'élève et l'explique: « elle est comme si il s'était rien passé » ce qui l'amène à une première révélation de ce qu'il ressent: « c'est troublant quand même ». L'échange qui suit donne lieu à des recherches d'explications interprétatives de l'état de l'élève: pour un enfant il est difficile de vivre avec un parent malade qui ne peut plus remplir son rôle, l'enfant peut trouver ailleurs d'autres lieux pour parler, il a peut-être besoin d'un certain temps... Mais l'enseignant

3 Nous utiliserons ici le masculin générique pour préserver du mieux possible l'anonymat.

poursuit alors l'investigation de lui-même en ajoutant : « inconsciemment ça me perturbe quand même parce que comme je suis parent... ».

En osant révéler tout haut cela, l'enseignant montre comment l'adulte-parent surgit dans l'enseignant. Il enclenche une réflexion sur l'intrication des deux positions en lui.

Est-ce la seule situation où le parent vit dans l'enseignant ? Les réunions suivantes vont faire surgir bien d'autres situations où ce lien joue un grand rôle, à commencer par celles où l'enseignant a ses propres enfants dans l'école et déclare combien ce qu'il a « subi » en entendant la réflexion d'un collègue sur son propre enfant, détermine sa pratique à l'égard des parents... en termes de « ne jamais refaire »...

Ce que je vis m'oriente... mais je faisais déjà comme ça avant...

1^{er} participant : *ta relation, ta sensation de relation avec (l'élève) est-ce que tu penses qu'elle a changé depuis que t'as ton neveu ?*

2^e participant : *ben je veux dire... je vais très vite, très vite ça a fait le lien*

1^{er} participant : *donc c'est plus sensible quoi quelque part*

2^e : *Oui... oui c'est plus exacerbé, disons je suis*

1^{er} : *ça reprend chez toi quelque chose que tu, t'évitais de reprendre avant... non ?*

2^e : *non, non parce que, la situation était différente au foyer (lieu antérieur d'exercice professionnel).*

Ces propos prononcés au cours de la troisième séance mettent en scène des éléments déjà soulignés : un élève en souffrance, un retentissement en soi de cette souffrance mais une interaction qui aboutit cette fois à un point de rupture dans l'échange.

Précédemment, quelqu'un s'était interrogé sur un enfant en disant qu'il n'a pas de retenue : il est capable de raconter « naturellement » au quoi de neuf tous les faits de violence qui se passent chez lui : « ce qui est compliqué, c'est comment tu réagis vis-à-vis de lui... je n'ai pas pris la décision de faire un signalement j'y arrivais pas, il m'avait dit de pas le faire ».

Celui qui est nommé deuxième participant dans l'exemple « associe » à propos de l'idée de « signalement » reprise en un autre terme : « trahison », en disant : « ça me fait penser un petit garçon aussi qui est dans ma classe » puis une autre association apparaît « d'un autre côté, c'est un petit garçon qui, enfin moi ma vie privée se mélange aussi à, c'est que j'ai un neveu... ».

L'enseignant ajoute avoir travaillé avec des enfants en grande souffrance dans un foyer sans que cela ne lui pose problème, avant la naissance de ce neveu. Pourtant, il semble bien que cette situation familiale lui permette de mieux comprendre, alors que l'enseignant de son neveu ne comprend pas, comprendre au point, par exemple, de se méfier de paroles qui pourraient déclencher la fureur de son père à son égard. Et d'un seul coup se produit ce que Blanchard-Laville (2001) nomme *insight*, découverte de soi mais découverte suivie d'une brusque fermeture, peut-être renforcée par l'évocation d'un lieu où « ce qui surgit en soi » ne peut être que nocif...

Le lien entre la co-construction d'un soi entier, et la co-construction d'une équipe pédagogique

À quoi sert donc ce groupe de parole ? – Si dans les premières séances les enseignants disaient que cette pédagogie suppose d'accepter l'inconnu et permet à l'élève de dire ses difficultés, examiner son soi conduit à se demander comment l'adulte s'autorise à accepter cet inconnu en lui et à dire ses difficultés. Peut-on autoriser chez l'élève ce qu'on ne s'autorise pas soi-même ? Le premier invariant de Célestin Freinet affirme que « l'enfant est de même nature que l'adulte », évoquant sans doute le respect dû à l'enfant. Que fait l'interrogation psychanalytique de cette équivalence ? L'enseignant Freinet peut-il permettre à l'élève d'intégrer son soi enfant, sans lui-même relier son soi adulte à son soi enseignant... Dépasser dans l'échange la recherche de solution, l'écoute ou l'empathie pour parvenir au troisième niveau : reconstruction de l'unité interne entre soi personnel et soi professionnel s'appuie sur cet invariant...

Le groupe de parole rend évident ce qui collectivement peut entraver la construction de la coopération dans l'équipe pourtant voulue par les enseignants de cette école. Craintes individuelles et collectives se sont montrées. En témoignent les démarrages de chaque séance où chacun se demande qui va « y aller » ou encore les formules de réassurance, de pronostic heureux, toujours dites sous forme d'humour qui veulent reconforter le groupe quand l'un des participants a osé révéler une difficulté, une crainte, un refus mal vécu. Le mode d'avancée de séance en séance a permis à chacun de repérer ces moments difficiles mais aussi d'entrevoir une certaine libération quand ils sont dépassés.

C'est ainsi l'idéal de perfection, en ce qu'il entrave l'acceptation de ce qui se passe en soi, qui est mieux perçu. C'est sans aucun doute la porte ouverte à une rencontre différente avec d'autres professionnels. Il faudrait rappeler ici que, dans la conclusion de l'ouvrage (2007), le collectif de chercheurs pointe comme faiblesse cette

difficulté: « il nous semble aussi que la logique de promotion à l'œuvre dans ce groupe scolaire (école « expérimentale » selon le souhait des maîtres) n'est pas sans soulever certains problèmes » dont ceux-ci: « relations parfois difficiles avec des intervenants ponctuels (psychologue, infirmière...) qui peuvent avoir l'impression d'une mise en question de leur compétence, voire de leur pouvoir; relations parfois tendues avec les écoles du voisinage qui se sentent mises en cause, moins suivies et surtout en concurrence » (p. 250). En définitive, c'est la force d'un lien coopératif qui se construit dans l'échange autour du soi de l'enseignant plus encore que dans l'utilisation commune des dispositifs pédagogiques qui est à l'œuvre.

La poursuite du travail envisagée par les participants en 2011-2012 devrait permettre d'identifier davantage les outils de base à ces échanges comme outils d'analyse et de diagnostic de la pratique et sources de progrès dans l'exercice. Citons ici le type de parole, le rôle de « l'association libre au dire de l'autre », l'importance de l'expression des sentiments pour identifier doutes, inhibitions, enthousiasmes comme pierres du « vivre enseignant », mais aussi le suivi d'un événement d'une séance à l'autre comme ressource que peuvent se donner les enseignants pour se former eux-mêmes et entre eux, au travers de telles réunions en équipe pédagogique.

La réussite de l'élève est-elle oubliée dans un tel programme? Revenons aux termes de Mireille Cifali (2002) « Pour un enseignant, tout centrer sur la réussite risque alors d'avoir un effet indésirable: la difficulté lui sera davantage inopportune, dérangeante, inacceptable... (en effet) lier les résultats de l'élève à ceux de l'enseignant paraît à la fois juste et dangereux... les résultats d'un élève ne reflètent pas à tout coup les compétences ou les qualités d'un enseignant (et) associer les résultats de l'un à l'action de l'autre va davantage encore provoquer un face-à-face nocif. » (p 161)

Le groupe de parole tel qu'il a été vécu ici a commencé à jeter un regard sur une difficulté « inopportune, dérangeante, inacceptable », celle qui se trouve en soi, chemin, si nous refaisons le raisonnement de Mireille Cifali en sens inverse, qui conduira à l'accepter au lieu de l'autre, sans expression de culpabilité. Ainsi peut naître une définition du métier d'enseignant qui résiste aux injonctions de méthodes uniformisées pour la réussite de l'école.

Et nous pourrions alors conclure que là où peut se dire ce qui est passé sous silence ailleurs, la recherche aussi bien que la formation des enseignants a tout à y gagner. Resterait à envisager l'extension de ce type d'outil de formation à d'autres groupes d'enseignants.

Bibliographie

- BLANCHARD-LAVILLE C., 2001, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF.
- CIFALI M., 1994, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF.
- CIFALI M., 2002, « Travail de notre subjectivité, pour une dignité de nos actes » in *Il fait moins noir quand quelqu'un parle*, Picquenot A. (dir.), *Éducation et psychanalyse aujourd'hui*, Scérén, CRDP Bourgogne, p. 159-167.
- CORDIÉ A., 1998, *Malaise chez l'enseignant : l'éducation confrontée à la psychanalyse*, Paris, Seuil.
- FREUD S., 1909, *Cinq leçons sur la psychanalyse*, Tr. fr. 1968, Paris, Payot.
- GIUST-DESPRAIRIES F., 2010, « Enjeux culturels d'un travail d'élaboration en groupe » in *Cliniques actuelles de l'accompagnement*, Cifali M., Théberge M. et Bourassa M. (dir.), Paris, L'Harmattan, p. 87-98.
- IMBERT F., 1994, *Médiations, institutions et loi dans la classe – Pratiques de Pédagogie Institutionnelle*, Paris, ESF.
- IMBERT F., 1996, *L'inconscient dans la classe*, avec le GRPI, Paris, ESF.
- JOVENET A.-M., 2007a, « Pédagogie et prise en charge des enfants en souffrance » in *Une école Freinet, fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Reuter Y., Paris, L'Harmattan, p. 63-88.
- JOVENET A.-M., 2010, « L'entretien de recherche d'inspiration psychanalytique, un outil pour comprendre la position de l'enseignant face à l'apprenant », *Recherche & Formation*, n° 63, p. 23-36.
- PECHBERTY B., 2010, « L'accompagnement thérapeutique et formatif » in *Cliniques actuelles de l'accompagnement*, Cifali M., Théberge M. et Bourassa M. (dir.), Paris, L'Harmattan, p. 99-114.
- REUTER Y., 2007 (dir.), *Une école Freinet, fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan.

La professionnalisation

Un champ de recherche bien pratique

Max MASSE

Université de Rouen – Centre de recherche interdisciplinaire
sur les valeurs, les identités et les compétences (CIVIC)
Institut national du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (INTEFP)

À partir des liens entre une activité professionnelle et une activité de recherche, cette contribution se fixe pour ambition d'interroger et de théoriser la professionnalisation, sa multiréférentialité, ses processus d'émergence et de déclinaison au sein de la conception et de la réalisation d'un dispositif de formation professionnelle d'adultes dans la fonction publique de l'État en France. Seront mis en perspective les changements nécessaires et réciproques de posture pour que dans les champs de recherche comme dans les champs de pratiques les parties prenantes travaillent non pas sur mais pour et avec autrui. Par-delà, il s'agira d'établir des liens entre Éducation, Formation, Travail et Recherche pour comprendre les éléments constitutifs d'une professionnalisation durable, sous la forme d'une *bildung* professionnelle qui s'adresserait aux acteurs, aux activités, aux organisations et aux territoires. ■

LA PROFESSIONNALISATION est un terme multiréférencé dont la polysémie des déclinaisons et adresses rend perplexé. Le 22 novembre 2009, une recherche sur Google m'a fait référencer 192 associations à ce terme qui concerne autant un « cybercriminel » qu'un « circuit écologique et culturel ». Des liens encore plus complexes se font entre professionnalisation et formation dans des projets de « formation professionnalisante », de « professionnalisation de la formation ». D'autres encore associent éducation, emploi, travail et professionnalisation voyant dans cette dernière un « continuum » professionnel (Proglio, 2009). Face à cette complexité, des distinctions sont effectuées par les chercheurs entre des cultures d'actions et d'interventions éducatives que sont l'enseignement, la formation, la professionnalisation (Barbier, 2005), entre intention des institutions et projets individuels *versus* logiques de professionnalisation et de développement professionnel (Wittorski, 2007) ou de dynamiques identitaires (Kaddouri, 2005).

À partir de ma propre expérience sur un dispositif, cette communication se fixe pour ambition de questionner et de théoriser la professionnalisation traversée par l'interaction entre mon activité professionnelle et mon activité de recherche à partir d'une clé d'entrée « Ingénierie ». Mon propos se présente en quatre parties :

- la présentation du dispositif de professionnalisation des inspecteurs/trices santé et sécurité au travail (ISST), ex. inspecteurs/trices hygiène et sécurité (IHS),
- ma posture spécifique : assumer posture professionnelle et posture de recherche,
- une proposition de rupture entre posture de formation et processus de professionnalisation,
- le questionnement de la gouvernance de la professionnalisation et de l'agir sur, pour et avec autrui.

Il se conclut par une interrogation sur la dimension anthropologique de la professionnalisation de la personne humaine.

■ Le dispositif de professionnalisation des inspecteurs/trices santé et sécurité au travail de la fonction publique de l'État en France

L'intention fondatrice du dispositif dont j'ai la charge consiste à développer à terme un processus de professionnalisation durable des acteurs, des activités, des organisations, des territoires en mobilisant une ingénierie didactique singulière qui s'appuie simultanément ou successivement sur des processus de conceptualisation et de pragmatisme.

Missions et activités des IHS

Les IHS ont été créés par le décret n° 82-453 du 28 mai 1982 modifié relatif à l'hygiène et à la sécurité du travail ainsi qu'à la médecine de prévention dans la fonction publique de l'État en France.

Dans chaque département ministériel, ils ont pour mission de contrôler les conditions d'application de la réglementation dans les domaines de la santé-sécurité au travail des fonctionnaires et agents. Ils se sont vus également attribuer un rôle de conseil, d'appui et d'animation de réseaux aux acteurs de la prévention (chefs de services, médecin, agents chargés de la mise en œuvre hygiène et de sécurité...). Enfin, ils participent au dialogue entre les partenaires, en particulier lors des réunions des comités hygiène, de sécurité et des conditions de travail au sein desquels ils peuvent intervenir dans un rôle de médiateur.

Ils bénéficient d'une formation préalable à la prise de poste qui est réalisée depuis 1996 par l'Institut national du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (INTEFP), établissement public administratif sous tutelle du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle.

État des lieux de la formation

En 2006, lors de ma prise en charge du dispositif de formation des IHS, j'effectue plusieurs constats :

- il n'existe pas de référentiels d'activité, de compétences et de formation pour les IHS,
- les représentants des départements ministériels ne sont pas satisfaits globalement du service rendu par la formation,
- les stagiaires (IHS promotion 2006) sont très critiques sur le dispositif, son accompagnement pédagogique, les supports...,
- les instances dirigeantes de l'Association nationale des IHS ont une vision globalement positive de l'INTEFP et de la formation des IHS et souhaitent être parties prenantes des bilans et évolutions.

En termes d'acteurs de l'ingénierie, la maîtrise d'ouvrage (Direction générale de l'administration et de la fonction publique – DGAFP) est plutôt dans une posture de gestionnaire et la maîtrise d'œuvre, l'INTEFP, dans une logique globale de reproduction du dispositif amené des observations de l'année N-1. Enfin, le public en formation est composé de fonctionnaires de grades, de parcours et d'expériences très différents, il s'agit chaque année pour eux :

- d'acquérir des bases et construire une pratique (« débutant(e)s »),

- de revisiter les bases et acquérir une nouvelle pratique (soit en matière de fonction d’inspection ou de santé-sécurité au travail),
- de questionner et partager leurs pratiques et leurs expériences (pour celles et ceux qui sont sur leur poste depuis plusieurs mois).

De ce fait, pendant leur formation, les IHS sont confrontés à des tensions identitaires complexes liées à la difficulté de « distinguer » leurs *identités plurielles* (constats effectués sur cinq promotions, soit une centaine d’agents entre 2006 et 2010) à titre d’exemple pour un IHS du ministère de l’Éducation nationale :

Les identités	Un exemple dans le ministère de l’Éducation nationale
Identité professionnelle personnelle et collective de l’activité professionnelle antérieure	Professeur / corps enseignant
Identité professionnelle personnelle de l’activité professionnelle future	Il devient IHS de l’académie de X
Identité professionnelle collective de l’activité professionnelle future (1 ^{er} cercle)	Il va avoir à intégrer le groupe professionnel des IHS du ministère de l’Éducation nationale
Identité professionnelle collective de l’activité professionnelle future (2 ^e cercle)	Il appartiendra au collectif professionnel qui regroupe l’ensemble des IHS du ministère de l’Éducation nationale et du ministère de l’Enseignement supérieur et de la Recherche
Identité collective interministérielle de l’activité professionnelle future	Il fera partie de l’ensemble des IHS Éducation nationale, Finances, Culture, Intérieur... de la fonction publique de l’État
Identité collective référée explicitement et symboliquement à l’inspection du travail	Il fera référence à son appartenance à l’ensemble des IHS au regard du corps, les valeurs... de l’Inspection du travail

Ces transitions professionnelles s’accompagnent parfois de sentiments de (dé)professionnalisation (Lang, 2010) et, en particulier, pour certains débutants qui sont très vite sollicités sur des niveaux de connaissances ou d’intervention à partir de commandes trop floues, de situations problèmes trop complexes, de diversités trop grandes alors que certains sont seulement en cours d’acquisition des fondamentaux.

Vers un dispositif de professionnalisation

À la suite d’un rapport qui se propose de transformer le dispositif de formation des IHS en un dispositif de professionnalisation, la DGAFP accepte une expérimentation sur la période 2008-2010.

À partir de la création d’une mission SSTFP dotée d’une équipe de trois personnes, d’un budget (200 000 €)

- et d’une place au sein de la Direction des études de l’INTEFP, une démarche s’engage autour de quatre axes :
- du point de vue de la position institutionnelle et de la posture professionnelle: détermination d’un cadre éthique, théorique et pratique, d’une démarche Qualité et professionnalisation durable ;
 - du point de vue des savoirs de la SST: création d’un méta-référentiel grâce à un site internet qui a pour objet de rendre visible l’univers de la SST dans la fonction publique, de légitimer les IHS comme groupe professionnel (en particulier recherche et compilation organisée de tous les textes SSTFP pour chaque ministère). Les savoirs référencés sont issus des champs de l’éducation, de la formation, du travail et de la recherche ;
 - du point de vue scientifique: choix de s’appuyer initialement sur le cadre conceptuel issu des travaux de R. Wittorski sur la professionnalisation ;
 - du point de vue de l’ingénierie: écriture d’un référentiel d’aide au recrutement des IHS, d’une charte de l’alternance (cadre théorique, fiches...), d’un projet d’individualisation/modularisation (conférence de consensus), création d’une espace FOAD, mise en place de périodes sur le poste de travail et de référents (tuteurs), de fiches d’étonnement, de retours d’expérience.

La démarche a également été confrontée au regard extérieur grâce à une expérimentation avec la chaire de formation des adultes du CNAM Paris, le dispositif ayant servi de « matériau » aux travaux des auditeurs dans le module « Concevoir un dispositif de formation ».

Les résultats de l’expérimentation

Il n’est pas possible dans ces quelques lignes d’entrer dans le détail, les résultats sont arrivés progressivement et ce récapitulatif se fixe pour objectif d’illustrer les dimensions majeures.

Une construction normative. – L’Accord sur la SST du 20 novembre 2009, signé par treize représentants des partenaires sociaux sur quatorze, a entériné le projet de professionnalisation des IHS. Le décret 2011-774 du 28 juin 2011 est venu conforter ces dispositions en les désignant ISST et la circulaire d’application de ce décret B9 n° 11 du 9 août 2011 comprend un référentiel interministériel de l’ISST.

Une reconnaissance institutionnelle. – Le dispositif de professionnalisation des ISST a fait l’objet d’une labellisation par les membres du comité de pilotage de l’École de la gestion des ressources humaines (EGRH) de la Direction générale de l’administration et de la fonction publique.

Une convention a été établie entre la DGAFP, le ministère du Travail et l'INTEFP pour fixer le cadre du dispositif de professionnalisation des ISST et de leurs relations pour la gestion et l'accompagnement de ce dispositif de professionnalisation (DGAFP)

Une reconnaissance des stagiaires. – Lors du bilan final du dispositif de professionnalisation des IHS 2010, le taux de satisfaction a été évalué à 15,98/20 pour trente-six interventions au sein du dispositif (les partenaires sociaux attendaient un taux de 16/20).

Une reconnaissance collective d'une communauté non identifiée. – Au temps de cette contribution, 1 709 fichiers et 440 liens internet sont accessibles. Depuis le 16 décembre 2010 (date de mise en place d'un compteur) le site internet a connu 325 596 visiteurs.

Une reconnaissance économique. – La posture prise en matière de professionnalisation a permis à l'INTEFP d'être retenu dans des appels d'offres en matière de santé-sécurité au travail dans la fonction publique.

■ Une posture spécifique : assumer posture professionnelle et posture de recherche

Posture méthodologique

Compte tenu de ma posture institutionnelle de professionnel de la formation et de responsable de formation des ISST à l'INTEFP et de mon activité de recherche (deuxième année de thèse en Sciences de l'éducation, université de Rouen), j'ai choisi un cadre méthodologique de recherche approprié.

Ma recherche se veut inductive et empirique¹. Toute recherche empirique constitue un construit singulier dès lors qu'elle ne s'inscrit pas dans un continuum d'ensemble de tâches, de procédures à (re)produire structurellement de façon linéaire comme au sein d'une démarche hypothéticodéductive. Mes travaux s'inscrivent épistémologiquement dans les perspectives de l'interactionnisme social et du socioconstructivisme et s'appuient, du point de vue disciplinaire, sur les travaux de la sociologie critique, de l'analyse institutionnelle et de l'anthropologie.

Les matériaux, recueillis de juin 2006 à décembre 2010, lors de conférences, tables rondes, réunions etc., ont été théorisés à partir de la distinction armée entre participation observante et observation participante (Soulé, 2007) et confrontés au niveau professionnel (Masse, 2008, 2010c, 2011a, 2011b) et scientifique (Masse, 2009, 2010a, 2010b, 2011c, 2011d).

D'une certaine manière, l'activité de recherche n'a pas ignoré que le professionnel de la formation a traversé, en vingt ans, cinq dispositifs de professionnalisation initiale dans la fonction publique (soit vingt promotions et près de cinq cents personnes). Plutôt que de rester en extériorité de cette expérience, j'ai préféré l'accueillir, en mesurer les intérêts et les limites, la mobiliser en toute connaissance de cause tout en tenant compte de ce qu'elle autorise, induit, construit et parfois limite. La place du porteur de projet dans le processus de professionnalisation des IHS sera considérée ici comme une condition nécessaire mais pas suffisante à la finalisation du projet.

Cadre théorique

La situation extrêmement spécifique des IHS m'a amené à m'inscrire dans le cadre général théorique de la professionnalisation dès que j'ai mesuré que, derrière les enjeux de formation des représentants d'une activité professionnelle singulière, se jouaient dans le même temps des enjeux institutionnels très forts autant en termes d'identification des acteurs et de leurs rôles respectifs que de légitimation de ces mêmes acteurs.

S'appuyer sur une rhétorique de la professionnalisation. – Sans nommer explicitement ses fondements et références, je me suis donc appuyé sur une rhétorique de la professionnalisation (Lang) pour proposer le cadre d'une nouvelle culture professionnelle en matière de SST, mobiliser les protagonistes tout en respectant le cadre institutionnel et ma position et celle de ma propre institution dans ce cadre. En d'autres termes, il ne s'est agi d'une intention de « faire à la place de », de transformer les IHS en une corporation, mais de passer d'un constat global de déficit de prescription (textes réglementaires, référentiels), à une offre instrumentée (Lang, 2001, p. 109) à l'intention de tous les protagonistes en s'appuyant sur les interactions, des productions, de tensions nées des relations entre ces protagonistes; c'est dans ce sens qu'a été promue l'idée d'une professionnalisation des acteurs, des activités, des organisations, des territoires

Repérer les éléments constitutifs d'une profession versus groupe professionnel des ISST. – Selon Bourdoncle cité par Wittorski (*ibid.*), en France, la constitution

¹ Recherche empirique: une production de connaissances mobilisant des informations produites au contact de la réalité sensible (Le Bouedec, Tomamichel, 2003, p. 51).

des professions est assortie d'enjeux spécifiques, d'une part, une lutte politique pour contrôler les places dans une hiérarchie étatique élitiste (notamment le modèle des corps d'État : un corps hiérarchisé, légitimé par l'État) et, d'autre part, la constitution de communautés de pairs construisant leurs propres règles (modèle des confréries). Il considère (1991) qu'une profession est constituée selon lui de quatre attributs :

- une base de connaissances à la fois assez générales mais aussi relativement spécifiques à l'exercice de la profession ;
- des individus qui ont le souci de servir l'intérêt général plutôt que leur intérêt particulier ;
- un code éthique qui organise les comportements des professionnels vis-à-vis de leurs clients ;
- un système de rétribution ou d'honoraires correspondant effectivement aux services rendus.

F. Aballéa (1991), pour sa part, propose de considérer qu'une profession existe si cinq conditions sont remplies :

- un objet de travail est reconnu socialement, c'est-à-dire qui fait l'objet d'une valorisation sociale ;
- un système d'expertise fondé sur des savoirs complexes (base de connaissances proposée par Bourdoncle) ;
- un système de référence, un univers moral (le code éthique dont parle R. Bourdoncle) ;
- une reconnaissance sociale du système d'expertise et du système de référence ;
- un système de contrôle définit les modalités de recrutement et les règles de discipline.

In fine, et d'un point de vue fonctionnaliste, quelques critères permettent de considérer les ISST sinon comme une profession à tout le moins comme un groupe professionnel au sens d'un ensemble d'agents qui exercent « une activité ayant le même nom, et par conséquent, dotés d'une visibilité sociale bénéficiant d'une identification et d'une reconnaissance, occupant une place différenciée dans la division sociale du travail, et caractérisés par une légitimité symbolique » (Demazière, Gadéa, 2009, p. 20).

Définir un cadre conceptuel et pratique à la professionnalisation. – Pour Bourdoncle (*ibid.*), la professionnalisation connaît cinq objets et sens : la professionnalisation de l'activité, du groupe exerçant l'activité, des savoirs, des personnes exerçant l'activité, de la formation.

Selon Wittorski, la professionnalisation est une intention sociale (côté organisation) finalisée par la quête d'une évolution des personnes au travail mais aussi un jeu identitaire entre « mise en reconnaissance de soi » (côté individu à travers les actes produits) et une reconnais-

sance effective par l'environnement (attribuant ainsi les « qualités » de compétent et de professionnel à un sujet) (Wittorski, 2007).

Mais elle est également une intention de transformation continue de compétences dans un contexte de transformation continue d'activités (Barbier, 2004).

■ Rupture entre posture de formation et processus de professionnalisation

Le passage du dispositif de formation des IHS au dispositif de professionnalisation a connu, d'une certaine manière, pendant l'expérimentation une première étape de formation professionnalisante de 2008 à 2009 qui s'est fixé en priorité une finalité pratique (construire, développer des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession) et qui engageait à la fois l'appropriation de savoirs professionnels pluriels, de savoir-faire et savoir-être, mais aussi le développement d'une posture réflexive par la réflexion sur l'action et sa théorisation (Altet, 2010).

La légitimation des protagonistes

La signature de l'Accord sur la SST dans la fonction publique a été déterminante pour le positionnement des IHS et de leur professionnalisation (*cf. précédemment*) mais également du fait du choix des signataires d'inscrire la résultante de leur négociation dans un cadre quasi anthropologique. Tout en assumant, à tout le moins acceptant, certaines règles fixées par le processus de réforme en profondeur des services et des activités de l'État, ils ont considéré que les actions en termes d'amélioration des conditions de travail dans la fonction publique doivent à la fois mieux adapter le travail à la personne humaine et favoriser son bien-être tout au long de sa vie professionnelle.

En affichant cette volonté dans le préambule de l'Accord, les partenaires sociaux ont planté un nouveau décor au sein des activités des fonctionnaires et des agents de la fonction publique. Ceci constitue un changement de paradigme et de culture. Faire intervenir humanité et durabilité dans les questions du travail et des organisations de/du travail, c'est poser le principe de la globalité, du système, c'est accepter la complexité, c'est, ainsi, ouvrir la porte à la diversité des acteurs, des activités, des organisations, des territoires. S'offre alors pour les acteurs de la fonction publique l'opportunité d'une autre manière de voir, de penser, d'analyser et de faire vivre les questions de qualité du travail, de qualité de vie au travail et par-delà de la préservation de la SST dans la fonction publique.

Cette première étape a illustré en quoi la production et le partage de connaissances pour et avec tous les acteurs impliqués a favorisé une forme d'acculturation collective en ayant formulé l'hypothèse que c'est la participation collective, à tous les niveaux de responsabilité et d'engagement, au développement d'une culture de la SSTFP qui autorisait cette dernière à s'accomplir dans ces mêmes collectifs.

Les éléments constitutifs de la professionnalisation des ISST

Un processus qui s'inscrit dans le temps. – Les IHS ont été créés par un décret en 1982 (*cf. précédemment*), la première formation organisée par l'INTEFP a eu lieu en 1984, les formations se sont succédé annuellement à partir de 1996 et un processus de réforme du dispositif de formation s'est engagé entre 2066 et 2011 pour aboutir à une labellisation du dispositif de professionnalisation en janvier 2011.

La volonté historique de l'INTEFP a été de s'inscrire au fil des années dans une intention de transforma-

tion continue de compétences dans un contexte de transformation continue d'activités (Barbier, 2004).

Une approche système de l'étude du groupe professionnel et de sa professionnalisation. – Le groupe professionnel des ISST dispose d'un texte fondateur (décret interministériel fonction publique) et des textes ministériels spécifiques qui en légitiment l'existence. Ils sont chargés d'un point de vue institutionnel de contrôler les conditions d'application des règles applicables en matière d'hygiène et de sécurité dans les administrations et établissements (dimension d'ordre public social), ils disposent d'une formation préalable obligatoire à leur prise de poste et ils ont le monopole d'intervention sur l'inspection des conditions de travail des fonctionnaires et agents de la fonction publique de l'État. Ce groupe professionnel est doté également d'une association professionnelle² et du point de vue interactionniste, les membres de ce « petit métier » (quantitativement moins de cent cinquante ISST) cherchent à gagner en reconnaissance et en autonomie³. Toutefois, les ISST ne disposent pas ni d'un code éthique, ni d'une protection particulière.

Enjeux	Références Moyens Outils	Éléments constitutifs	
		Profession	Professionnalisation de / du / des
Préservation de la santé et de la sécurité au travail	Ordre public social	Des personnes qui ont le souci de servir l'intérêt général plutôt que leur intérêt particulier Bourdoncle	
Corpus IHS	Site	Base de connaissances spécifiques à l'exercice de la profession Bourdoncle	Savoirs Bourdoncle
Corpus SSTFP	Site	Base de connaissances générales relatives à l'exercice de la profession Bourdoncle	Savoirs Bourdoncle
Dialogue social	Accord	Lutte politique Bourdoncle	Groupe et des personnes exerçant l'activité Bourdoncle
		Objet de travail est reconnu socialement, a fait l'objet d'une valorisation sociale Aballéa Reconnaissance sociale du système d'expertise et du système de référence Aballéa	
Texte réglementaire	Décret	Légitimation par l'État Bourdoncle	Groupe et des personnes exerçant l'activité Bourdoncle
Maîtrise d'ouvrage	Re positionnement engagé DGAFP	Légitimation par l'État Bourdoncle	
Attentes socioprofessionnelles	Référentiel interministériel	Reconnaissance sociale du système d'expertise et du système de référence Aballéa	Activité et Savoirs Bourdoncle
Certification du dispositif	Labellisation EGRH	Légitimation par l'État Bourdoncle	Groupe et des personnes exerçant l'activité et la formation Bourdoncle
Certification de l'institut de formation	Convention F. publique, ministère du Travail INTEFP	Légitimation par l'État Bourdoncle	
FACFI / IHS / ISST Réseau professionnel	Identité professionnelle individuelle et collective		Personnes exerçant l'activité Bourdoncle
Communauté de pratiques	Association	Constitution de communautés de pairs construisant leurs propres règles Bourdoncle	

² Association nationale des inspecteurs hygiène et sécurité (ANIHS) qui a pour but de « développer et d'entretenir des liens entre les IHS en vue de promouvoir et d'harmoniser une culture de prévention au sein de la fonction publique et de défendre les intérêts moraux et généraux découlant de leurs fonctions » (15 octobre 2008).

³ Lors d'une réunion publique le 16 novembre 2010, une IHS a interpellé les représentants de la fonction publique pour savoir pourquoi les textes à l'étude modifiant le décret de 82 gardaient l'appellation Fonctionnaire et agent chargé des fonctions d'inspection et n'assumait pas le terme d'inspecteur santé et sécurité au travail.

On peut penser que la rupture avec la posture de formation des IHS a été réalisée début 2011. Au regard de tous les événements rappelés ci-dessus, qui font apparaître les IHS comme ISST (nouvelle identité professionnelle), comme groupe professionnel (réseau) et qu'ils doivent être professionnalisés, on peut également considérer que l'intention de professionnalisation a été non seulement reconnue mais institutionnalisée durablement (décret) et que ce processus aura une incidence sur les ISST, leurs activités, leurs organisations sur tout le territoire.

■ Agir pour et avec autrui : un enjeu de gouvernance de la professionnalisation

À partir de la polarité proposée par Wittorski entre professionnalisation comme intention sociale finalisée par la quête d'une évolution des personnes au travail mais aussi un jeu identitaire entre mise en reconnaissance de soi et une reconnaissance effective par l'environnement, on peut penser que plusieurs enjeux de prescription se sont entrecroisés pendant la réforme du dispositif de professionnalisation des ISST.

Les jeux de la prescription. – D'une part, un processus prescriptif s'est joué entre, d'une part, l'intention de professionnalisation des ISST de la part de l'INTEFP en accord avec la DGAFP qualifiable de prescription descendante (Six, 2004) et, d'autre part, les attentes du terrain (départements ministériels, stagiaires) qualifiable de prescription remontante (Six, *ibid.*). Toutefois simultanément, ce processus « meso » était traversé par des enjeux « macro » descendant et ascendant d'institutionnalisation (au sens de l'analyse institutionnelle). Ce processus ascendant s'est mis en œuvre à partir d'une double confrontation institué/instituant : pour une part, l'institué « Ministre de la fonction publique » et l'instituant « Révision générale des politiques publiques » et, pour l'autre part, l'institué « organisations syndicales » et l'instituant « RGPP *versus* incidences sur les conditions de travail des agents ».

Ministre, représentants des employeurs publics et organisations syndicales en tant qu'institués ont joué chacun dans le même temps un rôle instituant : le ministre (institué) propose des négociations (instituant) à ces représentants (institués) qui acceptent à la condition (instituant) de négocier (instituant) sur les conditions de travail (institué/instituant) et le ministre accepte (institué/instituant).

Sortant d'une opposition binaire parce que sous-tendue par la santé et sécurité au travail en tant qu'« esprit

de la chose échangée » (Mauss) : la RGPP, ses enjeux pour les uns, ses conséquences pour les autres, l'Accord a pu advenir. Un espace s'est créé, les négociations sur les conditions de travail se sont engagées « à la condition de ». L'Accord est « devenu » institution à la suite d'un « mouvement social » qui, selon Lourau, découle d'un processus d'institutionnalisation qui fait passer la forme sociale du groupe (ici le groupe de négociateurs) à l'organisation puis à l'institution.

Agir positivement pour et avec autrui. – On peut penser que l'Accord est né d'une « communion fondative » (Hauriou) et de l'idée « d'œuvre à accomplir » (Hess) ; l'instituant est venu « développer une logique de vérité par rapport au moment fondateur » (*ibid.*) mais il semble qu'ici chaque institué pour sa part et avec ses intentions soit venu jouer un rôle de falsificateur de l'esprit fondateur de l'Accord au « bénéfice » de ce même accord. Revisitant Lourau, on pourrait parler de positivité ascendante et descendante dès lors que le « triumvir » ministre/employeurs publics/OS n'a pas cherché à se nier (négativité) mais à se reconnaître le temps de la négociation sous l'égide de l'administration (DGAFP). Ceci expliquerait l'étonnement de négociateurs d'être allés si loin et de reconnaître ne pas avoir mesuré l'ampleur et les conséquences des termes employés « ils sont dépassés par l'engagement qu'ils ont pris », « certains employeurs publics se rendent compte des exigences que porte cet accord ».

Toutefois, les producteurs du décret à venir n'œuvrent pas dans les mêmes conditions, les mêmes processus et les mêmes *intentio* même si ce fut pour la même illusion⁴ ; au risque que, par un phénomène d'institutionnalisation descendante, ces institués/instituant viennent recouvrir la prophétie initiale et « nier les objectifs initiaux de l'institution pour suivre (leurs) objectifs propres sans rapport avec la prophétie du moment fondateur » (Hess, *ibid.*).

In fine, l'Accord SSTEP aura émergé et aura été signé majoritairement grâce à un jeu des miroirs, une mise en abyme d'une prescription « dialectisée ». Les jeux d'interactions d'autorité et de prescription par agir sur autrui se sont déplacés vers une nouvelle logique de l'agir à l'intention des agents de la fonction publique offrant ainsi quelques éléments de compréhension de la gouvernance qu'il reste encore à approfondir. En d'autres termes, les protagonistes ont agi en termes de compréhension, de complémentarité et d'efficacité en agissant pour et avec autrui (Mayen, 2007) dans une forme renouvelée de relations. Je formule l'hypothèse que ce processus est valide

⁴ Selon Kaës, une institution nouvelle ne peut se passer de l'illusion parce qu'elle est novatrice et conquérante.

également pour les autres parties prenantes de la santé et sécurité au travail dans la fonction publique de l'État (assistants et conseillers de prévention, membres de CHSCT).

■ Conclusion

La mise en œuvre, l'étude et la théorisation simultanée du processus de professionnalisation des inspecteurs santé et sécurité au travail de la fonction publique de l'État a permis de mettre en évidence les liens forts qui pouvaient s'établir entre :

- la constitution de savoirs professionnels et la diffusion d'une culture professionnelle,
- la construction d'une identité individuelle et collective autorisant les professionnels à changer de forme,
- la confrontation avec le terrain professionnel (alternance, tutorat),
- la mobilisation des concepts issus de travaux des Sciences de l'éducation

La mobilisation de ce quadriptyque offre l'opportunité d'un basculement de pensée pour comprendre la professionnalisation à la condition d'un *aggiornamento* entre Éducation, Formation, Travail et Recherche. Telle

serait la perspective spécifique de la professionnalisation : une compréhension entre professionnels et chercheurs sur ces quatre éléments à la fois terrains et disciplines qui ne s'entendent pas dans une logique de segmentation entre intelligibilité et optimisation de l'action sur autrui.

Dans cette perspective, les relations entre professionnels et chercheurs dans le champ de la professionnalisation s'autoriseraient à s'exprimer non pas en termes de domination mais d'émancipation.

Un double basculement copernicien serait à l'œuvre, d'une part, le changement de paradigme de la formation à celui de la professionnalisation durable et, d'autre part, l'acceptation d'une rupture épistémologique : valeurs, principes, concepts, méthodes, outils et postures des protagonistes qui composent la première devant être revisités pour accéder à la seconde.

En revisitant faces diurnes et nocturnes de l'éducation, de la formation du travail et de la recherche, la professionnalisation pourrait alors être questionnée comme un mouvement spiralaire constitué de singularité et d'universalité, c'est-à-dire un mouvement explicite et implicite de fécondation et d'humanisation d'un humain professionnel et de dessein culturel, éthique, technique de transmission intergénérationnelle de professionnalité que j'appelle une *bildung* professionnelle et qu'il me reste à définir.

Bibliographie

- ABALLÉA F., 1991, « Sur la notion de professionnalité » in *Revue Société*, n° 2, pp. 7 à 9.
- ALTET M., 2010, « Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage » in *Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation. Recherche en éducation*, n° 8, janvier, pp. 12-23.
- BARBIER J.-M., 2006, « Rapports entre sujets et activités » in *Sujets, activités, environnements*, Barbier J.-M. et Durand M., Paris, PUF.
- LANG V., 2001, « Les rhétoriques de la professionnalisation », *Recherche et formation*, n° 38, pp. 95-117.
- LE BOUËDEC G., TOMAMICHEL S. (sous la direction de), 2003, *Former à la recherche en éducation et formation*, Paris, L'Harmattan, coll. Défi-Formation, pp. 30-32 et 51.
- LOURAU R., 1968, « L'instituant contre l'institué » in *Les Temps Modernes*, n° 268.
- MASSE M., 2008, « Passer d'un dispositif de formation à un dispositif de professionnalisation », Marcy l'Etoile, INTEFP, février, <http://www.intefp-sstfp.travail.gouv.fr/docs.asp?rub=950>
- MASSE M., WITTORSKI R., 2009, « Work, Risk Evaluation, Professional training – Between Prescriptions, Activities Performed and Activities Prevented in Research on the effectiveness of prevention measures at the workplace », Proceedings of the Colloquium of the ISSA International, Section for Research on Prevention, Institute Work and Health (BGAG), Dresden (Germany). 15 and 16 October. pp. 221-223. <http://www.intefp-sstfp.travail.gouv.fr/docs.asp?rub=74>
- MASSE M., 2010a, « La Professionnalisation, une formation professionnelle durable ? » in *Les Doctoriales 2010*, université Uni Mail, Genève, 11-12 juin, p. 63.
- MASSE M., 2010b, « Entre commande de formation et dispositifs de professionnalisation. Une dialectique de la prescription » in *La professionnalisation : entre prescriptions et réalités. Regards croisés en éducation et formation*, symposium long, Actualités de la recherche en éducation et formation (AREF), université Uni Mail, 13-16 septembre. Genève. <https://plone2.unige.ch/aref2010>
- MASSE M., 2010c, « Réforme de l'État, accord santé sécurité au travail et gouvernance. Une mise en abyme de la prescription », « Organisation, gestion productive et santé au travail », actes du colloque GRIS AFS, université de Rouen, 16 et 17 décembre, pp. 383-394. http://www.univ-rouen.fr/74582252/0/fiche_LGRIS_pagelibre/
- MASSE M., 2011a, « Accord SSTFP du 20 novembre 2009. Un tiers facilitateur et référentiel opératif commun » in *ABC de la Santé, de la sécurité et de la prévention*, éditions du Papyrus., pp. 415-439.
- MASSE M., 2011b, « Professionnaliser les acteurs, les activités, les organisations, les territoires : vers une culture de la santé et de la sécurité au travail dans les fonctions publiques », INTEFP. <http://www.intefp-sstfp.travail.gouv.fr/docs.asp?rub=10>
- MASSE M., 2011c, « Penser un Master des sciences, de l'éducation et du travail. Prémices d'une science de la professionnalisation », Réseau national universitaires des métiers préparant aux métiers de la formation (RUMEF), Avignon, 12 et 13 mai. <http://fc-avignon.dyndns.org/course/view.php?id=58>
- MASSE M., 2011d, « Conflit sociocognitif, développement professionnel et Professionnalisation. Fécondation d'un humain professionnel » in VI^e colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur (QPES), Les courants de la professionnalisation : enjeux, attentes, changements, Angers, 9 et 10 juin, vol. 1, pp. 555-555. http://www.colloque-pedagogie.org/workspaces/colloque_2011/presentation
- MAYEN P., 2007, « Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre » in *Apprentissage et développement : apprendre, se former et agir. Recherches en éducation*, n° 4, octobre, pp. 51-64.
- SIX E., 2004, « De la prescription à la préparation au travail ; la dimension sociale du travail » in actes du 39^e congrès de la SELF, Ergonomie et normalisation, Genève, p. 130.
- SOULÉ PH D., 2007, « Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales » in *Recherches qualitatives*, vol. 27(1), pp. 127-140.
- WITTORSKI R., 2007, *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan.

Repenser le conseil en formation grâce aux outils
de la psychologie du travail et de l'analyse de pratiques :
*approche développementale de l'ingénierie de formation de formateurs
et d'enseignants débutants exerçant en lycée professionnel*

Solange CIAVALDINI-CARTEAUT

Maître de conférences

Université de Nice Sophia-Antipolis – IUFM Célestin Freinet – Nice

Joëlle BOLOT

Professeure de lycée professionnel, formatrice en Lettres-Histoire

Rectorat de l'académie de Nice

Cette communication porte sur le développement du pouvoir d'agir d'enseignants novices et de formateurs en situation de travail réel. Elle concerne une intervention-recherche et une ingénierie mises en œuvre de 2008 à 2010 dans la filière Lettres-Histoire d'un Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) du sud de la France. Les études de cas présentées illustrent l'observation participante de formateurs pluri-catégoriels, l'analyse vidéo des traces de l'activité en classe et l'analyse de la pratique d'enseignement en lycée professionnel. La discussion des résultats permet d'apprécier l'usage adapté d'outils issus d'une clinique de l'activité dans la formation des enseignants et documente le répertoire des formateurs lors de situations d'entretien. Dans ce prolongement, les théories psychologiques de l'activité humaine participent à l'explicitation des processus en jeu et des conditions de l'efficacité du conseil et de l'accompagnement à l'entrée dans le métier. ■

CES DIX DERNIÈRES ANNÉES, les connaissances sur les pratiques, le travail et la formation aux métiers de l'éducation se sont considérablement enrichies des apports de la psychologie du travail notamment grâce à la production d'outils conceptuels et l'usage de méthodologies permettant une approche tantôt compréhensive et descriptive tantôt transformative et développementale de l'activité en situation de travail réel. Dans ce prolongement, les résultats récents de quelques études inspirées des théories de l'activité (Bertone, Chaliès & Clot, 2009; Cartaut, 2010; Cartaut & Bertone, 2009; Moussay, Étienne & Méard, 2009; Yvon & Saussez, 2010) posent l'intérêt d'une approche renouvelée du conseil pédagogique et de l'accompagnement professionnel pour rendre compte des processus en jeu dans le développement de la signification de l'expérience, des actions et des compétences situées des enseignants débutants et des formateurs.

Fondée sur les postulats théoriques d'une approche sociogénétique de l'activité humaine (Lawrence & Valsiner, 2003; Nosulenko & Rabardel, 2007; Vygotsky, 1978a, 1978b, 2003) notre communication rend compte d'une ingénierie innovante visant à la fois le développement du répondant des formateurs en situation d'entretien, la transformation des actions en classe d'enseignants débutants et un gain d'efficacité du conseil pédagogique. Nous expliciterons tout d'abord la notion de pratique professionnelle et la mettrons en rapport avec celle d'activité. Puis, nous préciserons notre « approche plurielle » du conseil en formation fondée sur des liens « organiques et fonctionnels » avec la recherche dans le cadre d'une démarche où les visées épistémiques, transformatives et développementales sont consubstantielles (Ciavaldini-Cartaut, 2009; Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand, 2008; Ria, Leblanc, Serres & Durand, 2006).

■ L'analyse de pratiques en formation des enseignants

L'analyse de pratiques rencontre un vif intérêt notamment en formation professionnelle initiale et continue dans les champs diversifiés de l'industrie, du social et médico-social et de l'éducation où les dimensions relationnelles et interpersonnelles sont importantes (Wittorski, 2004). La pratique ou *praxis* renvoie à un processus de transformation d'une réalité (matérielle ou idéale) en une autre réalité et peut être circonscrite à « l'ensemble des comportements, actes observables, actions, réactions, interactions » (Altet, 2003) « normé, au sein d'un environnement matériel, social ou symbolique » (Gomez, 2004, p. 107). Plus précisément, l'orientation donnée à ce

processus dans le champ de l'enseignement relève à la fois de composantes personnelles et culturelles, autrement dit des manières de faire, de dire et de concevoir les choses au sein d'un groupe professionnel dans les situations (système de ressources et de contraintes) d'exercice du métier. Dans ce cadre, plusieurs auteurs (Altet, 2000, 2002, 2004; Marcel, Rothier-Bautzer, Olry & Sonntag, 2002; Méard, 2004) rendent compte (a) des visées multiples de l'ingénierie pédagogique (production de savoirs, professionnalisation, évaluation, transformation des pratiques), (b) d'une variété d'objets investigués (l'activité du sujet face aux évolutions du travail; le statut des situations; les interactions de communication et les comportements) et (c) de différents outils et paradigmes théoriques de référence mobilisables, implicitement ou explicitement, par les formateurs (animateurs, intervenants). Malgré des apports avérés, les enseignants débutants ont souvent exprimé des critiques à l'égard d'une grande variété de dispositifs d'analyse de pratiques en formation du fait d'une approche trop théorique, insuffisamment adaptée aux évolutions du métier et trop éloignée du travail réel en établissement scolaire.

■ Vers une approche plurielle de l'agir professionnel pour appréhender les multiples dimensions du travail enseignant

L'analyse de l'agir professionnel ou de l'activité laborieuse (Barbier & Durand, 2003; Durand & Fabre, 2007; Leplat, 1997) oriente de plus en plus d'études sur le travail enseignant (Yvon & Saussez, 2010) et emprunte aux cadres conceptuels de l'ergonomie cognitive (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006; Rogalski, 2003; Vinatier, 2007) et d'une clinique de l'activité (Clot, 2001a, 2001b, 2004). En effet, la complexité des pratiques professionnelles en contexte scolaire exige des outils et des modèles conceptuels non réducteurs pour documenter empiriquement les processus en jeu (Amigues, Faïta & Saujat, 2004; Ciavaldini-Cartaut, 2009; Clot & Soubiran, 1998; Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000; Clot & Leplat, 2005; Martin, Morcillo, Jeunier & Blin, 2005; Moussay, 2009; Ouvrier-Bonnaz & Werthe, 2006; Yvon & Clot, 2003; Yvon & Garon, 2006).

La particularité des théories de l'activité réside dans leurs visées, c'est-à-dire dans le fait de provoquer le développement des activités pour transformer les situations de travail. Le concept d'activité renvoie à un système fonctionnel dont la saisie de la dynamique de développement requiert l'usage de méthodes indirectes afin de saisir

la complexité de l'expérience psychologique du sujet sans la réduire aux conduites observables. Plus précisément, les outils d'une clinique de l'activité (autoconfrontation simple ou croisée; instruction au sosie; implication des acteurs dans un collectif ou tiers milieu associé à la recherche) sont considérés dans notre étude comme des moyens de formation. En effet, ils deviennent des instruments techniques et/ou psychologiques au service de la transformation du vécu des professionnels en nouvelle expérience, (Vygotsky, 1978a, 1978b, 2003) puis en savoir et savoir faire proposés à la re-normalisation collective. En se fondant sur le concept de sujet, acteur de son activité et lui donnant sens (Lawrence & Valsiner, 2003), l'analyse s'intéresse au rapport systémique entre la composante interne ou constructive (dimension affective et subjective, cognitive, perceptive et intentionnelle) et la composante externe ou productive (action et produit(s) de l'action, conditions de réalisation et contraintes de la situation) de l'activité (Nosulenko & Rabardel, 2007). Ainsi, l'intelligibilité des dynamiques propres aux contextes d'action et aux logiques d'acteurs qui les traversent et les configurent conduit à formuler ce qui permet ou empêche le développement du répondant en situation de formation ou de travail (Ciavaldini-Cartaut, 2009). À titre d'exemple, la description commentée par l'acteur de son action située peut être l'occasion d'établir un jugement sur le rapport des gestes de métier aux prescriptions et règles (Méard & Bruno, 2009) qui rendent légitime et organisent leur usage au sein d'une communauté de pratique (Escalié & Chaliès, 2011). Dès lors, l'intérêt peut se porter sur le processus de construction ou d'attribution de significations, sur les tensions et conflits de logiques entre la liberté pédagogique en termes de mission d'une part et les injonctions issues des documents prescripteurs déterminants le travail dans l'institution scolaire d'autre part (Leplat, 2004; Méard & Bruno, 2008). Dans ce cadre, les savoirs, valeurs et normes constituant la culture du milieu de travail sont potentiellement repérables au cœur de l'action (Durand, Ria & Flavier, 2002) et permettent d'apprécier les stratégies parfois contradictoires des membres de la communauté éducative et scolaire pour être « efficaces malgré tout ».

Par ailleurs, l'existence de propriétés de typicalité, au-delà de la singularité des expériences vécues par chacun et qui dépassent leurs propres occurrences, contribue à les rendre généralisables. En ce sens, la rencontre de difficultés comparables dans l'action professionnelle génère des stratégies, des conduites relatives à des préoccupations ayant des traits communs, malgré la dispersion géographique liée aux lieux d'exercice du métier et les spécificités des disciplines d'enseignement.

Ainsi, en considérant que l'apprentissage du métier d'enseignant et l'acte d'enseigner possèdent une complexité et une dynamique constitutives de multiples dimensions, alors un consensus apparaît sur les possibilités offertes par une « analyse plurielle » (Altet, 2002) au plan théorique (associant analyse de pratiques et analyse du travail ou de l'activité) et méthodologique (associant enjeux de formation et de recherche) rendant possible différents niveaux de lecture d'un même événement remarquable en situation de travail.

Les travaux de Marguerite Altet et de Marc Durand (1996) permettent de circonscrire plus précisément ces différentes dimensions :

- dimension didactique poursuivie au travers de l'apprentissage des élèves et leur socialisation; enseigner des savoirs pour produire des connaissances, aptitudes et capacités;
- dimension professionnelle liée aux savoir-faire spécifiques, actions et gestes de métier de l'enseignant;
- dimension pédagogique et communicationnelle: interactions instrumentées notamment avec les élèves (ou d'autres pairs), elles-mêmes médiatisées par le langage;
- dimension située et contextuelle dépendante de la structure organisationnelle évolutive et dynamique (faite d'états transitoires d'équilibres et de déséquilibres) du couplage « acteur-situation » dont on peut reconstruire la genèse;
- dimension chronologique et cyclique: séance, séquence; trimestre, année, etc.;
- dimension affective et/ou émotionnelle qui rend compte de l'engagement des acteurs, de leur motivation, de leurs préoccupations à court, moyen et long terme; de leur (inter)subjectivité;
- dimension psychosociale liée à la nature humaine de l'objet de travail.

Ces dimensions interagissent et sont sans cesse infléchies, les unes par les autres, pour que l'enseignant s'adapte aux contingences du travail avec les élèves (Vinatier, 2007).

Par ailleurs, si l'on convient que l'activité est dirigée (Clot, 1999) à la fois vers les objets de savoirs, les élèves, le professionnel lui-même et le genre (un système souple de variantes normatives qui incarnent l'intelligence au travail opposée à son organisation formelle et ses contraintes prescriptives) (Clot & Faïta, 2000) dans lequel doit s'inscrire la pratique professionnelle, les difficultés d'apprentissage des enseignants débutants et les modalités du conseil en formation peuvent être appréhendées différemment.

■ Contexte et enjeux de la conception d'un dispositif innovant à « double entrée »

Le dispositif de formation présenté a été mis en œuvre dans un IUFM du sud de la France avant la réforme des parcours universitaires de préparation aux métiers de l'enseignement. Deux groupes successifs (2008-2009 puis 2009-2010) d'enseignants débutants de lycées professionnels (STG-PLP) en Lettres-Histoire (LH) en ont bénéficié au cours de leur année de professionnalisation en alternance incluant un stage en responsabilité dans un établissement scolaire. L'accompagnement professionnel mis en œuvre relevait d'un collectif de formation associant les STG-PLP à une triade d'intervenants pluricatégorielle : (a) une enseignante-chercheuse impliquée dans la formation transversale du second degré et spécialiste en analyse du travail (CH), (b) une professeure de lycée professionnel (PLP) également formatrice en temps partagé et responsable de la filière de formation LH en IUFM (JB) et enfin (c) une professeure de lycée professionnel (PLP) experte chargée de la formation continue et d'une mission d'inspection dans la discipline LH (NM).

Au début du second trimestre de l'année 2008-2009, les STG-PLP de la filière LH étaient confrontés à plusieurs difficultés :

- ils ne supportaient plus les visites régulières de leur tuteur, ni les visites conseil menées conjointement par ce dernier et un formateur IUFM. Ils invoquaient un besoin d'émancipation dans leur travail avec les élèves sans toutefois posséder les ressources pour remédier à leurs problèmes en classe. En outre, ils avaient l'impression de ne pas pouvoir améliorer leur gestion de classe qu'ils attribuaient surtout au profil de leurs élèves (pour certains proches du décrochage scolaire) ;
- ils avaient le sentiment d'être dépassés par la quantité de travail demandé par l'exercice du métier et la situation de formation par alternance.

En ce qui concerne les formatrices, elles étaient convaincues de la plus-value (a) de l'analyse vidéo des actions d'enseignement des débutants, (b) du déplacement partiel de ces derniers sur un terrain d'exercice différent de celui de leur classe en responsabilité car moins exposé aux difficultés de gestion des comportements des élèves et (c) de l'articulation complémentaire de l'analyse de l'activité et de l'analyse de pratiques. Pour ces dernières, il s'agissait en outre :

- d'objectiver le conseil lors des entretiens de formation ;
- de favoriser le travail conjoint entre pairs débutants autour d'un projet commun d'enseignement/apprentissage ;

- de développer les compétences d'observation et de problématisation des pratiques d'enseignement expertes et novices.

Le dispositif dans son ensemble visait à rompre avec les pratiques classiques de formation qui étaient critiquées par les STG-PLP. L'approche plurielle retenue devait permettre aux formatrices de proposer des pistes d'actions alternatives proches des préoccupations et des obstacles rencontrés par les débutants dans leurs classes en responsabilité. Dès lors, il s'est agi de les seconder dans leur capacité à « reprendre la main » sur leurs situations de travail et « se reprendre en main ».

■ Mise en œuvre du dispositif innovant

Observation et préparation en intersession

Après que leur ont été présentées les modalités organisationnelles du dispositif, sans rendre explicites ses visées transformatives, et qu'ils ont accepté les conditions d'usage de la vidéo dans le respect éthique de leur image et la garantie de leur anonymat, les STG-PLP ont été accueillis dans la classe de lycée professionnel d'une enseignante experte de la discipline et formatrice (NM). Ils ont observé *in situ* sa pratique (filmée) avec une classe de niveau 1^{re}. Majoritairement constituée de filles, cette classe ne présentait ni problème d'effectif ni de discipline. De fin janvier à fin mars et avant leur visite de validation (avril), en concertation avec la formatrice disciplinaire (JB) et les débutants, NM a confié à ces derniers la préparation d'une séquence d'enseignement prévue dans la progression de ladite classe. En intersession (trois semaines), ils ont conçu des séances d'une heure en apprenant à travailler collectivement et à s'entraider. Chacune de leurs leçons a été filmée par l'enseignante-chercheuse (CH). Ce recueil préalable à la tenue de leurs entretiens de conseil avait pour objet l'activité d'enseignement dans l'interaction avec les élèves, l'usage de supports pédagogiques et d'outils (vidéo-projecteur, transparents, cartes, tableau, etc.), le travail en groupes et la différenciation pédagogique.

Organisation d'entretiens de conseil « à double entrée »

L'enregistrement audio vidéo du travail des STG-PLP en classe a été mobilisé lors d'entretiens de conseil. L'enseignante-chercheuse (CH) orientait son questionnement à partir de ses connaissances en clinique de l'activité et en analyse du travail. La formatrice disciplinaire (tantôt NM ou JB) était pour sa part centrée sur l'ana-

lyse de pratiques et la didactique disciplinaire. Les débutants du groupe étaient libres d'assister ou non à l'entretien de leur pair. Un protocole d'entretien invitait chaque STG-PLP et le collectif de formation à sélectionner deux « événements ou moments remarquables » dans la leçon observée et filmée à partir des indicateurs suivants :

- le caractère illustratif d'une action professionnelle efficace, réussie ou rendant compte d'une difficulté ressentie ou observable ;
- en rapport avec l'activité du débutant en classe ou celle des élèves ;
- en rapport avec la didactique disciplinaire ou la dimension professionnelle et transversale d'un geste ou d'une action de métier.

Les deux formatrices (NM et JB) procédaient de même en croisant leurs notes d'observations. L'enseignante-chercheuse (CH) avait en outre la responsabilité de gérer le matériel audiovisuel (comescope DV connecté à un magnétoscope, téléviseur, micros de table et caméra sur pied) mobilisé au cours de l'analyse plurielle. Elle se chargeait aussi d'organiser l'enregistrement de l'entretien de conseil organisé par thématiques illustratives des préoccupations respectives des formateurs et des formés.

■ Principaux résultats et éléments conclusifs

Contribution d'une analyse plurielle à la transformation des actions d'enseignement des débutants et à l'identification de leurs principales préoccupations en classe

Tout d'abord, bien qu'il ait été proposé aux STG-PLP de travailler dans un contexte « protégé » (sans difficulté de gestion de classe, en effectif réduit, dans d'excellentes conditions matérielles) par rapport à leurs classes en pleine responsabilité, leurs préoccupations étaient principalement liées à (a) la gestion des supports d'enseignement, du temps (déclinée en temps nécessaire pour l'apprentissage et temps contraint de l'enseignement) et de l'espace, (b) la relation pédagogique dans le cadre d'un travail en petits groupes et (c) la maîtrise des outils (tableau, projecteur de transparents, usage de l'ordinateur et du vidéo-projecteur). Soucieux d'acquiescer rapidement une posture d'enseignant conforme aux attentes institutionnelles, toutefois les STG-PLP n'ont été en mesure de questionner les modalités d'apprentissage des élèves qu'après avoir pu (a) « mettre en œuvre » et « mettre à l'épreuve » de leurs propres classes les pistes

et conseils qui leur étaient adressés par les formatrices et (b) analyser la transformation de leur répondant dans le contexte « extra-ordinaire » du dispositif innovant. Ce constat se prolonge à l'identification de difficultés typiques à l'entrée dans le métier qui ont été identifiées par les STG-PLP eux-mêmes lors du bilan dressé à la fin de l'année 2010.

Le second point concerne l'analyse conjointe de l'activité et de la pratique dans le cadre d'une approche plurielle en formation. Elle a permis aux débutants d'engager une réflexion sur des moments de travail en classe qui échappaient à leur contrôle alors que les indices observables de leur inconfort étaient mineurs et n'auraient probablement pas été abordés dans le cadre d'entretiens plus « traditionnels ». Enfin, l'usage du support vidéo a permis à certains d'entre eux de prendre conscience de problèmes personnels parfois difficiles à aborder avec les formateurs : timbre et débit de la voix inadaptés ; mode de déplacement inefficace dans la classe ; absence de regard périphérique et centration sur un seul groupe d'élèves ; posture défensive ou autoritaire parfois injustifiée, etc.

Le développement des pratiques de formation

Les formatrices (JB et NM), pourtant rompues aux entretiens de conseil, ont modifié leur pratique en fonction de « l'orientation activité » impulsée par le dispositif innovant. En effet, au cours des entretiens, l'enseignante-chercheuse (CH) faisait d'abord émerger les préoccupations des STG-PLP et, une fois que le problème observé ou ressenti était correctement circonscrit à l'appui des traces vidéo, alors le conseil en formation pouvait être construit « à deux voix », tantôt dans le domaine de la didactique disciplinaire, tantôt dans celui plus transversal des gestes de métier. Cette complémentarité des compétences est aujourd'hui une ressource d'action dans le cadre de la formation des tuteurs en LH au niveau académique. Il nous semble par ailleurs que l'ingénierie de formation décrite dans cet article est pérenne dans le cadre (a) de l'accompagnement du stage massé des fonctionnaires stagiaires et (b) celui d'unités d'enseignement en master incluant des visites de suivi de stages (de pratique accompagnée) des étudiants, futurs enseignants. L'enjeu nous semble être celui d'une professionnalisation réunissant universitaires et professionnels de terrain qui soit fondée sur les pratiques d'enseignement appréhendées au plus près des conditions réelles d'exercice.

Enfin, les résultats de cette étude complètent ceux des travaux récents de l'équipe DATIEF qui portent plus particulièrement sur les entretiens de supervision et le tutorat (Cartaut, 2010; Cartaut & Bertone, 2009; Moussay, Étienne & Méard, 2009). Ainsi, l'efficacité du

conseil en formation peut être considérée comme corrélative (a) à la prise en compte par les formateurs des besoins didactiques, pédagogiques et des préoccupations principales des enseignants débutants, (b) à la création des conditions d'une construction conjointe de significations à propos de « événements » et de « problèmes » survenus en classe, (c) à l'objectivation des conseils et leur mise en rapport avec les capacités d'action actuelles des formés, (d) à l'organisation du suivi diachronique des tentatives de mobilisation de ces conseils et de leur appropriation en classe et (e) l'explicitation collective des nouvelles expériences vécues par les formés y faisant suite. L'approche

d'une analyse conjointe de la pratique et de l'activité de travail rend compte corrélativement des problèmes posés par le changement de posture professionnelle des formateurs d'enseignants qui, dans ce cadre, doivent devenir les révélateurs de l'expérience d'autrui et plus seulement des transmetteurs de savoirs. Apparaît ainsi la nécessité d'une formation de formateurs aux méthodes et outils issus de l'analyse du travail non pas pour renforcer leur expertise de la discipline enseignée mais plutôt pour développer leur capacité à élaborer en collaboration avec les formés des pistes de transformations possibles de leur activité professionnelle.

Bibliographie

- ALTET M., 2000, « L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante ? », *Recherche et formation* (35), 25-41.
- ALTET M., 2002, « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », *Revue française de pédagogie*, 138(1), 85-93.
- ALTET M., 2003, « Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation », *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, 31-43.
- ALTET M., 2004, « L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action », *Éducation permanente*, 160, 101-110.
- AMIGUES R., FAÏTA D. et SAUJAT F., 2004, « L'auto-confrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle », *Bulletin de Psychologie*, 57(469), 41-45.
- BARBIER J.-M. et DURAND M., 2003, « L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? », *Recherche et formation*, 42, 99-117.
- BERTONE S., CHALIÈS S. et 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), 104-125.
- CARTEAUT S., 2010, « L'opérationnalisation du travail de formation de terrain dans la ZPD des enseignants novices : acquisition des sources et mobilisation des ressources contribuant au processus de passage à la compétence », paper presented at the Congrès International de l'AREF (Actualité de la recherche en éducation et en formation).
- CARTEAUT S. et BERTONE S., 2009, « Co-analysis of work in the triadic supervision of preservice teachers based on neo-Vygotskian activity theory: Case study from a French university institute of teacher training », *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1086-1094.
- CIAVALDINI-CARTEAUT S., 2009, « Histoire de l'activité conjointe dans la formation de terrain des enseignants du secondaire : vers une psychologie du développement de l'activité de l'adulte en formation », thèse de doctorat en Sciences de l'éducation non publiée, université d'Aix-Marseille I.
- CLOT Y., 1999, *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
- CLOT Y., 2001a, « Éditorial. Clinique de l'activité et pouvoir d'agir », *Éducation permanente*, 146, 7-17.
- CLOT Y., 2001b, « La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie » in *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Maggi B. (éd.), Paris, PUF, pp. 133-156.
- CLOT Y., 2004, « Action et connaissance en clinique de l'activité », *Activités*, 1(1), 23-33.
- CLOT Y. et SOUBIRAN M., 1998, « Prendre la classe : une question de style ? », *Société française*, 12/13, 78-88.
- CLOT Y. et FAÏTA D., 2000, « Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, 4, 7-42.
- CLOT Y., FAÏTA D., FERNANDEZ G. et SCHELLERL., 2000, Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives Interdisciplinaires sur le travail et la santé. PISTES*, 2(1).
- CLOT Y. et LEPLAT J., 2005, « La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail », *Le travail humain*, 68(4), 289-316.

- DURAND M. (éd.), 1996, *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF.
- DURAND M. et FABRE M., 2007, «Introduction» in *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités*, Durand & Fabre (éds.), Paris, L'Harmattan, pp. 1-15.
- DURAND M., RIA L. et FLAVIER E., 2002, «La culture en action des enseignants», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII(1), 83-103.
- ESCALIÉ G. et CHALIÈS S., 2011, «Vers un usage européen du modèle des communautés de pratique en formation des enseignants», *Revue française de pédagogie*, 171.
- GOMEZ F., 2004, «De l'analyse du travail à l'analyse des pratiques enseignantes», *Recherche et formation*, (47), 105-126.
- LAWRENCE J.A. et VALSINER J., 2003, «Making Personal Sense», *Theory & Psychology*, 13(6), 723-752.
- LEBLANC S., RIA L., DIEUMEGARD G., SERRES G. et DURAND M., 2008, «Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive», *Activités*, 5(1), 58-78.
- LEPLAT J., 1997, *Regards sur l'activité en situation de travail*, Paris, PUF.
- LEPLAT J., 2004, «Éléments pour l'étude des documents prescripteurs», *Activités*, 1(2), 195-216.
- MARCEL J.-F., ROTHIER-BAUTZER E., OLRÉ P. et SONNTAG M., 2002, «Note de synthèse: les pratiques comme objet d'analyse», *Revue française de pédagogie*, 135-170.
- MARTIN F., MORCILLO A., JEUNIER B. et BLIN J.-F., 2005, «Des activités aux situations professionnelles en contexte scolaire», *Recherche et formation*, 50, 39-54.
- MÉARD J., 2004, «L'analyse de pratique au quotidien», *Éducation permanente*, 161(2), 45-53.
- MÉARD J. et BRUNO F., 2008, «Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire : analyse de l'activité d'une professeur d'école stagiaire», *Travail et formation en éducation*, 2.
- MÉARD J. et BRUNO F., 2009, *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*, Toulouse, Octarès.
- MOUSSAY S., 2009, «Analyse du développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficacité: l'impact de la situation tutorale sur le pouvoir d'agir de trois enseignants débutants», thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, non publiée, université de Montpellier 3.
- MOUSSAY S., ÉTIENNE R. et MÉARD J., 2009, «Le tutorat en formation initiale des enseignants: orientations récentes et perspectives méthodologiques», *Revue française de pédagogie* (166), 69-83.
- NOSULENKO V. et RABARDEL P. (éds.), 2007, *Rubinstein aujourd'hui – Nouvelles figures de l'activité humaine: Anthologie de textes choisis*. Toulouse, Octarès.
- OUVRIER-BONNAZ R. et WERTHE C., 2006, «La référence au travail en classe de technologie: un débat de métier», *Activités*, 3(2), 15-26.
- PASTRÉ P., MAYEN P. et VERGNAUD G., 2006, «La didactique professionnelle», *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- RIA L., LEBLANC S., SERRES G. et DURAND M., 2006, «Recherche et formation en "analyse des pratiques": un exemple d'articulation», *Recherche et formation*, 51, 43-56.
- 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*, 3(23), 343-388.
- VINATIER I., 2007, «Autour des mots: "organismes de la pratique et/ou de l'activité enseignante", *Recherche et formation*, 56, 95-108.
- VYGOTSKY L.S., 1978a, «Interaction between learning and development» in *L.S. Vygotsky. Mind in Society: The Development of Higher psychological processes*, Cole M., John-Steiner V., Scribner S. et Souberman E. (éds.), Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, pp. 79-91.
- VYGOTSKY L.S., 1978b, «Problems of method» in *L.S. Vygotsky, Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cole M., John-Steiner V., Scribner S. et Souberman E. (éds.), Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, pp. 58-75.
- VYGOTSKY L.S., 2003, *Consciousness, the unconscious, emotions*, Paris, La Dispute.
- WITORSKI R., 2004, «Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratiques», *Éducation permanente*, 160, 61-70.
- YVON F. et CLOT Y., 2003, «Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant», *Pratiques psychologiques*, 1, 19-35.
- YVON F. et GARON R., 2006, «Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant: l'autoconfrontation croisée», *Recherches qualitatives*, 26(1), 51-80.
- YVON F. et SAUSSEZ F. (éds.), 2010, *Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, Québec, Les Presses de l'Université de Laval.

Le savoir scientifique comme outil d'apprentissage et de prévention

Emmanuel TRIBY

Professeur des universités

Chercheur au LISEC (EA 2310), université de Strasbourg

Notre hypothèse est qu'il est possible d'outiller efficacement un processus d'enseignement et de prévention en transformant la fonction même du savoir scientifique : de savoir de référence dans les dispositifs didactiques et pédagogiques scolaires, il devient instrument d'activités d'apprentissage et de prévention. L'importance que ce changement de fonction du savoir savant a revêtue dans le projet ICAPS (Intervention auprès de collégiens pour l'activité physique et contre la sédentarité), la « mise en activités » de collégiens, ainsi que les résultats très significatifs de ce projet (en matière d'indicateurs de santé et de changement de régime d'activité des jeunes) permettent de dire que cette « instrumentalisation » a joué un rôle non neutre en termes d'éducation et de prévention auprès des collégiens concernés. L'instrumentalisation s'est opérée selon quatre modalités distinctes en interaction : le savoir produit par l'expérimentation (variations des données épidémiologiques) comme matériau pour des séances de TP en SVT ; le champ de la recherche épidémiologique comme prétexte à investigations pour les élèves (IDD) ; la démarche de production du savoir comme facteur fédérateur des acteurs de l'éducation scolaire sur un territoire et comme objectif d'action d'éducation-prévention à la santé. ■

UN APPEL À COMMUNICATION est souvent l'occasion d'interroger à nouveaux frais des recherches développées antérieurement et dont l'objet central n'était pas nécessairement l'objet de l'appel en question. Le questionnement se déplace au prix d'une problématisation elle-même réinvestie, des questions secondes deviennent le cœur de l'interrogation. Fort de cette interpellation sur les outils susceptibles de favoriser l'apprentissage et la prévention, nous proposons ici de porter un nouveau regard sur une recherche qui s'est déroulée de 2001 à 2006 en Alsace et qui a constitué une expérimentation à taille réelle de ce que l'on peut nommer, de façon un peu restrictive, une action de prévention et d'éducation à la santé en milieu scolaire. En l'occurrence, nous allons centrer l'interprétation du déroulement et des résultats de cette recherche-action sur la place qu'y a occupé le savoir scientifique, i.e. les données épidémiologiques qui ont constitué une des raisons essentielles de l'engagement de ses acteurs, notamment les élèves.

Dans cette perspective, la contribution s'ouvre sur une nouvelle problématisation du projet de recherche mobilisé, centrée sur l'outil; cette interrogation renouvelée autorise ensuite la formulation d'un certain nombre d'enseignements nouveaux; enfin, en retour, cette interrogation sera appliquée à la question même du colloque et à ses implications, tant en termes de recherche et de conceptualisation que de conception et de mise en œuvre d'actions d'éducation et de prévention.

■ Le questionnement du colloque : éléments de problématisation

Compte tenu de la particularité de notre démarche au sein de cette rencontre, le travail de problématisation initial est avant tout une réflexion autour de la notion d'outil et de la manière dont nous allons la confronter à la démarche d'enquête propre à notre projet de recherche. Trois conceptions de l'outil seront convoquées dans notre questionnement.

L'outil comme élément des processus en jeu dans l'activité

Une première conception fait de l'outil l'instrument d'action du sujet. C'est ce qui lui permet d'organiser son action mais également ce qui dispose d'une existence propre : cela signifie à la fois que l'outil n'est pas forcément conçu pour cette action, qu'il comporte des fonctions qui excèdent le champ d'intervention de cette action, enfin, qu'il est susceptible d'engager des utilisations distinctes de celle qui a porté sa conception. En d'autres termes,

une logique d'usage prévaut sur la simple utilisation. Les acteurs vont s'en saisir avec une plus ou moins grande application, une application plus ou moins ajustée à son objet, un objet qui pourra éventuellement être différent pour chacun des acteurs impliqués dans l'action.

L'outil comme moyen de production partagé

Dans cette deuxième conception, l'outil est le facteur d'enclenchement d'une dynamique d'action sur un territoire donné, dans un champ d'intervention délimité par les intentions contenues dans le projet; celui-ci fédère momentanément les orientations et les implications de chacun des acteurs sur un espace, géographique et opérationnel, défini et délimité dans l'exercice même de l'activité collective que génère le projet. En ce sens, l'outil est un élément qui fait exister ce territoire (Gagneur et Mayen, 2010), au moins pour ce qui concerne le partage de l'action, tant dans les représentations de son objet que dans les finalités que cette action contribue à projeter et à réaliser.

L'outil comme facteur d'accroissement de l'efficacité des comportements

Enfin, une dernière conception saisit l'outil dans sa dimension d'objet accroissant les capacités du pouvoir d'agir sur un environnement, l'objet devenant progressivement un des éléments qui compose cet environnement. En l'occurrence, s'il s'agit d'une action visant spécifiquement l'apprentissage et la prévention, l'outil servira à accroître l'efficacité que les acteurs concernés exercent sur eux-mêmes, dans l'environnement au sein duquel ils développent leurs propres activités en lien avec des préoccupations ou des objectifs particuliers. Dans cette optique, l'outil est conçu comme un moyen de travail sur soi, un instrument de transformation de ses dispositions à être et à comprendre, à agir et à se situer dans un univers social.

■ Le projet de recherche au regard du savoir scientifique

Le projet de recherche au fondement de cette contribution est un projet d'envergure. À ce titre, il comporte plusieurs dimensions croisant des savoirs de natures très diverses. Afin de l'inscrire dans la problématique développée, il convient d'isoler le savoir scientifique au sein de cet ensemble composite.

Présentation succincte du projet ICAPS

Tant du fait de son objet que de l'importance des moyens mis en œuvre, le projet ICAPS comportait nécessairement des dimensions multiples quoique complémen-

taires. Ces dimensions décrivent des démarches et des épistémologies distinctes; elles supposent également une question initiale autant que des modalités d'intervention des acteurs différentes.

Une recherche scientifique et une investigation épidémiologique. – En lien avec l'identité de l'initiatrice et animatrice du projet¹, celui-ci est d'abord une recherche scientifique visant, à ce titre, la production de données et, secondairement, un travail conceptuel et théorique dans un domaine de connaissances particulier: les comportements de santé et l'épidémiologie. La question de départ est formulée ainsi: quels sont les effets d'une augmentation des activités physiques et sportives sur l'état de santé de la personne? À cet égard, une double orientation devait être donnée au projet: l'identification et l'élaboration de variables inscrites dans un modèle de comportements de santé, d'une part, la conception d'un dispositif permettant d'observer et de produire des données épidémiologiques, d'autre part.

Une expérimentation en « vraie grandeur ». – Par ailleurs, le projet ICAPS constitue une expérimentation en milieu réel impliquant des acteurs et des territoires (et leurs ressources) dans un projet. Sa question de départ était la suivante: est-il possible de modifier les comportements des jeunes afin d'améliorer leur état de santé? Pour produire ce changement, est-il possible de mettre en activités des jeunes historiquement de moins en moins pris dans des occupations impliquant des mouvements, des efforts physiques? Dans cette optique, une double orientation devait être donnée au projet: le repérage et le choix des acteurs engagés dans l'expérimentation, soit directement, soit au titre de « témoins » dans l'expérimentation, d'une part, la conception et l'organisation d'un dispositif favorisant cet engagement dans les limites du champ de l'expérimentation, d'autre part.

Une action de prévention et d'éducation à la santé. – Enfin, le projet ICAPS constitue une action de prévention et d'éducation à la santé de longue durée à destination d'une population de jeunes scolarisés, de 11 à 16 ans (approximativement). Dans cette orientation, la question de départ est la suivante: dans quelle mesure est-il possible d'agir efficacement sur les modalités de mise en activités physiques de jeunes collégiens en vue d'améliorer durablement leur état de santé? Une fois de plus, deux buts doivent être visés: l'élaboration d'un argumentaire

susceptible de faire comprendre le besoin d'activités et de santé aux jeunes et les adultes concernés, d'une part, l'organisation d'une offre d'activités impliquant directement les jeunes et les adultes qui les « accompagnent », dans différents espaces et différents temps, d'autre part.

La dynamique de l'expérimentation: la nature du savoir scientifique en question

Au fondement du projet, il y a une question sociale vive – les pathologies liées au surpoids et à l'obésité sont de plus en plus étendues et précoces – et un certain état des connaissances savantes dans ce domaine. Celles-ci affirment notamment que la sédentarité accroît nettement les risques liés au surpoids et qu'une amélioration du niveau d'activités physiques et sportives (APS) chez les jeunes serait susceptible d'améliorer leur état de santé à l'âge adulte. Fort de cette hypothèse, un modèle expérimental et épidémiologique est développé qui établit des liens de causalité entre la pratique d'APS et certains indicateurs de l'état de santé: rapport taille-poids, masse grasse, taux de cholestérol (le « bon » et le « mauvais »)...

Sur la base de ce modèle est élaboré un dispositif d'expérimentation qui doit permettre de confirmer l'hypothèse issue de la modélisation initiale des chercheurs en médecine et santé publique constituant l'équipe scientifique; il implique quatre établissements « témoins » et autant d'établissements « expérimentaux », tirés au sort et différenciés deux par deux dans l'espace social², les élèves étant mobilisés et suivis de la 6^e à la 3^e dans et hors du temps scolaire. Aux élèves des collèges « expérimentaux », il sera proposé d'entrer activement dans le projet, les « témoins » ne servant qu'à s'assurer de l'efficacité de la mise en activités, ils ne sont donc concernés que par la saisie des données épidémiologiques lors des visites médicales annuelles.

Ce dispositif suppose notamment la proposition de développer l'engagement des jeunes « expérimentaux » dans une diversité d'activités, et ceci sur une durée suffisamment longue pour faire apparaître des effets sur l'état de santé de ces adolescents. Par ailleurs, les APS doivent être suffisamment diversifiées pour produire des effets visibles et autoriser l'engagement de tous les élèves. L'offre d'APS est conçue pour produire des effets sur leurs comportements, notamment ceux entraînant une dépense d'énergie et l'abandon corrélatif de certaines activités sédentaires. C'est ainsi que ces changements de comportements sont susceptibles d'être porteurs d'impacts sur l'état de santé de ces adolescents, au sens large,

1 Professeur Chantal Simon, PU-PH, nutritionniste, faculté de médecine de Strasbourg (à l'époque du projet), chercheure à l'INSERM.

2 Deux établissements de centre-ville, deux plutôt « favorisés », deux en zone d'éducation prioritaire, deux en zone rurale.

i.e. tel qu'il peut être apprécié lors d'une simple visite médicale et une prise de sang. Une production de données épidémiologiques en découle qui constituent à proprement parler les « connaissances scientifiques » visées en premier chef dans le projet.

À ce stade, une fois ces connaissances générées, il est possible de faire retour sur les différentes étapes de la conception et la mise en œuvre de ce projet pour faire apparaître la place finalement beaucoup plus importante de ces savoirs scientifiques. C'est cet effet de feed-back qui ouvre la voie à l'utilisation comme outil des données tirées de l'expérimentation : les connaissances produites alimentent de nouveaux questionnements porteurs de constructions théoriques et de réaménagement du dispositif expérimental, elles déclinent des utilisations différenciées selon les acteurs concernés. Les connaissances constituent des savoirs porteurs non seulement de significations mais également de données susceptibles d'être appropriées par des utilisateurs très différents : chercheurs, élèves, responsables politiques, industriels... Tous ces acteurs instrumentalisent les connaissances scientifiques selon leur point de vue : ce statut d'outil à usages multiples est le vecteur de leur utilité et de leur véritable portée sociale.

■ Le savoir scientifique comme outil

Le savoir scientifique occupait une place centrale dans le projet en question, mais essentiellement comme corpus de connaissances au fondement du projet que ce dernier devait concourir à enrichir, ou au moins à conforter, tant dans ses résultats que dans les modèles de conception de la démarche et d'intervention. La fonction que nous voulons mettre en avant n'est que seconde par rapport à cette fonction principale ; depuis le terme du projet, à force de relectures et d'interrogations nouvelles, elle s'est avérée beaucoup plus importante si l'on saisit ce savoir dans la diversité de ses utilisations possibles, donc dans la multiplicité des usages d'un outil.

En réalité, il y a quatre occurrences distinctes d'utilisation des savoirs savants dans le projet ICAPS ; c'est la complémentarité de ces occurrences qui ont permis de nourrir la dynamique de ce projet de recherche et qui place le savoir scientifique comme outil central d'une action d'éducation et de prévention. Même si nous retenons dans cette contribution la « forme » des données épidémiologiques », les autres formes sont également présentes : elles constituent, chacune, une étape dans le processus de production de connaissances et leur socialisation progressive

Le savoir scientifique apparaît d'abord comme le produit visé par cette recherche et l'expérimentation qu'il suppose. La démarche d'intervention conçue par les chercheurs en santé et éducation, conçue comme une action d'éducation à la santé, est tendue vers l'objectif de produire des connaissances. Celles-ci constituent l'outil qui à la fois justifie la construction d'un projet d'éducation et contraint des professionnels de la recherche issus de disciplines différentes à croiser leurs modèles de conceptualisation et d'intervention dans le champ social.

En second lieu, la démarche de production du savoir scientifique va apparaître comme un *facteur fédérateur* essentiel de l'implication des acteurs de l'enseignement sur le territoire de l'établissement scolaire. En ce sens, ce savoir va constituer l'outil de l'action partenariale particulièrement efficace ; du côté des parents comme des représentants du politique (municipalités, conseil général, ministère de la Jeunesse et des Sports), la raison première de l'entrée dans cette action commune a d'abord été la contribution à la production de connaissances scientifiques et épidémiologiques concernant la jeunesse. Le caractère expérimental et la démarche proposée – une recherche-action – ont alors servi de prétexte à une participation active, continue et durable des différents partenaires dans le projet.

En troisième lieu, essentiel dans cette contribution, le savoir scientifique – i.e. les résultats épidémiologiques et physiologiques issus de l'action elle-même – a fonctionné comme un produit utilisable, circulant, transférable. Très concrètement, ce savoir, sous cette « forme » et dans cette fonction, a fonctionné comme la matière d'un enseignement : en l'occurrence, le matériau de départ pour les séances de TP en SVT, en 5^e. Le programme inclut la physiologie et ses dysfonctionnements ; les données fabriquées par les visites médicales du début et de la fin de la 6^e ont été utilisées dans les TP dans les classes de 5^e. Les différences entre élèves, classes et établissements, et surtout les variations des données avant l'expérimentation et au terme de sa première année, ont permis d'abord aux élèves de comprendre la portée de ces connaissances et de leur donner un sens beaucoup moins abstrait que ce qu'en produisent habituellement la forme et l'usage scolaires.

Par ailleurs, l'exercice a permis d'entrer dans le mode de production des données scientifiques pour en comprendre non pas tant la conceptualisation et la modélisation, mais plutôt, dans l'optique de ce qu'il est convenu d'appeler la « culture scientifique », l'inscription dans une trame sociale et historique qui simultanément intègre et dépasse les conceptions et le parcours des jeunes adolescents et des adultes impliqués dans l'expérimentation.

En quatrième et dernier lieu, c'est le champ du savoir scientifique lui-même, convoqué par la mobilisation des données épidémiologiques, qui a pu servir comme prétexte et idée directrice pour des investigations autonomes des élèves : en effet, à l'occasion du projet et stimulés par l'émergence et la manipulation de ces connaissances à la production desquelles ils avaient contribué, certains élèves se sont engagés dans la conception et la réalisation d'« itinéraires de découverte » (IDD) en 4^e et en 5^e. Ces activités que l'on peut presque considérer comme parascolaires, voire périscolaires tant elles semblent alternatives du travail par discipline, ont trouvé leur sens dans le contexte de « culture scientifique » créé (Lévy-Leblond, 2008). Dans deux établissements, trois groupes d'élèves ont choisi des thématiques croisant le sport et la science, reflet assez approchant des deux axes du projet ICAPS.

■ Conclusion - Discussion

Pour clore provisoirement l'analyse et afin d'en montrer toute la portée possible, il convient d'abord de revenir au questionnement initial puis de s'interroger sur la possible efficacité de cet outil et de son éventuelle évaluation.

Retour sur le questionnement initial

Nous pouvons esquisser maintenant une caractérisation de la place de l'outil « données épidémiologiques » dans un projet d'éducation et de prévention.

L'instrument d'action. Les données produites par la recherche soutiennent l'entretien d'une dynamique d'activité collective en favorisant à la fois la définition de son sens et l'identification de sa portée possible. Elles constituent l'outil par excellence du consensus socio-cognitif dans une société au sein de laquelle le « régime de vérité » est largement dominé par la science, à la fois comme activité sociale concourant à son développement et comme discours d'autorité (Foucault, 1966).

Le moyen de production. Les données produites grâce au projet délimitent le champ d'une action partenariale sur un territoire. Dans ce type d'action, les raisons de s'engager de chaque partenaire sont presque nécessairement spécifiques et souvent bien éloignées de celles des autres. C'est particulièrement le cas lorsque le projet relève du domaine de l'éducation et de la prévention. Mais, tous les acteurs s'accordent pour dire combien les connaissances scientifiques – et leur développement continu – justifient presque immédiatement des choix proprement politiques. On ne peut mieux relever le caractère d'objet des connaissances pourtant épistémologiquement peu contestables.

L'outil de travail sur soi. Même si cet effet n'a pas pu être précisément identifié et encore moins mesuré, il est décisif car il concourt à la construction des « fondations » mêmes du jeune : la conscientisation et l'objectivation. La conscientisation est liée au repérable par le jeune des liens qui se nouent entre son être sensible et actif, d'un côté, et le monde réel à la fois si distant et si prégnant pour lui, de l'autre. L'objectivation apparaît lorsque les connaissances issues de sa propre activité (et donc de son propre corps) deviennent les matériaux de l'observation et de l'analyse critique et, partant, de son apprentissage, durable.

L'efficacité de l'outil

Pour apprécier à sa juste valeur l'effet de l'utilisation de cet outil, il eût été nécessaire de tenter d'identifier son impact propre parmi l'ensemble des éléments qui ont pu avoir un effet sur les comportements d'activité des jeunes et, partant, sur leur état de santé. Il faut bien convenir de l'impossible évaluation de l'effet propre de l'utilisation des données épidémiologiques dans un dispositif qui, pour être efficace, a justement multiplié et articulé entre elles les occasions et les dispositions susceptibles d'agir sur les collégiens.

L'impossible identification de l'effet propre de cet outil dans l'expérimentation. L'efficacité globale du projet ICAPS est aujourd'hui incontestable (Simon *et alii*, 2006; Simon *et alii*, 2008). Des enquêtes récentes, dont les résultats sont en cours de publication, prouvent que son impact perdure trois ans après la fin de l'expérimentation, quand les collégiens ont atteint le niveau de la terminale, alors même que plus aucune intervention n'a eu lieu depuis leur sortie du collège. Mais en fait, il n'est pas possible d'isoler l'impact propre de cette « réification » des données épidémiologiques, ces « faits sociaux devenant des choses » à des fins d'instrumentalisation au bénéfice de l'activité physique des jeunes concernés.

Deux raisons peuvent expliquer cette quasi-impossibilité : une impossibilité formelle et une impossibilité réelle. L'impossibilité formelle tient à la très grande difficulté de nommer les éléments qui constituent cette utilisation de l'objet « données épidémiologiques » et encore moins de lui affecter une mesure et une pondération qui permettraient d'inclure l'utilisation de cet objet dans la configuration évaluative construite pour identifier l'impact du projet ICAPS. L'impossibilité réelle tient au fait que l'utilisation de l'outil, si elle a pu être repérée dans les activités des collégiens, est néanmoins inséparable d'autres activités conjointes : l'organisation des activités physiques dans les « heures creuses » des emplois du temps

des élèves et surtout les dynamiques de classes que l'organisation de différents événements inter-établissements (compétitions, journées « bougez, c'est la forme ! », jeux divers...) ont pu efficacement alimenter et, ainsi, favoriser l'engagement de chaque élève dans les APS proposées.

Une efficacité probable tout de même. En effet, il est possible de formuler deux hypothèses sur l'efficacité propre de cet outil :

- l'implication des acteurs: il est fort probable que les différents partenaires impliqués dans le projet, marqués chacun par de fortes spécificités d'attentes et d'objectifs quant à leur engagement, n'auraient sans doute jamais participé avec une telle régularité et une telle durée sans les enjeux portés par ces données épidémiologiques à produire et à utiliser. Or, ce partenariat s'est révélé totalement indispensable pour être en mesure de proposer une réelle diversité d'activités, elles-mêmes susceptibles d'occuper tout l'espace libéré dans le temps des jeunes par la diminution des « heures creuses » sur le temps scolaire et surtout les heures de loisirs jusque-là essentiellement dévolues à des « activités sédentaires » (télévision et jeux vidéo essentiellement), ou simplement à l'inactivité;
- l'articulation de l'éducatif et du scolaire. Cette articulation constitue sans doute le point nodal de ce projet,

notamment dans sa dimension de recherche-intervention. Un point nodal d'abord parce que la tension entre ces deux pôles de la vie de l'élève de 11 à 16 ans est particulièrement forte, une tension souvent contradictoire. Ensuite, parce que le dépassement de cette tension est exigé par les nouvelles modalités de la division sociale du travail éducatif : le recul de la socialisation familiale au profit des institutions collectives. Enfin, parce que l'expérimentation rappelle, conforte, institue même, le rôle des savoirs dans le développement de la personne humaine. C'est parce qu'il active les différentes fonctions que les savoirs exercent dans les différents espaces entre lesquels ils émergent et circulent, que le projet ICAPS peut faire de ces savoirs un outil d'éducation et de prévention, de développement en santé.

La confirmation de ces deux hypothèses ne montrerait pas seulement l'impact de l'instrumentalisation des savoirs scientifiques et épidémiologiques dans un projet d'éducation et de prévention; elle autoriserait un retour sur la notion même d'outil dans ce champ d'intervention. L'outil est d'autant plus efficace qu'il permet, d'une part, la multiplication des acteurs impliqués dans l'action et, d'autre part, de dépasser les segmentations qu'opère la « forme scolaire » dans les espaces d'apprentissage des jeunes scolarisés, dans et hors des temps de l'école.

Bibliographie

AGAMBEN G., 2007, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Paris, Payot.

FOUCAULT M., 1966, *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard.

GAGNEUR C.A. et MAYEN P., 2010, « Le territoire est-il une situation de développement ? », *Éducation permanente*, 184, 63-77.

LÉVY-LEBLOND J.-M., 2008, *À quoi sert la science ?*, Paris, Bayard.

SIMON C., KLEIN C., SCHLIENGER J.-L., TRIBY E., WAGNER A., 2006, « ICAPS: a multilevel program

to improve physical activity in adolescents », *Diabetes/Metabolism Research and Reviews*, 32, 41-49.

SIMON C., SCHWEITZER B., OUJAA M., ARVEILER D., TRIBY E., BLANC S., PLATAT C., 2008, « Successful overweight prevention in adolescents by increasing physical activity. A 4-year randomized controlled intervention », *International Journal of Obesity*, juillet, vol. 32 (10), 1489-1498.

TRIBY E., 2010, « L'éducation à la santé au service du savoir médical: les enseignements d'une recherche-intervention au collège », *Recherche et éducatives*, 3, 77-98.

Le questionnaire sociométrique au service de la compréhension des conduites des élèves

Lucie MOUGENOT

Doctorante

GEPECS, EA 3625, équipe TEC, université Paris Descartes

Éric DUGAS

Maître de conférences - HDR

GEPECS, EA 3625, équipe TEC, université Paris Descartes

Le questionnaire sociométrique est un outil original pouvant aider les enseignants à mieux comprendre les conduites de leurs élèves. Lors d'une recherche menée en éducation physique auprès de lycéens, nous avons analysé les décisions prises par les élèves sous l'angle des relations interpersonnelles, mesurées auparavant par le questionnaire. C'est en les plaçant en situation de jeu, avec interaction motrice, que nous avons ainsi pu démontrer, avec ces élèves, que l'amitié, l'indifférence, les rejets d'autrui sont corrélés avec leurs conduites décisionnelles. Les relations socio-affectives représentent un paramètre non négligeable de la compréhension des conduites des élèves, pouvant même contraindre l'apparition de comportements jugés rationnels par l'enseignant. ■

DANS L'UNIVERS HUMAIN présent à l'école, les relations affectives sont aussi nombreuses qu'ignorées. L'école a tendance à évincer les sentiments, car ils sont intangibles, non évaluables. Alors qu'elle semble vouloir développer la solidarité, les valeurs altruistes, l'enseignement individuel persiste où les élèves sont classés, évalués souvent individuellement même dans les activités collectives.

Leurs conduites sont analysées au regard d'objectifs à atteindre, de leur niveau de départ en termes d'acquisitions, mais la recherche plus poussée des choix qu'ils opèrent est plus rarement entreprise.

Le comportement humain, loin d'être aléatoire, est réglé par de multiples facteurs internes (propres à l'individu) et externes (le contexte).

Dans chaque situation, nous agissons et nous décidons sans cesse (consciemment ou inconsciemment), selon nos propres intérêts et ceux d'autrui. La théorie des jeux initiée en mathématiques offre une approche originale dans l'analyse du comportement des acteurs, en se référant aux stratégies employées, faisant état des éventuels gains ou pertes perçus suite aux choix réalisés. Il apparaît alors que certains profils se dessinent, définissant ainsi des tendances, des caractéristiques propres aux acteurs, corrélées à leur façon d'agir selon un intérêt spécifique.

Des recherches selon le genre (Depoilly, 2008) les milieux sociaux (Baudelot & Establet, 2001; Auduc, 2009), nous ont montré les possibles relations existantes entre les caractéristiques individuelles et les parcours scolaires par exemple.

Par ailleurs, sur le plan des activités physiques, des expériences de terrain (Collard et Dugas, 2008; Dugas & Collard, 2009) ont démontré que dans un jeu avec puis sans interaction motrice, les sportifs ont un comportement privilégiant bien plus l'intérêt égoïste que les autres joueurs. La logique sportive les pousserait à se méfier des autres, à éviter de coopérer au risque de se faire trahir et de voir leurs gains personnels diminuer. Le vécu sportif semble agir ainsi comme une variable déterminante dans la prise de décision.

Nous pouvons alors nous questionner sur d'autres variables susceptibles d'intervenir aussi dans la prise de décision des individus. Dans le contexte scolaire, où l'altruisme est défendu comme valeur à inculquer, les relations d'amitié, voire de rejet, entre les élèves pourraient avoir une incidence sur les conduites. L'implication de ces relations affectives dans la prise de décision nous a semblé intéressante à étudier pour justement analyser les conduites en termes de poursuite d'intérêts collectifs ou individuels.

■ Les relations interpersonnelles

La compréhension de l'importance des ressorts affectifs et psychologiques au sein des groupes, des significations que les êtres humains attribuent aux différents éléments composant leur espace de vie se trouvent au cœur de la problématique de ce qui est devenu, dès les années 1940, sous l'impulsion de Lewin, la dynamique des groupes.

Or, l'enseignement français qui prône le développement total de l'individu ignore l'être humain dans son unité; la pédagogie a longtemps été directive ignorant les envies, les désirs. Et, à l'inverse la pédagogie non directive de Neil (1921) s'est révélée être une position impossible à tenir car revenant au renoncement du projet d'éducation.

En Éducation physique et sportive (EPS), les relations entre élèves, et avec l'enseignant, sont davantage prises en compte du fait de la logique même de cette discipline: la pratique motrice suppose déplacement, communication, relations de coopération, d'opposition... Le corps alors mis en jeu amène aussi une grande complexité de l'analyse de ce qu'il se passe en classe entre les élèves. D'ailleurs, les théories relatives à la gestion des groupes sont largement diffusées et utilisées par les enseignants (Anzieu & Martin, 1968; Rey, 2000). Seulement, l'appui sur les relations affectives entre élèves n'est que rarement mis en relation avec les conduites motrices observées (sauf par exemple Parlebas, 1986 ou Bordes, 2002).

Plus souvent, la gestion de groupe est appréhendée par rapport au niveau d'habileté des élèves, par la réalisation de groupes de niveaux, de tutorat (Vigotsky, 1997), de groupes mixtes (Patinet, 2011), stables (Grehaigne, 1997), etc.

Ponctuellement, des critères plus subjectifs relevant de la personnalité des élèves sont pris en compte pour, par exemple, rompre des dyades perturbatrices, ou s'appuyer sur la confiance pouvant exister entre les élèves pour entrer dans des situations dites à risque, mais l'analyse plus fine des relations entre élèves et leur implication dans les conduites motrices reste peu exploitée.

En EPS, Parlebas s'inspirant des travaux de sociométrie de Moreno (1954) et Shérif (1956) a utilisé le questionnaire sociométrique de Moreno, afin de déterminer des corrélations entre affinités et conduite motrice.

C'est dans ce sens que nous avons établi nos hypothèses de travail, en partant également du questionnaire sociométrique et en le mettant en relation avec les conduites décisionnelles des joueurs, pour mesurer des corrélations entre les prises de décision et la socio-affectivité.

■ L'intérêt individuel et collectif

Décider, c'est choisir, au regard des possibilités offertes par la situation, mais aussi des décisions prises par les autres. La notion d'anticipation des conduites d'autrui est essentielle dans notre étude puisque les décisions prises par les deux joueurs lors des duels que nous leur avons proposés conditionnent les gains de chacun.

Comment agir alors face à ses amis, face aux personnes que l'on croit connaître, ou encore face à ceux dont on se sent déprécié? Quel est le poids de la variable sociométrique dans la prise de décision entraînant des gains individuels ou collectifs? Dans notre expérimentation, les décisions des élèves sont déterminées par une matrice de gains, créée à partir des travaux de Collard et Dugas (2008) et du dilemme du prisonnier (Dresher & Flood, 1950). Elle offre explicitement un choix aux élèves, répondant à une logique soit altruiste (ou coopérative), soit d'intérêt égoïste (intérêt personnel privilégié au sens de la théorie des jeux).

Les élèves, en interaction les uns avec les autres, optent pour des stratégies n'étant pas dues au hasard mais étant le résultat d'une complexité, d'une association de faits pesant sur les choix effectués. Malgré toute la liberté que nous accordons aux élèves dans leur décision, notre ambition est de pouvoir mesurer ces choix et de déceler des corrélations entre les prises de décisions stratégiques et leur profil.

À l'instar des recherches menées par Dugas et Collard, mais aussi Eber par exemple (2006), nous avons choisi de mettre en œuvre une expérimentation visant à analyser le comportement des élèves ($n = 64$) en situation de jeu.

Notre recherche a été réalisée en EPS où les élèves échangent, communiquent avec leurs pairs au sein d'équipes, d'ateliers, de dyades, avec des partenaires, des responsables ou des adversaires. La socio-affectivité est au cœur de cette discipline comme de toute relation humaine.

De fait, notre recherche se distingue de précédentes car nous avons employé une méthodologie inscrite dans le champ de la psychologie sociale qui conjugue de façon originale « théorie des jeux expérimentale » et « questionnaire sociométrique ». Notre étude vise donc à démontrer que la connaissance du profil socio-affectif d'un groupe permet d'anticiper les conduites décisionnelles des membres de ce groupe. Nous pensons que les sujets optent pour un intérêt égoïste ou altruiste (intérêt collectif) en fonction de leur partenaire de duel, mais aussi selon leur propre image, c'est-à-dire la manière dont ils se sentent perçus par les autres.

■ Méthodologie

Notre expérimentation s'est déroulée avec deux classes de secondes ($n = 64$) d'un lycée de Seine-et-Marne et a été mise en place par le professeur d'EPS. Nos deux groupes sont équivalents au regard du nombre d'élèves, de leur âge, de leurs options et de la mixité. De plus, les deux classes ont le même enseignant et la même programmation.

Avec le premier outil convoqué, nous avons étudié la façon dont les élèves en situation de duels privilégient la coopération ou l'opposition. En étant confrontés à une matrice de gains qui permet aux deux joueurs d'être gagnants si l'intérêt altruiste est choisi par eux deux, nous étudions les stratégies choisies en sachant toutefois que la trahison de l'un des deux lui permettra d'augmenter ses gains au détriment de l'autre (jeu interactionnel à somme non nulle).

Le fait de jouer entre élèves de la même classe, donc avec des individus connus, nous a incités à croiser les résultats des conduites décisionnelles avec des données de type socio-affectif. En effet, nous ne pouvons nier l'influence d'autrui dans la prise de décision en situation de dilemmes (Abric, 1987). Quelles peuvent être les répercussions des affinités et rejets sur les conduites dans les activités de groupe? La sociométrie, ou « science de la mesure des relations inter-humaines » (Moreno, 1954, p. 41) permet d'appréhender avec finesse les affinités entre les élèves pour pouvoir ensuite mesurer leur impact sur leurs conduites lors des duels. De fait, le questionnaire sociométrique se révèle être un outil privilégié pour pouvoir anticiper et mieux comprendre les décisions individuelles prises au sein des groupes.

Le questionnaire sociométrique

Moreno (1954), se réfère à une philosophie de la spontanéité et des élans subjectifs condamnant les rigidités de notre mode de vie qui enferment l'individu dans des modèles figés. C'est là une origine au courant de recherche-action, très en vogue aujourd'hui en sciences de l'éducation.

La sociométrie est l'étude tant métrique que clinique des relations affectives et des relations d'influence au sein des groupes ou des communautés. *A priori*, il semble difficile de quantifier les relations affectives, mais c'est bien là justement tout l'enjeu de cette discipline.

Selon Parlebas (1992), quatre grandes idées caractérisent la sociométrie de Moreno. Déjà, l'individu est considéré comme un acteur et ce sont ses choix personnels qui permettent de construire le réseau de relations. Ensuite, la recherche et la théorie de l'action sont liées: l'enquête

se déroule en grandeur réelle et les résultats portent sur des comportements sociaux observés dans des situations naturelles. Les phénomènes subjectifs sont ainsi mesurés de façon objective. Enfin, la communication est le thème central des recherches.

Deux semaines avant de participer au jeu avec interaction motrice que nous avons créé, nous avons fait passer aux élèves un questionnaire sociométrique. Ils désignent individuellement et sur papier les partenaires qu'ils souhaitent ou refusent en vue de partager une situation de communication affective : dans notre cas, il s'agit d'une sortie scolaire. Les questions posées s'adressent à la subjectivité profonde, c'est pourquoi il est nécessaire de cadrer la demande et de standardiser les principes de formulation. Le questionnaire doit être naturellement inséré dans le fonctionnement du groupe et être proposé par l'enseignant habituel.

Chacun répond à six questions de façon strictement individuelle, les réponses ne concernant que des noms de personnes à indiquer. Le nombre de choix possibles n'est pas limité, les noms des personnes étant inscrites dans un ordre de préférence.

1. Quels sont ceux avec qui vous aimeriez... ?
2. Quels sont ceux avec lesquels vous n'aimeriez pas... ?
3. Essayer de deviner ceux qui vous ont choisi ?
4. Essayer de deviner ceux qui dans votre groupe ne voudraient pas que vous soyez avec eux ?
5. Quels sont ceux de votre groupe que vous aimeriez voir comme chef de groupe ?
6. Quels sont ceux que vous n'aimeriez pas avoir comme chef de groupe ?

Les tâches de l'expérience

Le jeu proposé aux élèves deux semaines plus tard se déroule pendant un cycle tennis de table. Les élèves ne sont pas mis au courant du lien que nous établissons ensuite entre les résultats du jeu et le questionnaire.

Tous se rencontrent en duel au sein d'une même classe. À l'issue de chaque duel, ils gagnent des points qui sont cumulés et qui leur permettront, s'ils sont en nombre suffisant, d'augmenter leur moyenne en EPS jusqu'à deux points. Ce principe permet d'engendrer une certaine motivation à remporter des points et donc à s'investir dans les jeux proposés. C'est aussi une condition essentielle pour être dans un contexte expérimental où les gains sont réels.

Chaque élève dispose d'une feuille de score avec la matrice de gain en évidence, d'une balle et d'une raquette. Ils se font face, sur une table de tennis de table et commencent le jeu en lançant leur balle à la main, sur la table (comme une balle de trois) en même temps pour démar-

rer un échange. Ensuite, chacun renvoie la balle adverse avec sa raquette, toujours en même temps. Ce premier renvoi se fait obligatoirement selon une trajectoire dite facile (assez haute, en milieu de table), car aucun élève ne doit être mis en difficulté sur ces premières balles ; en cas d'échec (filet, sortie...) le jeu s'arrête immédiatement et les joueurs recommencent.

Lors du second renvoi, chaque joueur choisit alors entre renvoyer encore une balle facile comme la précédente pour maintenir l'échange, ou frapper la balle. Le jeu s'arrête après ce second renvoi, chaque joueur note sur sa feuille les résultats et se voit attribuer des points correspondant à ce qui a été joué, selon la matrice ci-dessous :

Tableau 1 – La matrice de gains du jeu

		Partenaire	
		NF	F
Moi	NF	{2, 2}	{0, 3}
	F	{3, 0}	{1, 1}

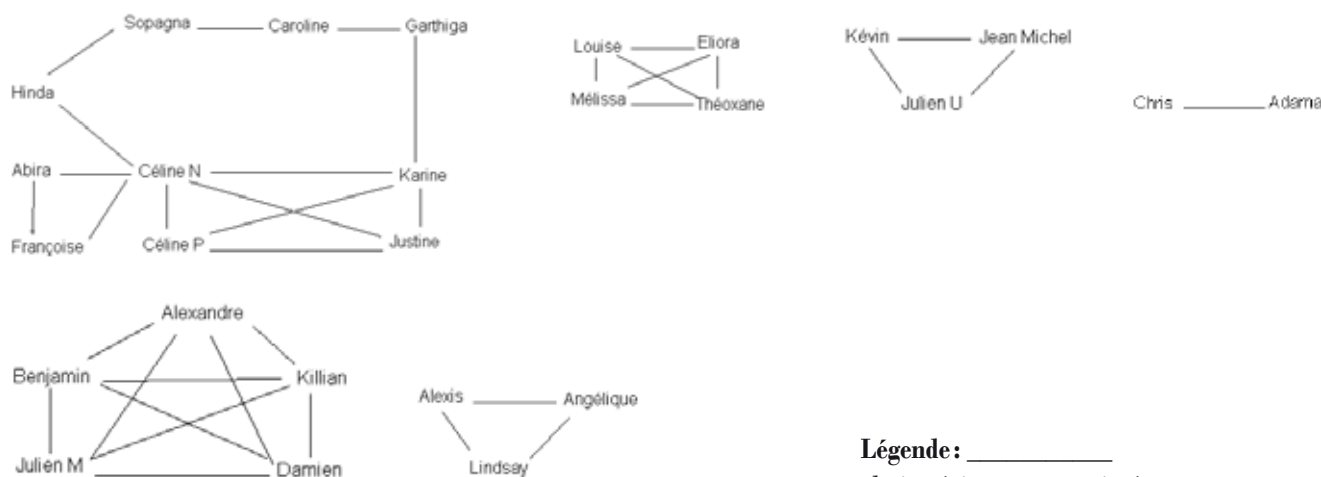
Légende :
NF : ne frappe pas
F : frappe

Lecture du tableau : {0, 3}. Lecture en ligne : Moi, j'ai joué NF au troisième renvoi, je marque 0 point. Lecture en colonne : mon partenaire lui a joué F et a marqué 3 points

Précisons que la réussite ou l'échec de la dernière balle échangée n'a pas d'incidence sur les points gagnés. C'est-à-dire qu'un élève qui frappe mais qui met la balle dans le filet sera quand même considéré comme ayant frappé donc ayant joué F (c'est la décision qui est prise en compte). De plus, les premières séances du cycle tennis de table ont permis aux élèves de différencier les trajectoires faciles et la frappe, ce qui supprime les éventuelles ambiguïtés pouvant avoir lieu au cours de ces duels.

■ Résultats

Les données issues du questionnaire sociométrique ont permis d'établir le profil des joueurs (élève apprécié, rejeté, qui rejette les autres...) et surtout de caractériser l'ensemble de nos 993 dyades pour les deux classes séparées. À partir des choix et attentes de chacun, nous avons pu déterminer l'ensemble des réseaux de communication dans la classe, sous forme de tableau, puis sous forme de graphe (*figures 1 et 2 infra*).



▲ Figure 1 – Réseau des choix réciproques pour une classe

Légende: _____
choix réciproque exprimé
entre ces deux personnes.

Nous nous apercevons par exemple pour cette classe que six sous-groupes d'amis se distinguent. Ne sont concernés que les élèves étant reliés au moins à un autre élève par un choix réciproque. Ces sous-groupes façonnent l'architecture affective de la classe mais sont aussi caractérisés par un réseau de rejets réciproques qui lie certains de ces élèves mais aussi d'autres élèves plus isolés dans la classe, n'apparaissant pas dans les sous-groupes d'amis.



▲ Figure 2 – Réseau des rejets réciproques pour la même classe

Légende: _____ : rejet réciproque exprimé entre ces deux personnes

De multiples réseaux se construisent ainsi selon la relation que l'on cherche à mettre en évidence: choix, choix réciproque, rejet, attente de choix... etc.

Ensuite, nous avons recherché des corrélations entre les décisions prises par les élèves dans chaque duel, et la relation affective unissant les deux jours, en utilisant le test du Chi2.

De façon globale, et la grande majorité du temps, les élèves ont privilégié l'intérêt collectif en optant pour la coopération (tableau ci-contre).

Tableau 2 – Données globales chiffrées: ce qu'ont joué les élèves et leur adversaire, en nombre

Groupe	Ce que les élèves ont joué					
	NF	jeu de l'adversaire		F	jeu de l'adversaire	
		Nf	F		Nf	F
2 nd e D	940	872	68	182	68	114
2 nd e B	883	818	65	109	65	44

Légende : NF : Ne Frappe pas (joue la coopération)
F : Frappe (joue l'opposition)

L'analyse plus spécifique de nos résultats, en fonction des caractéristiques socio-affectives, nous donne des résultats particulièrement intéressants.

Les sentiments de rejet

Les élèves les plus rejetés dans la classe, de même que ceux qui rejettent le plus ou qui se sentent rejetés sont surreprésentés (pour $p \leq 0.001$) parmi ceux qui ont le plus joué « F »; leur intérêt « égoïste » est significativement plus privilégié que chez les autres joueurs.

Pareillement, face à ces élèves nous constatons aussi des résultats toujours très significatifs, montrant que leurs adversaires jouent de manière similaire davantage selon un intérêt égoïste, alors qu'ils jouent selon une logique de coopération quand ils sont face aux autres.

Nos résultats montrent aussi des divergences dans la façon de jouer des élèves, selon la nature des dyades. Ainsi, les dyades de rejets réciproques sont surreprésentées parmi les dyades jouant la frappe des deux côtés (à $p \leq 0,001$). Seuls 25 % de ces dyades ont eu pour résultat (NF, NF), contre 83,5 % pour l'ensemble des parties jouées.

Les données du questionnaire sociométrique nous renseignent aussi sur les élèves dont personne ne parle,

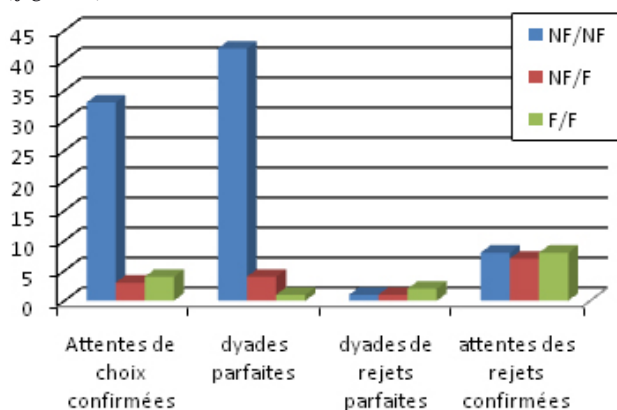
c'est-à-dire cités par aucun de leurs camarades, ni choisis ni rejetés. Ici aussi les résultats sont très significatifs et montrent qu'ils sont surreprésentés comme les élèves rejetés, parmi ceux qui jouent moins la coopération.

Les attentes de choix et de rejet

Lorsqu'un joueur s'attend à être rejeté par le joueur en face de lui, il frappe nettement plus que dans les autres cas (pour $p \leq 0,001$). En pourcentage, nous observons 40 % de choix « F » de la part du joueur qui s'attend à être rejeté; il y a une forte dépendance entre ce que jouent les élèves et la personne qui se trouve en face d'eux.

De plus, nous avons déterminé une corrélation très significative entre les stratégies mises en place et les joueurs qui ont émis un nombre d'attentes de choix supérieur au nombre de fois où ils ont été choisis: ces élèves sont surreprésentés parmi ceux qui frappent plus que les autres pour gagner des points.

Dans les dyades parfaites de rejets (les deux se rejettent et s'attendent à être rejetés) et les attentes de rejets confirmées, les résultats sont aussi très significatifs ($p \leq 0,001$) et montrent que les élèves qui jouent NF/F ou même F/F sont surreprésentés par rapport aux autres (figure 3).



▲ **Figure 3 – Comparaison entre les stratégies mises en place lors des dyades de choix et de rejet confirmées, et lors des dyades parfaites de choix ou de rejet. Les résultats sont présentés en nombre de coups joués.**

Les résultats obtenus dans nos recherches de corrélations nous ont permis surtout d'observer des différences significatives en termes de choix provenant des sentiments de rejet.

■ Discussion

Au terme de cette recherche, nous observons que les choix des élèves sur le plan des affinités ont un impact sur les stratégies mises en place au cours du jeu.

Les élèves les plus concernés par le rejet, que ce soit en émission ou en réception ou en attente, s'expriment d'une manière relevant plus de l'intérêt égoïste que les autres. Et cet intérêt non coopératif est retrouvé chez les autres élèves quand ils leur font face. La coopération ne va pas de soi. Selon Mucchielli (1973, p. 9) « la dimension sociale de l'individu est l'essentiel de la personnalité ». Et tout groupe humain a une structure affective informelle qui détermine les comportements des individus du groupe, les uns par rapport aux autres. Dans notre expérimentation, nous avons démontré que par l'analyse des conduites décisionnelles les affinités ou plutôt les antipathies resurgissent et s'expriment de façon très significative.

Dans les années 1950, Shérif fut l'un des pionniers qui expérimenta de nombreuses situations pour relier les relations socio-affectives avec les pratiques motrices de coopération ou d'opposition. Il mit en évidence de façon expérimentale que la cohésion se développe au sein des groupes par des activités de coopération, mais qu'en revanche si on introduit des situations de compétition, les hostilités se développent très rapidement entre les groupes ayant des objectifs opposés (jeux à somme nulle par exemple). Ces expériences dévoilent que les affinités ne sont pas naturelles mais peuvent être induites par les caractéristiques des situations vécues. Mais nous venons aussi de constater que les affinités ont un impact sur les conduites. Il s'agirait donc d'une relation circulaire dans laquelle l'analyse des relations socio-affectives dans un groupe peut permettre ainsi de donner un éclairage intéressant sur les conduites des individus impliqués dans une situation. Si, en EPS certaines affinités ou certains rejets apparaissent clairement, l'ensemble des processus affectifs qui définissent le groupe et influencent certains comportements reste beaucoup plus flou s'il n'est pas explicitement questionné. Ici, nous avons pu mesurer par une méthodologie rigoureuse les affinités dans l'ensemble des dyades et pas seulement de façon globale.

Sur l'ensemble de nos résultats, nous avons constaté une grande majorité de décisions en faveur de la coopération. Or, ceci va à l'encontre de la théorie du choix rationnel, mais les résultats sont plus conformes aux décisions prises *in vivo*. Autrement dit, l'équilibre de Nash (1951) n'a pas été respecté alors qu'en théorie chaque joueur devrait jouer de façon à ne pas avoir de regret en cas de changement de stratégie adverse. Dans notre matrice, cet équilibre correspond à la frappe des deux côtés, c'est-à-dire que les joueurs remportent chacun un point [1; 1]. En cas de changement de stratégie adverse, le joueur aurait plus de points (3 points et son adversaire 0 point) donc il ne serait pas amené à regretter d'avoir frappé. L'altruisme a été massivement choisi, au détriment du

gain individuel. Il y a donc d'autres facteurs que la rationalité en termes de coût/avantage qui interviennent dans la prise de décision.

Dans les relations d'amitié, on pourrait croire que l'altruisme est privilégié. Or, « Ce que les hommes ont nommé amitié n'est qu'un ménagement réciproque d'intérêts, qu'un échange de bons offices ; ce n'est enfin qu'un commerce où l'amour-propre se propose toujours quelque chose à gagner. » (La Rochefoucauld, 1665, Maxime 84). Dans la philosophie de La Rochefoucauld, l'amitié ne serait pas gratuite, mais dans l'attente d'un avantage, d'un retour destiné au profit individuel. D'autres courants vont bien sûr à l'encontre de cette vision de l'amitié, comme avec Kant (2001) pour qui l'homme n'agit pas selon son intérêt personnel, mais selon la manière dont il aimerait que les autres agissent. Nous avons pu retrouver le poids de l'attente des sentiments d'autrui dans notre expérimentation puisque ceux qui s'attendent à être rejetés sont surreprésentés parmi ceux qui jouent l'intérêt égoïste, en prévision certainement de conséquences négatives qui risquent de leur arriver.

À l'école, les relations entre les élèves ne sont pas neutres et interviennent dans la mise en jeu des apprentissages, dans les stratégies choisies pour réussir. « Les comportements coopératifs induisent une part de sacrifice de nos intérêts propres au profit d'un bien-jugé supérieur. » (Giraud, 2000, p. 19) La coopération a été massivement recherchée dans ces deux classes où tout le monde se connaît et fonctionne ensemble. Par contre, les sentiments individuels de rejet pouvant exister entre deux personnes ont été une entrave à la coopération.

■ Conclusion

Dans les activités ludomotrices, les pratiquants sont amenés à communiquer, échanger voire s'opposer ou coopérer. En EPS, les pratiques proposées sont pour l'essentiel des pratiques d'opposition (During, 2000) visant actuellement majoritairement au travers des compétences spécifiques plutôt la performance et la domination de l'un sur l'autre. Face à ce constat, nous nous sommes

intéressés aux conduites décisionnelles de coopération et d'opposition et à leur relation avec les variables sociométriques.

Nous supposons au départ que la connaissance des données sociométriques d'un groupe pouvait nous renseigner sur les conduites stratégiques adoptées par les sujets à l'occasion d'un jeu. Nous avons en effet pu démontrer, et souvent de façon très significative, que les données socio-affectives sont corrélées à la façon de jouer de nos élèves, aux décisions qu'ils prennent et plus particulièrement à l'intérêt recherché à travers ces choix. L'intérêt altruiste, défini par le partage des gains et la confiance attribuée aux décisions d'autrui, est manifestement et la plupart du temps l'intérêt choisi.

En revanche, la recherche du gain individuel au détriment de celui d'autrui, ou la méfiance relative au jeu de l'autre sont plus rares mais elles ne sont pas dues au hasard. Parmi les élèves surreprésentés chez ceux qui jouent le plus l'intérêt égoïste, nous retrouvons les élèves empreints du sentiment de rejet.

En EPS, l'analyse de la situation de jeu, la prise en compte des règles permettant de réussir ne sont pas utilisées de la même manière par tous nos élèves. Cela nous permet de relativiser l'évaluation des conduites observées. En effet, les conduites résultent de l'apprentissage, du niveau de compétence des élèves mais aussi de la situation qui doit favoriser, par son système de contraintes, l'émergence dynamique de conduites particulières et, comme nous l'avons vu ici, des relations socio-affectives qui définissent le groupe. Ceci permet entre autres de donner une explication aux conduites pouvant paraître irrationnelles si on ne s'intéresse pas aux relations affectives. La dynamique de groupe utilisée massivement pour gérer la classe et viser un apprentissage optimal peut alors s'ouvrir à de nouvelles perspectives en s'attachant à identifier la socio-affectivité corrélée à une part des conduites décisionnelles. Ainsi le fait de favoriser d'une manière trop systémique la logique compétitive à l'école, les classements, et donc l'opposition entre les individus, peut trouver rapidement ses limites en allant à l'encontre des valeurs défendues par l'école et en renforçant les animosités pouvant exister entre les sujets.

Bibliographie

- ABRIC J.-C., 1987, *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset, Delval.
- ANZIEU D. et MARTIN J.-Y., 1968, *La dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF.
- AUDUC J.-L., 2009, *Sauvons les garçons !* Paris, Descartes et compagnie.
- BAUDELLOT C. et ESTABLET R., 1992, *Allez les filles !* Paris, Seuil.
- BORDES P., 2002, «Les effets des modes de regroupement des élèves en EPS», *Hyper EPS*, 218, pp. 10-14.
- COLLARD L. et DUGAS E., 2008, «Comment des sportifs jouent une adaptation du dilemme des prisonniers ?», *The International Journal of Sport Science and Physical Education*, 79, pp. 39-48.
- DEPOILLY S., 2008, «Genre, parcours scolaires et rapports aux savoirs en lycée professionnel», *Le français aujourd'hui*, 163, pp. 65-72.
- DUGAS E. et COLLARD L., 2009, «Les sportifs et interactions les stratégiques sous l'angle de la théorie des jeux expérimentale», *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 81 pp. 7-24.
- DURING B., 2000, «L'éducation physique une discipline en progrès ?», *Carrefour de l'éducation*, 20, pp. 61-88.
- EBER N., 2006, «Les sportifs sont-ils (vraiment) différents ? Une approche par l'économie expérimentale», *Revue économique*, 57, pp. 623-633.
- GIRAUD G., 2000, *La théorie des jeux*, Paris, Flammarion.
- GREHAIGNE J.-E., BOUTHIER D. et DAVID B., 1997, «Dynamic systems analysis of the opponent relationships in the collective actions in soccer», *Journal of Sports Sciences*, 15, 137-149.
- KANT E., 2001, *Critique de la raison pure*, Paris, Flammarion.
- LA ROCHEFOUCAULD F., 1932, *Réflexions ou sentences et maximes morales*, Paris, Garnier.
- MORENO J.-L., 1954, *Fondements de la sociométrie*, Paris, PUF.
- MUCCHIELLI R., 1973, *La dynamique des groupes*, Paris, ESE.
- NASH J., 1951, «Non cooperative games», *Annals of Mathematics*, 54, n° 2, pp. 286-295.
- PARLEBAS P., 1986, *Éléments de sociologie du sport*, Paris, PUF.
- PARLEBAS P., 1992, *Sociométrie, réseaux et communication*, Paris, PUF.
- PATINET C., 2011, «En EPS passer de la mixité à la co-éducation», *Cahiers pédagogiques*, 487, pp. 46.
- REY J.-P., 2000, *Le groupe*, Paris, revue EPS.
- SHERIF M., 1956, *An outline of social psychology*, New York, Harper and Row.
- VIGOTSKY L., 1997, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

La construction d'un objet de recherche face aux attentes du chercheur et du praticien : autour de la pratique de l'éducateur spécialisé

Sophie MERLIN

Éducatrice spécialisée
ESTES, Strasbourg

Nassira HEDJERASSI

Professeur
LERP-CEREP, Reims

Dans quelle mesure la construction d'un objet de recherche dépend-elle de la position du chercheur par rapport au terrain de sa recherche? En quoi le contexte de la recherche, les interactions chercheur/professionnel impactent-elles le chercheur dans sa démarche? Éducatrice spécialisée en formation et chercheur débutante, je tenterai de faire entendre ces deux voix et de les faire se dialoguer en m'appuyant sur une recherche en cours. À quelles conditions un objet de recherche peut-il à la fois répondre aux critères de scientificité et être un outil à disposition du praticien? Les pistes de réponse proposées mettront l'accent sur la définition de l'objet de recherche et le choix de la méthodologie mise en œuvre. ■

L'OBJET DE CETTE COMMUNICATION est de présenter la démarche d'objectivation de la pratique d'une étudiante suivant la formation d'éducatrice spécialisée. Cette démarche court sur les trois ans que compte cette formation professionnelle. Elle s'est construite autour de la question de la formalisation de la pratique.

Comment faire de cette question un objet de recherche, où démarche personnelle de formation et démarche d'objectivation scientifique sont, dans ce contexte, si fortement liées? De quelle manière la professionnalisation a-t-elle pu se nourrir d'une démarche scientifique? Comment les dispositifs de formation, professionnel et universitaire, ont-ils été utilisés pour ouvrir et déplier la question de la formalisation de la pratique?

Nous verrons que les outils théoriques convoqués conduisent à considérer l'échec comme partie prenante de la pratique de l'éducateur spécialisé.

■ La pratique en question

Au cours de la formation d'éducateur spécialisé sont dispensés des enseignements qui ne sont pas ou peu organisés en disciplines mais qui sont liés à des domaines de compétences. Compétences qu'il convient de développer sur le terrain en mobilisant des connaissances issues des divers champs. Charge à l'étudiant de « faire le lien », de les « articuler », d'en trouver le sens, et par un processus quasiment magique nous voici transformés en bons professionnels. Ce processus de transformation est tu et la question du métier, les questions « qu'est-ce que l'éducateur est en train de faire, et de quel ordre est l'efficacité de son action? » ne sont pas abordées, ou abordées de manière fortuite.

Ce sont les outils mis à disposition par l'université qui m'ont permis d'élaborer une réponse. J'ai donc cherché à décrire l'activité, pour l'analyser, l'analyser pour la comprendre et, par un effet d'aller et retour, mettre à profit cette compréhension pour améliorer ma pratique.

L'université, espace de mise à distance de l'expérience pratique

L'université a offert au professionnel en formation que j'étais un espace de débat avec soi-même. Un espace de distanciation duquel ont émergé des questions de recherche depuis les préoccupations du praticien.

Le tour d'horizon des théories de l'activité et l'initiation à l'analyse de l'activité ont eu d'abord un effet d'attraction et de fascination sur moi. Mais, au fur et à mesure de la réflexion, elles m'ont semblé de moins en moins appropriées à ma démarche : je les trouvais, de ma

position de novice, compliquées à comprendre, le vocabulaire me semblait difficile d'accès et leur mise en œuvre me paraissait trop lourde pour pouvoir les mettre à profit sur le terrain, outil difficilement utilisable par un non-spécialiste.

Je ne suis pas parvenue à m'appropriier ces approches, plusieurs hypothèses à cela :

- le contexte de cette initiation aux théories de l'activité n'était pas porteur, l'enseignant n'en avait fait qu'une présentation très générale et ces théories n'étaient pas développées dans cette faculté ;
- m'intéressant plus au processus éducatif qu'au processus pédagogique, je ne parvenais peut-être pas à partir d'une approche trop générale, à adapter ces concepts au contexte de l'éducation spécialisée ?
- ma démarche d'objectivation était encore trop balbutiante pour faire intervenir de tels appareils théoriques.

Mais cet échec d'appropriation a fait avancer, en creux, la définition de l'objet de la recherche. Qu'entendais-je par formalisation (formalisation comme construction d'un modèle général, idéal à atteindre, ou construction d'un objet théorique qui permette le débat)? À quel endroit placer le regard, pour le dire autrement, quel objet définir pour viser une formalisation de la pratique ?

Donc, afin de répondre à la question du praticien, « qu'est-ce que je fais là? », le chercheur doit créer un objet pour médiatiser la question, lui faire subir une transformation afin de l'appréhender. Dans quelle mesure cet objet peut-il rendre compte d'une expérience singulière et envisager la globalité de cette expérience plus que sa généralité? Ce processus d'objectivation a été porté par le projet de recherche du master 1, à travers l'accompagnement par un enseignant-chercheur. Cet accompagnement a été décisif : il a soutenu la réflexion méthodologique et a nommé ma façon de procéder, je menais une démarche inductive et compréhensive, quel soulagement de voir que d'autres étaient passés par là!

J'ai peu à peu pris conscience que ma question initiale était directement liée à mon expérience en cours et aux problématiques actuelles du travail social, je devais m'abstraire de ce contexte pour faire advenir l'objet de la recherche.

Ainsi, ce n'est pas un concept ni une notion qui m'a conduite à expliciter ma question de recherche mais l'idée de *métis*, la *métis* des Grecs que les hellénistes Vernant et Détienne traduisent par intelligence pratique, intelligence conjecturale. Ainsi, grâce aux attributs de Métis, maîtresse des transformations, j'ai déplacé mon regard.

Il ne s'agissait plus de chercher à observer l'action (c'est-à-dire comment *je* agit sur un *tu* en vue d'une trans-

formation, mais de prendre la transformation, c'est-à-dire le devenir *autre*, enjeu de l'éducation, comme enjeu de l'observation. Observer le devenir *autre*, cela signifie observer ce qui se répète et observer ce qui change, observer le praticien dans son rapport à ce qui est stable, ce qui est déjà là, à ce qui fait repère pour lui et l'observer face au changement, à la nouveauté.

Le terrain, lieu de conflictualisation de la théorie et de la pratique

C'est donc avec une question de recherche relativement simple que j'ai abordé une enquête exploratoire auprès de professionnels : « quels sont les repères pour l'action utilisée par les professionnels ? ». Avec le soutien d'un enseignant de l'école de travailleurs sociaux, d'un directeur d'un service éducatif dans le secteur de la protection de l'enfance et l'accord du directeur du master, j'ai profité de mon stage de deuxième année d'éducatrice pour en faire le stage de master et le terrain pour une recherche exploratoire de type inductif.

Le directeur de ce service a exprimé clairement ses attentes à l'égard de ma démarche de recherche. À un an de la retraite, il doit faire face à une restructuration de son service et à la mise à jour du projet de service. Il cherche à formaliser une méthode d'intervention et, aux cours des réunions de service, il propose aux professionnels de réfléchir collectivement à la manière de travailler du service.

Lors de nos échanges, il cherche à orienter la recherche de manière à la mettre en œuvre rapidement par le biais d'outils méthodologiques au service des praticiens.

Pour moi, l'objet de la recherche n'est pas suffisamment élaboré et ce stage doit justement permettre la recherche exploratoire qui le préciserait. Je dois donc résister aux attentes du directeur. Pour cela, et afin de mener à bien mon projet, je lui propose d'effectuer un travail d'analyse des réunions de service autour du vocabulaire utilisé pour qualifier la pratique professionnelle.

Au fur et à mesure de mon stage, je réalise que je suis considérée comme la stagiaire du directeur et que ma présence n'est pas portée collectivement par le service, notamment par les deux chefs de service, non informés de mon arrivée et du propos de mon stage.

Mais, après un temps d'adaptation et d'appropriation réciproque, les professionnels se montrent intéressés à la démarche tout en faisant part de leur difficulté à la comprendre. Ceux qui en saisissent quelque chose me demandent rapidement, et avec humour, d'écrire à leur place les rapports d'évaluation et d'orientation.

De mon côté, je ne cesse d'expliquer ce que je fais : je cherche à comprendre leur manière de faire et je me place

comme novice, cherchant à être formée. Je suis souvent interpellée pour donner une analyse d'une situation et pour relire des rapports, je sers de troisième œil.

Les demandes des intervenants socio-éducatifs se situaient du côté de l'analyse des situations, les demandes des cadres, du côté de la formalisation, de la qualification du travail tel qu'il est promu dans le service, avec à la fois une recherche d'amélioration et une recherche de légitimation de leur manière de faire.

La notion de rapport au savoir, fruit et issue du conflit ?

Après une lecture et une première analyse des données recueillies (carnet de bord, entretiens semi-directifs), je comprends combien l'action du praticien est ordonnée par des dispositions intérieures qui interrogent les intentions et les finalités de son intervention.

Ce que j'appelle les dispositions intérieures sont les normes propres au sujet, normes qui écrivent sa pratique, parfois, par-devers lui. Ces normes rencontrent et se heurtent à des normes hétérogènes ou dispositions extérieures, les dispositifs que sont les lois, les connaissances, les organisations et les normes d'autres personnes. Ces normes propres conditionnent son savoir, et donc son pouvoir de transformation par rapport à un objet. Ces normes sont des repères, conscients ou non, face à une situation, ils sont toujours là, en position tierce, ils déterminent l'action.

C'est alors que je comprends, à l'issue de la recherche exploratoire, que ce que je cherche porte un nom, il s'agit de la notion de rapport au savoir telle que développées par les sciences de l'éducation. Cet objet conceptuel pose la question du statut épistémologique du savoir du sujet et pose la question de son étude, objet construit, il n'est pas lui-même observable comme tel.

Selon le champ qui porte cette notion, celui de la psychanalyse, le rapport au savoir du sujet ne peut s'élaborer que par lui-même, en situation, en interrelation dans le dispositif particulier qui cherche à favoriser son émergence, celui de la cure psychanalytique. Comment donc le chercheur, dans sa démarche d'objectivation, peut-il faire travailler cette notion ? Quel cadre théorique d'analyse élaborer ? À ce stade de la recherche je ne peux proposer de réponse.

■ Du rapport au savoir à la *praxis*

Ce n'est qu'un an plus tard, au cours de la rédaction de mon mémoire de fin d'étude d'éducatrice spécialisée, que je comprends ce que peut apporter cette notion

de rapport au savoir: la pratique comme un système d'action qui se définit en termes de rapport d'un sujet à un objet. Ou, comme le dit Nicolas Poirier, « l'agir est toujours situé dans le particulier par rapport à quelque chose, aucun principe universel ne peut en déterminer le contenu concret qui est nécessairement co-déterminé par l'objet » (Poirier, 2011, p. 103).

Par ailleurs, la *praxis* comme adaptation du mouvement à des fins, prend le risque de n'être que le produit d'une réaction à une situation et non un acte construit, en réponse libre et responsable, en fonction de valeurs.

La pratique de l'éducateur peut, comme toute *praxis*, viser la transformation comme reproduction, comme répétition et conformation à une norme, ou bien viser la transformation comme possibilité d'émergence, comme acte de création, c'est-à-dire comme *poiésis*.

Ce qui fait repère pour le sujet, c'est ce qui fait norme pour lui. La question est donc: comment se place-t-il par rapport à cette norme? En effet, pour que quelque chose fasse repère, il faut à son égard une position particulière: le sujet en situation est-il du côté de la reproduction de la norme, c'est-à-dire du côté de la normalité, statique qui exclu l'anormal, ou du côté de l'émergence, c'est-à-dire (pour reprendre les mots de Canguilhem), de la normativité, dynamique, qui laisse place à l'échec, à la maladie, au désordre? Pour Canguillem, la normativité est une expérience de la norme individuée, c'est la dynamique interne de la vie, une expérience individuée qui tire sa singularité d'être confrontée en permanence à des obstacles pour lesquels elle doit découvrir, à ses risques, ses propres réponses. Cette expérience n'est pas individuelle, elle suppose l'intervention du milieu humain, l'expérience de la norme est le fait d'un individu en relation (Macherey, 2009, p. 130).

Ce rapport à la norme, qui intègre l'anomalie, permet je pense de poser les bases pour une autonomie du sujet qui ne soit pas solitude et asservissement volontaire.

Comment créer pour le professionnel les conditions d'un débat personnel entre normes propres et normes extérieures, débat ordonné aux valeurs, afin qu'il puisse offrir à son tour aux personnes qui lui sont confiées un espace d'expérience de la norme?

Cette expérience me paraît être au fondement de l'éducation: l'expérience de la norme est l'expérience de la limite, entre le mort et le vif, entre soi et l'autre.

Cette reconnaissance de l'autre et l'appropriation de soi par soi est le projet que l'éducateur porte pour autrui, pour cela il s'agit de « supporter l'altérité, de supporter un minimum de désintégration, de non-intégrité, d'identité fêlée. Supporter que le semblable soit autre n'est rien moins qu'évident: c'est accepter pour soi, un changement qui nous échappe: accepter l'idée corrosive du temps et de la mort » (Sibony, 1988, p. 219).

Dans cette perspective, il s'agirait pour le chercheur de travailler à une méthodologie qui donne sens à l'anomalie, à l'échec, au désordre.

Bibliographie

- DÉTIENNE M., VERNANT J.-P., 1974, *Les ruses de l'intelligence, la métis des Grecs*, Paris, Flammarion.
- SIBONY D., 1988, *Écrits sur le racisme*, Paris.
- MACHEREY P., 2009, *La force des normes, de Canguilhem à Foucault*, Paris, La fabrique éditions.
- POIRIER N., 2011, *L'ontologie politique de Castoriadis*, Paris, Payot

« Le groupe heuristique » comme dispositif de co-construction d'outils par le chercheur et les acteurs

Jérôme MBIATONG

Docteur en sciences de l'éducation

Laboratoire EXPERICE, université Paris 13-Nord

Quel type de dispositif faut-il encore inventer pour l'insertion effective des personnes dites de bas niveau de qualification ? Que peut-on objectivement faire pour que les dispositifs et mesures d'insertions ne soient plus des fabriques de l'exclusion ? N'est-ce pas dans les pratiques mêmes qu'il faut chercher les solutions au problème ? Les recherches en sciences de l'éducation sur la question se développent à différents niveaux. Elles interrogent les processus selon lesquels les acteurs agissent et ceux par lesquels ils sont eux-mêmes agis. L'accompagnement des publics rencontrant des difficultés interroge les chercheurs et les travailleurs sociaux sur les outils et les pratiques les mieux à même d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'intervention sociale. L'article aborde cette question sous l'angle particulier de la collaboration entre chercheurs et intervenants et vise à analyser les modalités d'une co-construction d'outils dans le champ de l'action sociale. Cette approche, développée à partir d'une recherche empirique menée avec des encadrants de chantiers d'insertion, tend à problématiser et à théoriser les processus de production de « savoirs hybrides » et leurs incidences sur les orientations méthodologiques et sur les pratiques des acteurs. ■

LES OUTILS DE L'ÉDUCATION, de la formation, de la prévention et assimilés sont l'objet de beaucoup d'attention. Ils concernent plusieurs protagonistes dont : les populations qui en sont les bénéficiaires, les acteurs qui en sont les principaux utilisateurs, les experts perçus comme les ingénieurs de ces outils et les chercheurs qui les interrogent et produisent des analyses sur les outils (ainsi que les pratiques que ces outils induisent et les processus à l'œuvre dans ces pratiques). En raison de l'évolution des populations auxquelles ils s'adressent, des fluctuations socio-économiques et des politiques publiques qui régissent les métiers de ces secteurs, on reconnaît aujourd'hui le besoin constant de faire évoluer les outils pour répondre aux exigences de changement et de fait toujours mieux répondre aux besoins des publics. On observe généralement que plus que jamais les acteurs remettent en question les outils mis à leur disposition et formulent des attentes précises en termes de l'adéquation de ces outils avec les réalités de terrain. En interrogeant les fonctions, les modes d'élaboration et d'usage des outils ainsi que les finalités poursuivies du point de vue de la psychologie et des sciences de l'éducation, le colloque OuForEP¹ place au centre du débat la contribution des chercheurs en sciences de l'éducation et en psychologie dans la démarche qui consiste à faire évoluer les outils de la formation, de l'éducation et de la prévention.

Selon la conception traditionnelle de la recherche, caractérisée par un modèle « *top-down* », le chercheur développe des outils sur la base de modèles théoriques, le praticien se les approprie et doit ensuite être capable de les utiliser (Callon, Lascoumes & Barthe, 2001). Or, on peut faire le constat avec Duguid et Brown (1989) combien ce modèle renforce la fracture entre le savoir académique (la catégorie « *knowing what* ») et le savoir pratique (la catégorie « *know how* »). En conséquence, dans leurs activités quotidiennes, les acteurs font l'expérience de multiples échecs quant à l'utilisation des connaissances, des outils et modèles académiques.

S'opposant à cette approche dite traditionnelle, de nombreux chercheurs contemporains tels que Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier, Couture (2001), Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay (2008) invitent à reconsidérer la relation entre chercheurs et praticiens, puisqu'il faut reconnaître à ce dernier une expertise pratique dans son domaine d'activité. C'est ainsi qu'ils privilégient une approche où le savoir à produire est co-construit par les chercheurs et les acteurs de terrain. Le propos

de cet article n'est plus d'interroger le bien-fondé d'une telle approche² quant au mode d'élaboration des outils mais d'en examiner les modalités. Notre article est une contribution théorique mettant en relief le dispositif du « groupe heuristique » comme instance propice à la complémentarité et à l'interfécondation des savoirs académiques et des savoirs de terrain (Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay, 2008) vis-à-vis de l'élaboration d'outils.

■ Le contexte de la recherche

Cette contribution est issue d'une nouvelle analyse des données recueillies dans le cadre d'une recherche de thèse (Mbiatong, 2010) ayant conduit à l'examen des schémas d'action à l'œuvre dans le processus d'apprentissage sur le tas. La recherche impliquait une douzaine d'encadrants techniques des chantiers d'insertion du département des Ardennes, exerçant le métier depuis au moins deux ans et sans formation préalable. Dans le cadre de cette recherche, nous leur avons proposé de participer à une démarche collaborative d'explicitation de leur pratique, s'étalant sur deux ans. Le dispositif d'investigation proposé s'est constitué de deux outils administrés successivement : les entretiens individuels (ou l'accent était mis sur la narration d'un événement singulier, tiré de l'expérience d'un acteur, choisi par lui comme significatif de sa pratique et ancré dans une situation-problème, exigeant un processus de délibération dans l'action) et des entretiens en groupe que nous avons qualifié de « groupe heuristique ».

L'analyse qui s'en était suivie consistait à exploiter le corpus pour examiner les processus à l'œuvre dans la construction du savoir d'expérience par les encadrants techniques du point de vue des encadrants techniques. Cette fois-ci, l'analyse porte sur les entretiens de groupe conduits lors de cette recherche.

■ La pratique de l'acteur est structurée par son expérience pratique

Notre analyse s'appuie sur les travaux de Serge Desgagné *et al.* (2001) qui invitent à reconsidérer la relation entre chercheurs et praticiens. Les chercheurs sont désormais appelés à collaborer avec les acteurs de terrain en les considérant non plus comme de simples informateurs, comme la source de renseignements à recueillir et à analyser, mais comme les meilleurs experts de leur pratique

¹ « Les outils pour l'éducation, la formation et l'éducation », Nantes, 6 & 7 juin 2011.

² Puisqu'il a largement été documenté par les auteurs précités.

et des réalités de leur action. Suivant ces idées, la collaboration chercheurs-praticiens serait une façon tout à fait incontournable d'élaborer de nouveaux outils. « Cette façon de faire serait plus respectueuse des caractéristiques et des besoins des terrains d'exercice et contribuerait à réduire en quelque sorte la distance qui sépare les savoirs théoriques des savoirs pratiques. ». (Boutin, 2003, p. 151)

Cette manière de voir s'appuie sur les modèles d'acteur proposés par Giddens (1987) et Argyris et Schön (1974). Giddens pour sa part a développé la théorie de la structuration de l'action³ qui stipule que tous les acteurs sociaux sont des « acteurs compétents » (*knowledgeable*). La compétence étant entendue, au sens de Giddens, comme « tout ce que les acteurs connaissent (ou croient), de façon tacite ou discursive, sur les circonstances de leur action et de celles des autres, et ce qu'ils utilisent dans la production et la reproduction de l'action » (Giddens, 1987, p. 440), il entend par là que tout individu détient un savoir pratique des conditions sociales au sein desquelles il agit. Giddens distingue deux types de compétences chez les acteurs : la « conscience pratique » et la « conscience discursive ». La « conscience pratique » concerne les actions fruits des routines et fait référence aux capacités inexprimables verbalement (principalement les connaissances tacites impliquées dans l'action). À ce niveau, l'acteur contribue à reproduire (plutôt qu'à transformer), pour une large part inconsciente, les conditions de sa pratique, obéissant en quelque sorte aux contraintes de son environnement (aux demandes institutionnelles, par exemple). Cette reproduction appelée « routinisation » a pour fonction essentielle d'assurer le maintien d'un sentiment de confiance, une sécurité ontologique dans les activités de la vie sociale afin de ne pas déclencher d'angoisse. L'acteur en dégage un savoir dit « pratique » désigné sous le concept de « savoir commun ». Selon Giddens, ce savoir commun n'est rien d'autre que le « savoir-comment s'y prendre » dans les situations rencontrées.

Dans la même veine, à la suite de milliers d'analyses d'interventions avec des professionnels, Argyris et Schön (1974) ont observé que les professionnels acquièrent au cours de leurs années d'expérience un bagage de connaissances important. Ce bagage prend la forme d'un « réper-

toire d'actions ». Ces connaissances, dit Schön (1983), sont enracinées dans leurs actions (*knowing in action*) et la plupart du temps demeurent tacites. Elles se développent donc dans l'action et par la réflexion en cours d'action sur cette action. Au fil des expériences et des connaissances que la pratique permet d'acquérir, l'acteur construit une théorie qui guide son action.

Les travaux de ces auteurs représentent une contribution essentielle pour saisir comment les acteurs agissent et, de fait, utilisent les outils à leur disposition. Les travaux de Schön ont particulièrement pour mérite de rappeler que l'expérience pratique est le principal point d'ancrage de la connaissance des praticiens. La pratique est donc cruciale pour l'appropriation de l'outil par l'acteur, pour la construction du savoir-faire, de stratégies et d'explications. Pour découvrir comment les acteurs s'y prennent dans l'action, Schön (1983) propose l'analyse réflexive de situations vécues par l'acteur. Il s'agit de découvrir la logique d'action des acteurs à partir de la mise en contexte d'un problème rencontré. Cette analyse vise l'étude de la représentation que l'acteur se fait de la réalité, sachant que cette représentation est habitée par ses valeurs et ses croyances. Cette réflexion est un moyen de rendre explicite ses connaissances et d'en construire de nouvelles.

L'intérêt de ces travaux est de mettre en exergue l'ancrage de savoir-faire de l'acteur dans la pratique quotidienne. Ainsi, nous concevons que la pratique des encadrants n'est pas guidée par les idées/théories externes qu'on peut leur inculquer. Au contraire, d'emblée, c'est son expérience qui structure son savoir-faire et il est en retour structuré par son expérience et le retour réflexif qu'il peut avoir sur celle-ci. En nous appuyant sur cette hypothèse théorique, nous avons examiné le dispositif du « groupe heuristique » pour illustrer la démarche de co-construction d'outils par les praticiens et les chercheurs.

« Le groupe heuristique » comme dispositif de co-construction d'outils par le chercheur et les acteurs. – L'expertise pratique dont peut témoigner l'encadrant ne peut être mise en lumière par le seul regard « extérieur » de l'enquêteur. Sa reconstruction nécessite le concours de l'acteur qui en est l'auteur et qui pour nous est un interlocuteur privilégié. Le « groupe heuristique » que nous avons employé pour analyser le savoir d'expérience des encadrants correspond à un dispositif particulier considérant l'acteur comme un interlocuteur à part entière, ayant sa propre façon de comprendre la problématique. Quel contenu donnons-nous au terme « groupe heuristique » ?

³ La théorie de la structuration de Giddens présente les individus et, par extension, les encadrants, comme des acteurs sociaux compétents. Giddens laisse penser que les acteurs ont une capacité réflexive concernant leurs actes et leurs activités : ils sont « capables de comprendre ce qu'ils font pendant qu'ils le font » (p. 33). Cette réflexivité « n'opère qu'en partie au niveau discursif » (p. 33). Les acteurs possèdent en effet deux types de conscience : la conscience discursive qui fait référence à tout ce que les acteurs peuvent exprimer verbalement (oral ou écrit) et la conscience pratique qui fait référence aux capacités inexprimables verbalement (principalement les connaissances tacites impliquées dans l'action).

Le « groupe heuristique » désigne un groupe de six à quatorze professionnels dans lequel une discussion ouverte est suscitée à partir d'une situation problème, d'un témoignage, d'un thème ou de questions ouvertes – qui sont en fait une reformulation de nos impressions à la forme interrogative – et à en faire une analyse-synthèse permettant de relever les principaux messages clés émis par les participants et leurs points de convergence et de divergence. Cet outil pourrait répondre aux besoins d'accès au savoir d'expérience des encadrants de leur point de vue, associer les encadrants à la construction des outils et leur offrir l'occasion d'apprendre à s'en servir et d'évoluer à partir de leurs pratiques respectives (apprentissage de groupe).

Le « groupe heuristique » que nous avons expérimenté auprès des encadrants constitue un environnement propice à l'interaction de groupe, où les participants peuvent donner les raisons de leurs réponses, faire des liens entre leur expérience et celle des autres membres du groupe et ce faisant, nous donner des clés de compréhension de leur mode de pensée et d'utilisation des outils, en les comprenant eux-mêmes davantage.

L'interaction de groupe que suscite le groupe heuristique n'a pas pour but d'établir un consensus parmi les encadrants sur la construction d'un outil, ni d'harmoniser les pratiques par une forme de pensée unique qui glisserait vers une pratique unique. Ce dispositif encourage l'expression d'une complexité de l'agir qui ne peut se passer des nuances, des distinctions, voire des débats autour des pratiques des encadrants et ce, en s'appuyant sur des cas concrets, porteurs de différentes manières d'agir en contexte. Le « groupe heuristique » constitue à cet effet un espace d'expression qui laisse la place aux acteurs, à leurs cadres de référence et au travail de sens que chacun doit mener. Ce dispositif concilie deux exigences en apparence contradictoires : une incitation à se mobiliser dans un groupe et une injonction à l'introspection. Il ne s'agit donc pas, dans une attitude simplificatrice, d'assujettir l'individu au groupe mais d'utiliser le potentiel interactif du groupe pour enrichir la réflexion sur les enjeux des situations et les outils à produire. Pour ce faire, il est important que le groupe « groupe heuristique » offre un « environnement de permissivité » (Krueger, 1994), dans lequel les participants sont encouragés à s'ouvrir, à exprimer leurs points de vue, leurs doutes et leurs interrogations. Un tel environnement favorise la spontanéité et l'engagement des participants. Dans le cadre de notre recherche de thèse, les acteurs ont pu partager leurs réflexions, débattre de leurs pratiques respectives en tentant de se situer les uns par rapport aux autres, voire en trouvant, à certains moments, un terrain d'entente, une

zone partagée de sens autour de sujets comme l'évaluation des compétences des publics accueillis en chantiers d'insertion, les caractéristiques du public, le rôle et le statut de l'encadrant, etc. Le groupe heuristique a permis de dépasser la seule explicitation des manières de faire. En tentant de faire des recoupements, de dégager des composantes communes ou de nommer différents enjeux qui seraient attachés aux pratiques, nous avons pu obtenir des informations qualitatives à partir d'un nombre prédéterminé et limité d'encadrants. C'est dire si, dans le cadre de l'élaboration d'outils, cet instrument permettrait aux participants du groupe de mettre leurs représentations sur la table par le biais de la confrontation des idées (Cifali, 1994). Les discussions en groupe ont signalé des éléments d'analyse – qui auraient pu nous échapper si nous nous étions contentés des entretiens – autant qu'ils ont permis à nos interlocuteurs d'explicitier des cadres, des valeurs ou des logiques qui sous-tendent leur agir. Les encadrants ont eu l'occasion au cours de ces échanges de s'exprimer longuement sur leurs conceptions du métier et sur leurs habitudes professionnelles, sur l'usage des outils qu'ils avaient à leur portée. Les discussions en groupe ont mis à jour des pratiques conscientes des encadrants ainsi que des attitudes ignorées que nos observations ont révélées et questionnées, et là ils ont pu s'en expliquer.

La discussion en groupe pourrait donc avoir le mérite de dégager des liens entre le sens que chaque encadrant donne à son usage des outils et celui commun à une catégorie professionnelle. À travers cette démarche, il s'agit de faire confiance à l'acteur comme étant le meilleur expert de sa pratique, de croire en sa parole, de partager avec lui nos impressions et de construire une analyse scientifique fidèle aux significations que l'acteur attribue à sa pratique. Cette manière de faire nous permet d'avoir une analyse et, partant, un premier niveau d'interprétation, faite par les acteurs eux-mêmes, des situations auxquelles ils sont confrontés au quotidien. Chaque participant peut de cette façon participer activement à l'enrichissement de la réflexion sur la construction d'un outil. D'après Ardoino (1993), faire le choix d'associer l'acteur à la réflexion sur les outils à produire lui permet de passer de l'état d'agent à celui d'acteur, puis à celui d'auteur de ses pratiques (celui qui s'autorise et « s'auteurise ») ; de passer du pratiquant pédagogique (celui qui fonctionne de manière routinière sans se poser de questions, voire sans forcément comprendre ce qu'il fait) au praticien qui agit et refuse cette routine (celui qui s'inscrit dans une dynamique d'activités et d'actions pédagogiques diversifiées), puis au praticien réflexif qui interroge sa pratique (celui qui cherche à comprendre pour s'adapter et donc pour se perfectionner). En d'autres termes, le groupe heu-

ristique a le potentiel de développer la réflexivité (Argyris et Schön, 1974) du participant par rapport à son action, ce qui facilite le transfert de l'expérience vécue dans un autre contexte et dans la modélisation des outils. En bref, en s'autoanalysant, les acteurs peuvent relier ce qu'ils font pour trouver par eux-mêmes des outils qui sont en lien avec leurs pratiques quotidiennes. Ce faisant, ils passeraient du statut d'agent à celui d'acteur, puis enfin d'auteur de leurs propres outils.

■ Conclusion

En somme, force est de reconnaître que dans les domaines de la formation, de l'éducation et de la prévention, les outils ne sont pas des prothèses. Le rapport outil-acteur est un rapport d'interaction mutuel. D'un côté, il est intéressant de comprendre comment l'acteur s'approprie les outils mis à sa disposition. De l'autre côté, nous faisons l'hypothèse que cette manière de s'en approprier est hautement biographique. C'est-à-dire que l'usage que l'acteur fait d'un outil est, d'une part, sujet à son interprétation et à la transformation de celui-ci par l'acteur et, d'autre part, l'outil modifie obligatoirement la pratique de l'acteur et de fait la perception qu'il peut avoir de sa pratique et de lui-même. Compte tenu de ce constat, il devient impératif d'associer les principaux intéressés non seulement à l'analyse mais aussi à l'élaboration des outils. Les outils construits sans concertation avec les acteurs sont voués à l'échec dans la mesure où la rationalité qui préside à leur conception (celle des chercheurs-experts) est étrangère à celle des personnes qui sont censées les utiliser (celle des acteurs).

La recherche en sciences de l'éducation exige un certain nombre d'observations de terrain, ce qui nécessite d'entrer en contact avec les professionnels. « Mais pourquoi, peut-on se demander avec Berry, ces derniers se donneraient-ils la peine d'accueillir les chercheurs s'ils ne peuvent rien tirer d'une collaboration avec eux ? » (Berry, 2002, P. 431) Nous avons vu que la démarche de collaboration entre chercheurs et professionnels constitue un levier de progression dans la mesure où elle favorise l'ancrage de leur réflexion dans l'expérience des acteurs. Si cette idée est de plus en plus partagée dans la communauté des chercheurs, il reste à documenter la forme à donner à cette collaboration dans la perspective d'élaboration des outils. En nous appuyant sur quelques référents théoriques, comme la théorie de la structuration de Giddens (1987) et le répertoire d'action de Schön (1987), nous avons développé l'idée du « groupe heuristique » comme instance d'élaboration d'outils en concertation avec les acteurs, principaux destinataires des outils. En mettant en relief le sens que l'acteur confère aux situations et à sa pratique, le « groupe heuristique » confronte les acteurs à la nécessité de transformer leurs savoirs en action puis en réfléchissant sur leurs actions à celle de transformer leurs savoir-faire en connaissance du réel. Il confronte également le chercheur au développement des modèles pertinents pour l'acteur. L'acteur en interaction avec les chercheurs est ainsi positionné comme auteur et au centre du processus d'élaboration des outils. Non seulement cette position rend possible la prise en compte de l'expérience de travail dans la construction des savoirs, des compétences, de la professionnalité et des outils pour l'éducation, la formation et la prévention, mais elle constitue par la même occasion une formation à l'usage des outils ainsi élaborés.

Bibliographie

- ARDOINO J. et BARUS-MICHEL J., 2003, «Sujet» in *Vocabulaire de psychosociologie : Références et positions*, Barus-Michel J., Enriquez E. et Lévy A., Paris, Érès, pp. 258-265.
- ARGYRIS C., PUTNAM R., SMITH D.M., 1985, *Action science*, San Francisco, Jossey-Bass.
- ARGYRIS C. et SCHÖN D., 1974, *Theory and practice: Increasing professional effectiveness*, Francisco, CA, Jossey Bass Publishers.
- BERRY M., 2002b, «Agir sur un monde incertain», *Annales de l'École de Paris du management*.
- BOUTIN G., 2003, «La recherche action : où en sommes-nous plus d'un demi-siècle après Kurt Lewin ?» in *Théoriser les pratiques professionnelles : intervention et recherche-action en travail social*, Blanchard-Laville C. et Fablet D. (dir.), Paris, L'Harmattan.
- CALLON M., LASCOUMES P. et BARTHE Y., 2001, «Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique», Paris, Seuil.
- CIFALI M., 1994, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF.
- DESGAGNÉ S., BEDNARZ, LEBUIS, POIRIER et COUTURE, 2001, *L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation*, *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 33-64.
- DUGUID P. et BROWN J.S., 1989, «Situated Cognition and the Culture of Learning», *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- GIDDENS A., 1987, *La Constitution de la société*, Paris, PUF.
- KRUEGER R., 1994, *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- MBIATONG J., 2010, «La construction du savoir d'expérience professionnel: le cas d'encadrants des chantiers d'insertion dans le département des Ardennes», Villetaneuse, thèse de doctorat éditée par l'ANRT.
- PERRENOUD PH., ALTET M., LESSARD C. et PAQUAY L. (dir.), 2008, *Conflits de savoirs en formation des enseignants*, Bruxelles, De Boeck.
- SCHÖN D.A., 1983, *The reflective practitioner*, New York, Basic books.

Contribution à l'analyse et à la formalisation
des pratiques professionnelles en orthophonie :
*d'une pratique professionnelle questionnée
vers une pratique de recherche*

Emmanuelle LEDERLÉ

Orthophoniste et docteur en sciences du langage
Laboratoire LURCO (Unadréo) et LiDiFra (Rouen)

Mon propos concernant le métier d'orthophoniste approché au moyen des sciences du langage au cours d'une recherche menée dans le cadre d'une thèse, questionne la notion de « pratique professionnelle ». À partir de l'analyse d'une partie de séance de rééducation pour troubles dyslexiques chez des enfants d'âge primaire, la pratique professionnelle exposée montre que le mode d'intervention technique de l'orthophoniste est porté par des entretiens avec les enfants. Ces entretiens, que j'ai nommés « entretiens-échanges langagiers », conduisent les enfants à prendre conscience, et de leur manière de fonctionner par rapport à l'écrit, et de leurs troubles. Ces entretiens construisent un étayage spécifique et constituent un mode d'intervention professionnelle particulier, dans lequel sont analysées des conduites langagières et non langagières qui composent un « style professionnel ». Ce mode d'intervention professionnelle se situe dans une perspective de recherche appliquée, liant théorie et pratique clinique. ■

■ Introduction

LA COMMUNICATION proposée pour ce colloque s'appuie sur la recherche que j'ai menée dans le cadre d'une thèse en sciences du langage. Un des questionnements centraux de mon travail de thèse a concerné la notion de « métier » et, plus précisément, celui d'« orthophoniste ». Je l'ai approché au moyen de l'analyse d'une pratique professionnelle particulière portant sur la mise en œuvre d'une compétence spécifiquement reconnue aux orthophonistes : celle de la « rééducation des troubles du langage écrit » (de type dyslexique-dysorthographique).

Les parties de séances d'orthophonie retenues pour ma recherche, enregistrées sous la forme de séquences filmées, ont été analysées sous l'angle de séquences particulières d'interactions mettant chaque fois en présence la même orthophoniste et un enfant présentant des troubles du langage écrit. Dix enfants âgés de 6 ans 7 mois à 9 ans 6 mois et scolarisés à l'école élémentaire, ont ainsi participé, et à leur séance d'orthophonie hebdomadaire, et à la recherche menée. L'orthophoniste menant les séances étant également le chercheur, ma recherche s'est donc inscrite tout naturellement dans le secteur des recherches-actions. L'analyse des séquences d'interactions a fait émerger la notion d'« entretiens-échanges langagiers » qui constitue le noyau de l'intervention professionnelle de l'orthophoniste, à la fois en tant qu'outil et que mode d'intervention professionnelle.

En effet, en prenant le parti de modifier les paramètres de ce qui peut être considéré comme le travail formel « classique » d'un(e) orthophoniste en séance de rééducation pour troubles du langage écrit, l'orthophoniste filmée a initié un type nouveau d'interactions entre elle-même et les enfants « troublés », ce qui a modifié leurs statuts réciproques et leurs manières d'interagir. Ont pu ainsi être caractérisées certaines « spécificités » dans les conduites langagières et non langagières de la professionnelle qui ont permis d'élaborer la notion de « style professionnel », fondé sur deux concepts essentiels : l'étayage (envisagé comme démarche cognitivo-langagière) et la prise de conscience (des savoirs et des savoir-faire).

À la fois en matière de recherche et en matière de pratique clinique, le premier objectif de cette expérimentation est l'amélioration de la « gestion » de ses troubles par le « patient » lui-même (qui est conduit à en être un « acteur »). Cet objectif s'inscrit dans une perspective d'« éducation thérapeutique » particulière, appliquée au domaine de l'orthophonie (D'Ivernois et Gagnayre, 2008 ; Lederlé, 2011). Simultanément, en faisant émerger et se développer chez les orthophonistes la notion d'« analyse des pratiques professionnelles » (en les amenant à modi-

fier de leur propre chef leurs manières de procéder, en les faisant réfléchir à ce qu'ils font et à la manière dont ils procèdent), le second objectif vise à les conduire à modifier leur pratique professionnelle en la rendant réflexive. Ce second objectif s'inscrit dans une perspective d'évaluation non normative mais « autoformative » des pratiques professionnelles (Wittorski, 2004 ; Clot, 2007). C'est donc aux apports d'une pratique professionnelle réflexive (Perrenoud, 2004), dont les fondements théoriques s'ancrent essentiellement dans une perspective vygotkienne (Vygotski, 1934/1997), que cette communication va s'intéresser.

■ Questions relatives au métier d'orthophoniste et hypothèses de recherche

J'exerce le métier d'orthophoniste depuis plus de vingt ans, avec un intérêt toujours renouvelé et une passion intacte. Au quotidien, dans ma pratique clinique, ont surgi de nombreuses questions que j'ai eu besoin de formaliser davantage. Pour résoudre les problèmes et les difficultés émergeant régulièrement, j'ai d'abord tenté de trouver des réponses du côté de la formation professionnelle continue. Comme celles que j'y ai trouvées m'ont parfois suffi, mais m'ont parfois laissée insatisfaite, j'ai décidé il y a quelques années d'entreprendre, dans le cadre de l'université, une recherche concernant le métier et ses pratiques professionnelles.

Cet article est donc issu d'une recherche menée sous la direction de Madame la professeure Régine Delamotte-Légrand, dans le cadre de la préparation d'un doctorat, au sein des équipes DYALANG puis LiDiFra de l'université de Rouen (Lederlé, 2009).

La recherche s'est donc intéressée au métier d'orthophoniste-logopède, approché au moyen des sciences du langage. Dans cette recherche, il n'a bien évidemment pas été question d'embrasser l'ensemble du métier mais seulement de l'approcher en étudiant une partie de séance de rééducation pour troubles dyslexiques auprès d'enfants d'âge primaire.

La séance d'orthophonie-logopédie y a été envisagée et décrite comme une situation particulière d'interaction, dans laquelle un aspect « résistant » des troubles a été analysé : les confusions visuo-orthographiques entre les lettres b et d.

Deux hypothèses ont été formulées :

- le mode d'intervention technique de l'orthophoniste-logopède doit être complété par des entretiens avec les enfants ;

– cet étayage particulier de l'orthophoniste-logopède se construit au moyen de ce que j'ai nommé dans ma recherche : les « entretiens-échanges langagiers ».

Ce mode d'intervention professionnelle, qui conduit les enfants à prendre conscience de leur manière de fonctionner par rapport à l'écrit et à leurs troubles, se situe dans une perspective de recherche appliquée liant théorie et pratique clinique et rend ainsi compte des différents rôles de l'orthophoniste-logopède (Lederlé, 2011) :

- clinicien (dans sa relation d'aide particulière aux personnes qui viennent le/la trouver, qui développe les concepts d'étayage et de prise de conscience) ;
- chercheur (dans sa quête d'amélioration des pratiques professionnelles, à l'écoute de l'autre et des autres) ;
- médiateur (assurant l'intercompréhension entre l'enfant « troublé » et ses parents et ses enseignants et pratiquant également un étayage spécifique auprès de ces derniers).

Étudiant ainsi de près le métier, ma démarche vise donc une formalisation des pratiques professionnelles.

À propos de l'intervention orthophonique dans le cas de troubles dyslexiques

En matière de pratique clinique et de recherche, je m'intéresse plus particulièrement aux troubles dyslexiques depuis plusieurs années :

- j'accueille quotidiennement des enfants qui en sont affectés, ainsi que leurs familles ;
- je suis chargée d'enseignements en la matière au Certificat de capacité d'orthophoniste (CCO) dépendant de l'université Raymond Poincaré de Nancy 1 et également auprès d'étudiants en sciences du langage à Nancy 2 ;
- je dirige des mémoires d'étudiants en vue de l'obtention du CCO dans ce domaine (Bot, 2003 ; Hittinger, 2004 ; Cripia et Garnier, 2008 ; David-Rogeat, 2009 ; Mathieu, 2011) ;
- j'ai participé à des colloques et ai rédigé des articles dans des revues sur cette thématique ;
- j'assure des sessions de formation continue auprès de collègues, à la fois pour ce qui concerne l'évaluation et la prise en charge de ces troubles ;
- j'ai animé et anime encore des sessions d'information sur ce thème, auprès de parents et de professionnels (de la santé, de l'éducation) ;
- je suis membre de l'Union nationale pour le développement de la recherche et de l'évaluation en orthophonie (UNADREO), association au sein de laquelle je m'intéresse notamment à ces troubles ;

- j'ai organisé des rencontres scientifiques sur ce thème qui se sont déroulées en décembre 2011 à Paris ;
- je suis membre du comité de lecture de la revue *Glossa* (revue de l'UNADREO).

C'est donc dans ce secteur que j'ai ciblé ma recherche.

D'une part en raison des insatisfactions et des insuffisances que j'ai vécues dans ma pratique clinique, d'autre part en raison des dires concernant les insatisfactions vécues par les collègues rencontrées au cours de sessions de formation continue (Abric, 2003), j'ai décidé de mener une recherche sur un aspect des troubles dyslexiques qui pose problème à la fois aux enfants et/ou aux adolescents concernés et à de nombreux orthophonistes dans leurs séances de rééducation : les confusions visuo-orthographiques qui affectent les lettres (b) et (d). En effet, d'une part ces confusions perturbent plus ou moins gravement les personnes concernées dans leurs tentatives de reconnaissance et de production de mots écrits et peuvent même entraver leur construction du sens d'un texte lu, d'autre part elles posent problème aux professionnels orthophonistes qui sont nombreux à dire ne pas savoir précisément comment gérer ces troubles.

Dans le cadre de la formation professionnelle continue, en menant des sessions d'analyse des pratiques professionnelles, j'ai établi le constat suivant : pendant les séances, il ne suffit pas que les professionnels proposent aux enfants « troublés » des activités qu'eux-mêmes, adultes, ont créées, car seuls les enfants qui sont en mesure de reproduire par imitation ce qui leur est proposé par les adultes réussissent. Qu'en est-il alors des autres qui échouent ?

D'ailleurs, je précise que les activités proposées ont, en général, été conçues, créées par les adultes rééducateurs seuls, elles n'ont pas été créées « conjointement », en prenant en compte les avis des enfants sur ces activités.

Deux hypothèses principales se sont donc dégagées au fil des dernières années de mes activités de recherche et de formation.

Hypothèses de recherche et démarche clinique

Première hypothèse : le mode d'intervention technique de l'orthophoniste doit être complété par des entretiens. – Du point de vue théorique, les différentes propositions d'intervention de l'adulte professionnel, en situation de « rééducation orthophonique », auxquelles j'ai eu accès dans la littérature et au cours de ma formation initiale ne m'ont pas semblé satisfaisantes pour gérer ces confusions, dans la mesure où elles ne permettaient pas à tous

les enfants qui les commettaient de les surmonter efficacement (Borel-Maissonny, 1951/1985 ; Buttet Sovilla et De Weck, 2000 ; Raynaud, 2004 ; Kremer, 2005 ; Observatoire national de la lecture, 2005).

Par ailleurs, à la fois à partir de ma propre pratique clinique et à partir du recueil de dires de collègues relatifs à leurs propres pratiques cliniques, j'ai fait le constat que les aspects techniques auxquels l'orthophoniste avait recours en séances de rééducation pour amener les enfants concernés ne suffisaient pas, pour leur permettre à tous de distinguer de manière opératoire ces confusions b et d. J'ai donc fait l'hypothèse que ces aspects techniques étaient, certes nécessaires mais pas suffisants pour tous les enfants, et qu'ils devaient être « complétés » par un autre mode d'approche : l'entretien, sollicitant ainsi les représentations des principaux intéressés.

En effet, les modes d'intervention techniques de l'orthophoniste étant principalement fondés sur l'observation clinique des enfants et sur les hypothèses de dysfonctionnements concernant leur manière de traiter l'écrit – hypothèses formulées par des adultes –, ils ne prennent pas en compte ce que les enfants ont eux-mêmes à en dire. Et il m'a paru souhaitable que soient favorisés et pris en compte les dires des enfants sur leurs troubles, au cours des séances de rééducation, au même titre que sont nécessaires les activités plus techniques proposées par l'orthophoniste.

C'est pourquoi ma recherche s'est poursuivie dans cette direction en tentant d'étudier les moyens (stratégies ?) dont dispose l'orthophoniste pour solliciter l'avis des enfants sur leur mode de fonctionnement par rapport à l'écrit (la lecture). D'où la seconde hypothèse.

Seconde hypothèse : l'étayage particulier de l'orthophoniste se construit au moyen de ce que j'ai nommé : des « entretiens-échanges langagiers ». – Afin d'amener les enfants à mettre en mots leur fonctionnement (et leurs « dysfonctionnements »), il m'a semblé nécessaire que l'orthophoniste mette en œuvre un type particulier d'entretien : « l'entretien-échange langagier », qui emprunte à différentes formes d'entretien : l'entretien non directif de recherche (ENDR.) (Blanchet, 1985), l'entretien clinique piagétien (Piaget, 1924/1993) et, surtout, l'entretien d'explicitation (Pierre Vermersch, 1994/2000).

L'entretien-échange langagier met en œuvre à la fois une pratique clinique et une pratique de recherche (Lederlé, 2005).

Du point de vue légal, en France, ce sont les orthophonistes qui ont la compétence d'assurer la rééducation des troubles dyslexiques. Du fait de son statut d'adulte professionnel, c'est bien entendu l'orthophoniste-logopède

qui a le rôle de l'expert dans la situation de « rééducation orthophonique » et qui sait quelles activités proposer aux enfants.

Traditionnellement, cette situation peut donc être décrite comme une situation d'interaction asymétrique qui, dans un cadre institutionnel donné (le lieu est le bureau de l'orthophoniste-logopède, le temps est à la fois le temps long de la rééducation et le temps court de la séance) met en présence en face en face :

- un expert, adulte, détenteur de savoir : l'orthophoniste-logopède ;
- et un non expert, l'enfant qui, du fait de ses troubles, est considéré comme déficient (il n'a pas de savoirs) (Lederlé, 2006).

Mais je fais deux autres hypothèses qui entraînent un changement de perspective dans le regard porté sur les statuts et les rôles des participants de cette situation et sur lesquelles vont s'élaborer les « entretiens-échanges langagiers » :

- *1^{re} hypothèse* : les enfants « déficients » ont également des savoirs et le travail mené en séances d'orthophonie-logopédie, en plus de ses aspects techniques, consiste à faire émerger ces savoirs en en rendant les enfants conscients (Lederlé, 2007) ;
- *2nde hypothèse* : c'est le processus de conscientisation de ces savoirs qui leur permet de mieux gérer leurs troubles qui, de toute façon, ne disparaissent pas (Lederlé, 2009).

Les objectifs de ce type particulier d'entretien sont donc les suivants :

- comment rendre les enfants conscients de leurs troubles ?
- Comment faire en sorte qu'eux-mêmes se prennent en charge dans cette gestion des troubles ?
- Comment faire pour obtenir qu'ils disent comment ils font ?

En adoptant ce point de vue sur la « gestion partagée » de cet aspect restreint des troubles dyslexiques, je propose d'étudier ce qui se passe entre l'orthophoniste-logopède et les enfants lors de la séance de rééducation qui les réunit. Cette entrée dans les troubles par cette porte étroite a cependant une visée plus large : permettre d'approcher la situation de rééducation autrement, en mettant en évidence, outre l'importance de ses aspects techniques fondamentaux, la part essentielle d'une autre de ses dimensions : la dimension relationnelle, avec l'étayage spécifique portant sur le processus de conscientisation. C'est de cette manière que j'amorcerai ainsi une ébauche d'analyse de pratiques professionnelles.

■ La Recherche

Méthode

Description et corpus. – Au plan méthodologique, pour aller étudier ce qui se passait dans les séances d'orthophonie-logopédie autour de la prise de conscience de leurs troubles par les enfants, guidés par l'orthophoniste-logopède, il m'a été nécessaire de filmer des séances de rééducation. Pour des raisons déontologiques relatives à la confidentialité des séances, il ne m'a pas été possible de filmer des séances chez des orthophonistes-logopèdes. C'est donc ma propre pratique clinique que j'ai filmée, étant donné que j'ai eu l'avantage d'être à la fois la clinicienne et la chercheuse.

Ne pouvant utiliser de caméra fixe puisque des rapprochements indispensables à des gros plans étaient nécessaires pour visionner les visages et les réalisations écrites, seuls les enfants ont été filmés.

Concernant la méthodologie, travaillant sur un métier dans l'objectif d'une analyse de pratiques, mon corpus est à la fois un corpus de recherche et un corpus de métier. Il est composé de dix séquences filmées, constituant tout ou parties de séances de rééducation orthophonique avec dix enfants ayant des troubles dyslexiques avérés ou pour lesquels il existe une forte présomption de troubles dyslexiques.

Ces dix enfants sont âgés entre 6 ans 7 mois et 9 ans 6 mois et sont scolarisés dans des classes ordinaires allant du cours préparatoire au cours moyen 1^{re} année.

Je suis l'orthophoniste qui interagit avec les enfants, ce qui a présenté à la fois des avantages et des difficultés.

Avantages. – Les avantages ont été les suivants :

- je connaissais déjà les enfants depuis quelques semaines, parfois depuis quelques années, ce qui a facilité le fait qu'ils acceptent d'être filmés étant donné qu'une relation de confiance s'était déjà tissée entre nous ;
- j'ai effectué ma recherche sur le terrain de ma clinique professionnelle et ai travaillé avec une pratique qui avait préalablement été pensée, donc questionnée et partiellement formalisée ;
- les plans de la recherche et de la clinique étaient intriqués, ce qui a permis des allers-retours entre théorie et pratique (Clot, 2007).

Difficultés. – Étant à la fois la clinicienne, je faisais ma pratique, et étant en même temps l'observatrice et la chercheuse, je filmais et analysais.

Ce qui a mis en évidence ce que j'ai nommé un paradoxe de « l'auto-observation ». La notion de « paradoxe

de l'observateur » a été définie par W. Labov qui a soulevé la question de la modification du cadre « naturel » ou « spontané » d'une situation d'interaction, par la présence même de l'observateur (Labov, 1976).

Dans la présente recherche, il n'y a pas de « paradoxe de l'observateur » : je ne gêne pas par ma présence d'observateur ajoutée sur le terrain étant donné que, dans mon rôle d'orthophoniste, je suis l'un des participants de l'interaction.

Il y a cependant un paradoxe de l'auto-observation car, me prenant moi-même comme donnée, je ne peux distinguer la chercheuse de la praticienne : ma recherche est influencée par ma pratique et ma pratique est modifiée par ma recherche (Lederlé, 2009).

Cet aspect, bien connu dans le domaine de l'analyse des pratiques professionnelles, a été étudié notamment par P. Perrenoud qui considère qu'une pratique n'est réflexive que lorsque le praticien prend sa propre action comme objet de réflexion et cherche à comprendre comment il s'y prend et pourquoi il agit de telle ou telle manière (Perrenoud, 2004).

Prendre le parti des enfants « troublés ». – C'est d'ailleurs l'intrication entre pratique clinique et pratique de recherche qui m'a aussi conduite à formuler ma première hypothèse en prenant le parti des enfants : créditer ces enfants « troublés » de savoirs et de savoir-faire. Ce parti pris m'a amenée à développer des attitudes cliniques destinées à les faire émerger et à les mettre en évidence (Lederlé, 2007).

Dans sa lutte contre la « hiérarchie de la crédibilité », H.S. Becker critique le fait que seuls les membres des groupes supérieurs (par exemple, des adultes professionnels, chercheurs et/ou cliniciens) sont en mesure de réfléchir et de porter des avis sur un problème donné (par exemple les troubles dyslexiques) (Becker, 1985). En suivant cet auteur, j'ai au contraire adopté le parti pris qui a consisté à choisir d'interroger les enfants (les membres des groupes inférieurs) sur leurs troubles et à prendre en compte ce qu'ils avaient à en dire, au moyen d'entretiens-échanges langagiers (Lederlé, 2005).

Analyses

Nécessité d'un corpus filmé : les indicateurs non verbaux. – Au départ, le choix de séquences filmées a été motivé par l'intuition que des transcriptions de ces interactions ne suffiraient pas à rendre compte de leur dynamique, notamment des aspects non verbaux. C'est en commençant ensuite l'exercice difficile de transcription de ces séquences filmées que j'ai pris la mesure de

la nécessaire complémentarité entre le corpus filmé et le corpus transcrit. En effet, le corpus transcrit a permis de rendre compte des aspects langagiers mis en œuvre de part et d'autre, et conjointement, par les participants, mais il n'a pas permis de prendre la mesure de l'importance de certains éléments non verbaux, constitutifs de ces entretiens-échanges.

Ainsi que je l'ai déjà précisé, ceux-ci font appel à différentes formes d'entretien, et en particulier à l'entretien d'explicitation développé par Pierre Vermersch. Selon P. Vermersch, l'entretien d'explicitation a pour objectif d'obtenir une « verbalisation de l'action », notamment pour analyser les difficultés d'apprentissage, les causes d'erreurs et de dysfonctionnement dans une activité donnée. L'entretien d'explicitation a pour but d'aider l'interviewé à prendre du recul par rapport à ce qu'il fait et à la manière dont il procède pour le faire, afin qu'il comprenne et qu'il parvienne à expliciter à la fois à l'interviewé et à lui-même ses procédures de fonctionnement.

Pour montrer certains aspects caractéristiques de l'explicitation, il est nécessaire de tenir compte de certains indicateurs non verbaux, comme les décrochements du regard ou encore le ralentissement du rythme de la parole de la personne interviewée (qui témoignent de sa mise en évocation lui permettant de « recontacter » le « vécu » d'une action particulière ou « spécifiée »).

Le maintien de l'évocation étant déjà difficile chez une personne adulte, même avec le guidage d'un interviewer expérimenté (ce que je ne suis pas), il l'est encore davantage avec les enfants.

Ces décrochements du regard, très nombreux, montrent des mises en évocation, mais dont la durée est extrêmement limitée. Ils mettent en évidence les essais des enfants, guidés verbalement par l'orthophoniste, de « recontacter » des actions spécifiées. Ils sont l'un des deux indicateurs non verbaux que j'ai retenus dans mes analyses.

Étant donné que je tiens le caméscope, seuls les enfants sont filmés. Je n'ai pas choisi une caméra fixe qui n'aurait pu prendre que des images fixes des participants et de profil. L'observation des gestes, des visages et des mimiques des enfants requérait en effet des plans parfois rapprochés. Ceux-ci étaient aussi nécessaires pour examiner de plus près leurs productions écrites.

L'autre élément non verbal essentiel que j'ai retenu est le fait que les enfants touchaient fréquemment une partie de leur visage ou de leur corps. Je les ai nommés « gestes d'autocontact ». Comme ces gestes se produisaient fréquemment et régulièrement au cours des entretiens-échanges langagiers filmés, aux moments où les enfants semblaient mobiliser leur réflexion, je les ai considérés comme des indicateurs non verbaux qui témoi-

gnaient de leur capacité à la fois à réfléchir à des questions qui leur posaient problème, et à se rassurer. Il s'agit donc de gestes de « réassurance ».

Les stratégies d'étayage spécifique de l'orthophoniste. – Dissocier l'analyse des conduites langagières et non verbales des enfants de celles de l'orthophoniste m'a semblé difficile. Cependant, en examinant les échanges entre les partenaires, des manières de faire et de dire réapparaissent de manière récurrente chez l'orthophoniste, alors qu'elles sont plutôt ponctuelles chez les enfants.

Ce qui donne à penser que, du fait de son statut, l'orthophoniste recourt à des « stratégies » d'étayage, pensées et globalement planifiées, alors que les enfants utilisent davantage des « tactiques », en ce sens qu'ils s'adaptent ponctuellement à certaines situations.

Bien entendu, le terme de « stratégies » n'est pas envisagé dans cette recherche comme les projets conscients d'un individu qui agirait seul. Il s'agit davantage de lignes de conduites professionnelles qui correspondent aux fondements de la pratique de l'orthophoniste. Et, en aucun cas, l'orthophoniste n'est en permanence consciente de tout ce qu'elle communique. Au contraire, elle doit sans cesse s'adapter aux réactions des enfants.

L'étayage langagier de l'orthophoniste a mêlé reprises, reformulations, demandes (de dire et de faire), redondance, insistance, retours en arrière, acquiescements, encouragements et félicitations (Lederlé, 2002). Ses stratégies discursives ont eu pour but de faire émerger et se développer chez les enfants des verbalisations méta-procédurales, c'est-à-dire des mises en mots et en discours de leurs propres fonctionnements en matière d'écrit (Lederlé, 2003). L'intérêt de ce type de stratégies est qu'il a permis l'émergence et la mise en mots de savoirs dont les enfants n'étaient eux-mêmes pas conscients avant les entretiens-échanges langagiers.

En examinant les manières de procéder de l'orthophoniste, j'ai mis en évidence cinq types de stratégies d'étayage, que j'ai nommées :

- stratégie de proximité ;
- stratégie de ré-assurance et de dédramatisation ;
- stratégie d'adaptation au langage enfantin et de désignation progressive ;
- stratégie du « faire-dire » et du « laisser-dire » ;
- stratégie de valorisation.

En voici quelques exemples.

Stratégie de proximité

Elle renvoie au fait que, pendant ces entretiens-échanges, l'orthophoniste fait savoir aux enfants impli-

citement ou explicitement qu'ils partagent une histoire commune. Par exemple, elle rapporte des discours qu'ils ont tenus. C'est cette « histoire interactionnelle » partagée qui permet aux partenaires de s'inscrire dans le temps long de la rééducation. La notion d'histoire interactionnelle s'inscrit dans la perspective d'« histoire conversationnelle » initiée par Golopentja (Golopentja, 1988).

Exemple avec Chloé C.

15 O : comme tu préfères / si tu préfères le crayon / si tu préfères le stylo : / tu prends le crayon ou le stylo // tiens tiens tiens ? / t(u) as choisi quelle couleur ? /

16 Ch : rose / < sourit > /

17 O : je crois qu(e) c'est une couleur que tu aimes bien ? /

18 Ch : oui / < sourit et baisse la tête > /

Stratégie de ré-assurance et de dédramatisation

Dans la perspective interactionniste et thérapeutique de contribuer à la construction (et/ou à la re-construction ?) des personnes que sont les enfants, l'orthophoniste a recours à cette stratégie, qui préserve leur face, en évitant les critiques trop radicales et en leur disant leur droit à l'erreur.

Exemple avec Vincent E.

117 O : vas-y / ben vas-y / fais-le / t(u) as l(e) droit / t(u) as tout à fait l(e) droit / c'est intéressant / hein ? / d(e) réfléchir / c'est b / oui / oui /

Elle dédramatise leurs troubles, en les amenant à réfléchir à leur nomination, dont les sources énonciatives sont multiples.

Exemples avec Vincent E.

4 V : pa(r)c(e) que je / pa(r)c(e) que j(e) suis / pa(r)c(e) que euh : je suis dyslexique /

5 O : pa(r)c(e) que (il) y a des gens qui appellent ça troubles dyslexiques / hein ? / ces troubles dyslexiques / parfois i(l)s amènent des enfants à mélanger des lettres / est-c(e) que toi tu mélanges des lettres ? /

Stratégie d'adaptation au langage enfantin et de désignation progressive

Dans l'objectif d'atteindre au plus près et au plus juste le cheminement de la pensée des enfants, donc leurs représentations, l'orthophoniste modifie parfois ses propos d'adulte. Comme il s'agit pour elle de se faire comprendre des enfants, afin de tenter de mieux les comprendre, elle adapte ses choix lexicaux en leur empruntant parfois certains termes. Cela permet des ajustements de sens communs (référenciations).

Exemples avec Céline M.

1 O : alors Céline / j'aimerais que nous nous intéressions un peu toutes les deux aujourd'hui

2 Cé : oui ? /

3 O : à deux lettres : / qui t'embêtent un peu /

Exemple avec Chloé C.

9 O : elles s'appellent comment ? / les lettres que tu mélanges ? /

Et toujours dans l'objectif de s'entendre avec les enfants sur des réalités extra-linguistiques, elle recourt aussi à des processus de désignation progressive. Par exemple, dans ses propos, s'opèrent des glissements dans la désignation des troubles des enfants : au départ « il y a », « des grandes personnes » / « des gens », « qui disent que ça s'appelle » / « qui appellent ça », « comme ça », « ça s'appelle », « des troubles dyslexiques ».

Exemple avec Christopher DS.

3 O : (il) y a des grandes personnes qui disent que ça s'appelle des troubles dyslexiques /

Stratégies du « faire-dire » et du « laisser-dire »

Elles alternent tout au long des entretiens-échanges, au moyen de questions ou de relances, révélant différents aspects de l'étayage spécifique de l'orthophoniste.

Pour le « faire-dire », l'orthophoniste veut obtenir des enfants qu'ils mettent en mots leurs représentations quant aux lettres b et d, dont ils n'ont pas conscience, et cela passe par un guidage formel explicite.

Exemple avec William W.

61 O : ah / moi c(e) que je te demande / c'est de repasser dessus / pour écrire la lettre en attaché /

62 W : < tourne la tête à gauche > / ben / mais / moi / j(e) peux pas /

63 O : pourquoi tu peux pas ? /

64 W : pa(r)c(e) faut faire comme le l /

65 O : ben oui / et pourquoi tu peux pas ? /

66 W : < écrit la lettre b en cursive, de couleur jaune, au-dessus de la lettre b rose en script du mot (ballon) > /

67 O : d'accord / c'est quel mot ? /

Pour le « laisser-dire », l'orthophoniste veut laisser aux enfants l'espace et le temps de pensée pour qu'émergent leurs propres mises en mots, sans qu'elle ne parle à leur place. La stratégie du « laisser-dire » passe essentiellement par des approbations-relances de l'orthophoniste sous la forme d'attention à l'autre avec une intonation interrogative, l'incitant à poursuivre : « oui ? », « d'accord ? »,

Exemple avec William W.

51 O : d'accord ? /

52 W : < acquiesce avec un hochement de tête > /

Et aussi par le fait que l'orthophoniste met en avant son ignorance « je ne sais pas », et renvoie en « tu », en « toi », les enfants à leurs capacités de réflexion : « comme tu veux toi ».

Exemples avec Vincent E.

29 O : ah / alors s'il te plaît / est-c(e) que tu veux bien les écrire : ? / 30 V : en attaché ou en détaché ? /

31 O : je n(e) sais pas /

Stratégie de valorisation

Elle s'inscrit dans la perspective éthique qui soutend les entretiens-échanges langagiers : afin que ces enfants, habituellement stigmatisés parce qu'ayant des troubles dyslexiques (les discours scolaires tenus sur eux sont souvent négatifs et mettent surtout en avant leurs « manques » divers : de travail, d'attention, de concentration, de réflexion, etc.), puissent se reconstruire comme individus capables de réfléchir, de penser, de dire, l'orthophoniste prend le contre-pied du regard généralement porté sur eux en les créditant de savoirs et de savoir-faire (Pakzad et Rogé, 2005 ; Lederlé, 2008). Ce n'est pas leurs manques qu'elle pointe mais leurs capacités, rejoignant en cela les points de vue piagétien et vygotkien sur la notion de « développement ».

Exemple avec William W.

5 O : oui : / ça va mieux maint(e)nant quand même ? /

6 W : un p(e)tit peu /

7 O : oh oui / et / ça va drôl(e)ment mieux moi j(e) trouve / < grand sourire de W., visage épanoui, il tourne la tête pudiquement : pour cacher sa joie ? > /

■ Synthèse : la notion de « style professionnel »

L'ensemble de ces stratégies d'étayage renvoie davantage à une manière d'être et à un ensemble de conduites ou à un « style » d'intervention professionnelle qui permettent de préciser la notion d'« entretiens-échanges langagiers » en situation de rééducation orthophonique-logopédique.

Cette recherche est avant tout une tentative de conceptualisation autour de cette notion que j'ai fabriquée, à mi-chemin entre une forme particulière d'entretien (qui n'est à proprement parler ni un entretien clinique (Grossen et Salazar, 2006) ni une autre forme d'entretien déjà circonscrite) et des échanges, et qui est centrée sur la prise de conscience et sa mise en mots (Lederlé, 2009).

La perspective, consistant à considérer ce type d'intervention professionnelle davantage comme un ensemble de lignes de conduite, amène à envisager la situation de rééducation orthophonique-logopédique non plus seulement comme un « genre » mais comme un « style », rejoignant les observations de Laurent Danon-Boileau, linguiste et psychiatre, au sujet de son métier : « Ce que je décris est plutôt un certain style d'intervention et d'intérêt, une façon d'être là, de maintenir ouverte la diversité d'attentes. Ce style est en partie dicté par les exigences de ceux auxquels je m'adresse [...] Il dérive aussi en partie de la personne que je suis. » (Danon-Boileau, 2002 : 11)

Cette recherche a permis de rendre compte d'au moins deux rôles possibles pour l'orthophoniste-logopède : celui de clinicien et celui de chercheur, en expliquant qu'être à ces deux places simultanément n'allait pas sans difficultés (paradoxe de l'auto-observation). Cependant, l'« inconfort » de cette double place est compensé par les nécessaires questionnements qui émergent au cours de la pratique clinique de l'orthophoniste, modifiée par la mise en œuvre des « entretiens-échanges langagiers » et par les réactions qu'ils entraînent chez les enfants.

Ce sont ces questionnements que l'auteur cherche à initier chez ses collègues, dans les sessions de formation continue qu'elle anime, en leur donnant à observer et à analyser des séquences vidéoscopiques de parties de séances d'orthophonie au cours desquelles chaque participant expérimente et s'approprie la notion d'« analyse de pratiques professionnelles ». En effet, le « retour sur » sa propre pratique est amorcé par la confrontation à la pratique de l'autre (observable au moyen des séquences vidéos) et il est poursuivi, pour les participants, par des sessions ultérieures d'analyse de leurs propres pratiques professionnelles. C'est de cette manière qu'est mise en œuvre la notion d'évaluation « autoformatrice » de ses propres pratiques professionnelles qui achemine progressivement chaque participant vers le statut de « praticien réflexif » (Perrenoud, 2004 ; Wittorski, 2004, Clot, 2007).

Bibliographie

- ABRIC J.-C. (éd.), 2003, *Méthode d'étude des représentations sociales*, Paris, Érès.
- BECKER H.S., 1985, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, A.-M. Mataillié.
- BLANCHET A., 1985, « Histoire de l'entretien non directif de recherche (ENDR) in *L'entretien dans les sciences sociales*, Blanchet A. (éd.), Paris, Dunod, pp. 7-77.
- BOREL-MAISONNY S., 1951/1985, *Langage oral et écrit : pédagogie des notions de base*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 8^e édition.
- BOT M., 2003, « État des lieux de la notion d'évaluation et des pratiques orthophoniques concernant l'évaluation initiale des troubles développementaux du langage écrit », mémoire pour l'obtention du Certificat de capacité d'orthophoniste non publié, sous la dir. d'E. Lederlé, université de Nancy I.
- BUTTET SOVILLA J., DE WECK G. (éds.), 2000, « actes du 6^e colloque d'orthophonie/logopédie : Le langage écrit », *TRANEL* 33, Neuchâtel, Institut de linguistique de l'université de Neuchâtel.
- CLOT Y., 2007, « Préface : La verticale de l'action » in *Refaire son métier*, Roger J.-L., Paris, Érès, pp. 7-15.
- CRIPIA A. et GARNIER C., 2008, « Orthophonistes et troubles dyslexiques : une histoire de livres ? Approche d'analyse des pratiques professionnelles : enquête menée auprès des orthophonistes de Lorraine et de Champagne-Ardenne concernant l'utilisation du livre lors de leurs prises en charge d'enfants présentant des troubles dyslexiques », mémoire pour l'obtention du Certificat de capacité d'orthophoniste non publié, sous la dir. d'E. Lederlé, université de Nancy I.
- DANON-BOILEAU L., 2002, *Des enfants sans langage*, Paris, Odile Jacob.
- DAVID-ROGEAT S., 2009, « Orthophonistes et troubles dyslexiques : la suite de l'histoire. Approche complémentaire d'analyse des pratiques professionnelles : entretiens menés auprès de 12 orthophonistes de Lorraine et de Champagne-Ardenne concernant l'utilisation du livre lors de leurs prises en charge d'enfants présentant des troubles dyslexiques », mémoire pour l'obtention du Certificat de capacité d'orthophoniste non publié, sous la dir. d'E. Lederlé, université de Nancy I.
- D'IVERNOIS J.-F., GAGNAYRE R., 2008, *Apprendre à éduquer le patient*, Paris, Maloine.
- GOLOPENTJA S., 1988, « Interaction et histoire conversationnelles » in *Échanges sur la conversation*, Cosnier J. et coll. (éds.), Paris, éditions du CNRS, pp. 69-81.
- GROSSEN M. et SALAZAR-ORVIG A. (éds.), 2006, *L'entretien clinique en pratiques. Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène*, Paris, Belin.
- HITTINGER A.-L., 2004, « État des lieux complémentaire des pratiques orthophoniques concernant l'évaluation initiale des troubles développementaux du langage écrit », mémoire pour l'obtention du Certificat de capacité d'orthophoniste non publié, sous la dir. d'E. Lederlé, université de Nancy I.
- KREMER J.-M., 2005, *Troubles du langage*, Paris, éditions Josette Lyon.
- LABOV W., 1976, *Sociolinguistique* (traduction d'Alain Kihm), Paris, éditions de Minuit.
- LEDERLÉ E., 2002, « Étayage et improvisation : quelques éléments de réflexion dans la rééducation orthophonique de l'écrit », *GLOSSA*, 82, 36-57.
- LEDERLÉ E., 2003, « Un type d'étayage en rééducation orthophonique : émergence et développement de stratégies d'appropriation ou de réappropriation de l'écrit », *TRANEL*, 38/39, 199-216.
- LEDERLÉ E., 2005, « Une démarche cognitivo-langagière dans les troubles du développement du langage : le rôle des « entretiens-échanges langagiers », en situation d'intervention orthophonique ou logopédique », *TRANEL*, 42, 189-205.
- LEDERLÉ E., 2006, « Un métier : orthophoniste, mais en quoi consiste « rééduquer » ? Un mode d'approche d'intervention orthophonique à propos des troubles développementaux du langage écrit », in *actes du 1^{er} colloque inter-universités : de la recherche à la clinique* (cédérom et site FNO), Paris.
- LEDERLÉ E., 2007, « La "tactique" ignorée de la petite Céline. Vers une prise en compte des savoirs d'enfants ayant des troubles dyslexiques » in *Les connaissances ignorées. Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*, Penloup M.-C. (éd.), Paris, INRP, pp. 105-128.
- LEDERLÉ E., 2008, « Un regard sur l'activité de lecture et sur les enfants présentant des "troubles spécifiques du langage écrit" », *Langage et pratiques*, 41, 69-79.
- LEDERLÉ E., 2009, « Entretiens-échanges langagiers en situation de rééducation orthophonique. Le cas des confusions visuo-orthographiques chez des enfants d'âge primaire », thèse de doctorat en sciences du langage, publiée, université de Rouen, Lille, ANRT (Atelier national de reproduction des thèses).
- LEDERLÉ E., 2011, « L'orthophoniste-logopède : clinicien ? chercheur ? médiateur ? » in *actes du 25^e congrès scientifique de la Fédération nationale des orthophonistes*, Isbergues, Ortho-édition.

- DAVID-ROGEAT S., 2009, «Orthophonistes et troubles dyslexiques : la suite de l'histoire. Approche complémentaire d'analyse des pratiques professionnelles : entretiens menés auprès de 12 orthophonistes de Lorraine et de Champagne-Ardenne concernant l'utilisation du livre lors de leurs prises en charge d'enfants présentant des troubles dyslexiques», mémoire pour l'obtention du Certificat de capacité d'orthophoniste non publié, sous la dir. d'E. Lederlé, université de Nancy I.
- MATHIEU N., 2011, «Orthophonistes et troubles dyslexiques :quelles places pour les parents ? État des lieux et approche d'analyse des pratiques professionnelles : enquête menée par questionnaire auprès des orthophonistes de Lorraine et de Champagne-Ardenne concernant la place des parents dans la prise en charge d'enfants présentant des troubles dyslexiques âgés de 8 à 11 ans», mémoire pour l'obtention du Certificat de capacité d'orthophoniste, non publié, sous la dir. d'E. Lederlé, université de Nancy I.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (ONL), 2005, *Les troubles de l'apprentissage de la lecture*, Paris, ONL.
- PAKZAD S. et ROGÉ B., 2005, «Estime de soi et dyslexie développementale», *Revue de psychoéducation*, 34 (1), 71-92.
- PERRENOUD PH., 2004, «Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation», *Éducation permanente*, 160 (3), 35-60.
- PIAGET J., 1924/1993, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- RAYNAUD S., 2004, «La prise en charge des troubles» in *Dyslexie : dépistage, à l'école, au quotidien, conseils pratiques*, Dansette G. et Plaza M. (éds.), Paris, éditions Josette Lyon, pp. 201-222.
- VERMERSCH P., 1994/2000, *L'entretien d'explicitation*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- VYGOTSKI L.S., 1934/1997, *Pensée et Langage* (traduction française de Françoise Sève), Paris, La Dispute, Sredit.
- WITORSKI R., 2004, «Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse des pratiques», *Éducation permanente*, 160 (3), 61-70.

Communiquer ensemble : COM'ENS

*Une action régionale de partenariat
orthophonistes / enseignants de maternelle / parents*

**Dominique CRUNELLE,
Marie-Pierre LEMOINE**
Orthophonistes
Institut d'orthophonie de Lille 2

Pour prévenir l'illettrisme dans le Nord, une action de prévention « COM'ENS » cible, à l'école maternelle, des enfants dont le développement langagier fragile ne correspond pas aux compétences de langage oral nécessaires à l'école. Ces enfants ne relèvent pas de rééducations mais selon les postulats que le niveau de langage oral est déterminant pour les apprentissages scolaires et qu'à niveau initial égal, les enfants évoluent différemment selon la qualité des stimulations qu'ils reçoivent de leur famille et de l'école, ces enfants présentent cependant un risque d'échec scolaire. L'action COM'ENS, qui concerne actuellement trois mille enfants, vise à repérer, dès 4 ans, ces enfants nommés « fragiles » et leur apporter jusqu'au CP une aide par des séances de stimulation langagière visant prioritairement les difficultés de pragmatique, de compréhension et d'accès à la morphosyntaxe. Ces séances ont lieu à l'école, une heure par semaine, en groupe de sept enfants avec un support d'album et d'activités périphériques. Elles sont menées en partenariat enseignants/enseignants spécialisés/orthophonistes en impliquant les parents, invités à y participer. Une formation commune des professionnels est organisée pour enrichir les pratiques de chacun et créer de nouveaux outils¹. ■

¹ L'essentiel de cet écrit a été publié dans la revue *ANAE*, n° 109, 2010.

■ Contexte théorique

L'ENTRÉE à l'école maternelle constitue une étape importante dans la vie de l'enfant. Après son foyer, l'école devient un autre lieu de vie où l'enfant poursuit la construction de son identité et de son langage. Il façonne sa langue par le modèle que lui donne l'adulte mais aussi par ses propres stratégies de tâtonnements, d'essais/erreurs, à visée de généralisation sémantique et morpho syntaxique. À l'école, il est incité par des échanges verbaux à développer les différentes fonctions du langage, à construire un langage informatif, à être attentif aux aspects formels de la langue, à en acquérir les structures et les fonctionnements. Il acquiert ainsi le langage indispensable à l'élaboration de nouveaux processus de communication et de conceptualisation.

Certains enfants rencontrent des difficultés pour acquérir leur langue maternelle et risquent de s'engager sur la voie de l'échec scolaire. 1 % d'entre eux environ présente des troubles spécifiques d'apprentissages, appelés dysphasies, plus ou moins sévères, d'origine structurelle, 10 % ont des troubles fonctionnels, qualifiés de retards, plus ou moins réversibles, en particulier selon le domaine langagier atteint et l'origine de ce retard.

Il semble que les éléments langagiers les plus prédictifs de difficultés ultérieures d'apprentissages scolaires soient les troubles du langage et plus particulièrement les difficultés de compréhension et celles d'accès à la morphosyntaxe repérables dès 3 ans 1/2 (Le Normand, 1995).

L'origine de ces troubles ou retards est variable. Ils peuvent être liés à un dysfonctionnement sensoriel, moteur, neuropsychologique, à l'immaturation de l'enfant et/ou à son environnement. On sait en effet que le développement global de l'enfant, et celui de son langage en particulier, est le résultat de l'interaction entre ses capacités potentielles et l'influence de son environnement. Si l'environnement n'apporte pas les stimulations adéquates, c'est toute la personnalité de l'enfant qui risque d'en pâtir : inhibition ou instabilité, problèmes émotionnels et bien sûr retard de langage et difficultés de communication.

Il paraît essentiel d'apporter, à chacun de ces enfants en difficulté, les aides pédagogiques et éventuellement rééducatives adaptées, le plus précocement possible, pour leur permettre d'exprimer leurs potentialités et leur éviter l'échec scolaire. C'est d'ailleurs la proposition de Ringard (2000) et celle du plan d'action de Lang et Kouchner (2001) qui insistent sur l'importance du langage de l'enfant et de la mise en place de partenariats visant à apporter les aides nécessaires aux enfants concernés.

Mais il faut d'emblée noter que la pédagogie de la langue orale, si elle est généralement clairement affichée

comme priorité, y compris au plus proche du terrain, demeure tant du point de vue de la réflexion théorique que des compétences professionnelles des enseignants, un domaine à développer, à conforter.

■ Problématique et objectifs

À l'école maternelle, trois populations d'enfants peuvent être repérées. Les enfants dont le développement du langage oral est satisfaisant, ceux qui présentent un déficit ou un trouble et qui relèvent d'un dépistage précoce, de rééducations spécifiques et d'une pédagogie différenciée et enfin ceux que nous appellerons « fragiles » : leur langage est restreint, tant sur le plan lexical que syntaxique et il ne correspond pas au « langage de l'école ». Ils sont nombreux dans certains secteurs géographiques, dans certaines zones dites « sensibles ». Ceux-là ne relèvent pas de rééducations mais sont menacés par l'échec scolaire si l'école ne leur apporte pas les stimulations indispensables à un développement harmonieux.

Il devient alors essentiel de repérer le plus vite possible les difficultés de certains enfants, leur sévérité et leurs origines afin d'apporter à l'école les pédagogies adaptées et de développer des partenariats entre tous les professionnels concernés, en impliquant les parents.

■ Recherche-action (2001-2004) : dépistage, suivi et évaluation

De 2001 à 2004, une recherche-action se développe dans le cadre du Programme région santé (PRS) de la région Nord – Pas-de-Calais (Crunelle et ARREO, 2003). Elle fait suite à un colloque de l'institut d'orthophonie de Lille réunissant six cents personnes de tous horizons sur le thème de la prévention de l'illettrisme, problème crucial dans la région Nord. Afin de dépasser le stade du constat, une commission de réflexion se forme pour développer le partenariat des orthophonistes avec les membres de l'Éducation nationale au sens large : enseignants de classe, membres du Rased, médecins de santé scolaire. Les postulats de départ sont que le niveau de langage oral est déterminant pour les apprentissages écrits et l'ensemble des apprentissages scolaires et qu'à niveau initial égal, les enfants évoluent différemment selon la qualité des stimulations qu'ils reçoivent de leur famille, puis de l'école. Il paraît alors nécessaire de prévenir en créant une action de stimulation du langage oral qui renforcerait l'apport environnemental et compenserait un déficit initial ou une carence précoce.

L'objectif, à partir de 2001, est de repérer, dès la moyenne section de maternelle, les enfants présentant des fragilités dans leur développement langagier, de leur apporter jusqu'au cours préparatoire, au sein de l'école, une aide par des séances de stimulation langagière menée en partenariat par des enseignants et des orthophonistes et en impliquant les parents, et d'orienter vers des bilans complémentaires et éventuellement vers des rééducations ceux pour lesquels ils sont jugés utiles.

Suite à une démarche de dépistage menée par des orthophonistes en partenariat avec les enseignants et concernant cinq cents enfants de moyenne section issus de seize écoles maternelles situées en zone sensible, trois groupes sont constitués. Le groupe 1 qui réunit les enfants avec un développement satisfaisant du langage (55,86 %), le groupe 2 qui réunit les enfants « fragiles » (23,83 %) et le groupe 3 qui réunit les enfants avec des troubles ou retards avérés (20,31 %). Soit le pourcentage inquiétant de 44,14 % d'enfants à risques de difficultés scolaires.

Parmi les seize écoles maternelles repérées, huit écoles maintiennent leurs actions traditionnelles autour du langage et huit écoles proposent, pour les enfants repérés en difficulté ainsi que ceux considérés comme « fragiles », des séances de stimulation langagière dans le cadre scolaire et en partenariat avec les orthophonistes.

Après deux ans de travail, un bilan d'évolution est réalisé pour les cinq cents enfants concernés par le dépistage initial, comparant l'évolution des enfants des écoles ayant bénéficié de ce suivi (huit classes) à celle des enfants des écoles sans stimulation langagière de ce mode (huit autres classes).

Le ressenti des professionnels est très positif. Ils estiment avoir eu des éclairages différents et complémentaires sur les enfants et des échanges très enrichissants.

Le comportement des enfants suivis s'est aussi nettement amélioré avec un meilleur respect du tour de rôle et de parole, un langage qui apparaît mieux structuré et plus informatif, une augmentation des capacités d'écoute et un enrichissement du lexique et de la syntaxe. Les enfants inhibés entrent dans la communication et les enfants instables sont plus attentifs.

Une évaluation objective vient compléter ce ressenti. Parmi les principaux résultats, on constate :

- que tous les enfants « fragiles » des groupes de stimulation ont plus progressé que les enfants « fragiles » des autres écoles pour la variable morphosyntaxique ;
- que dans les écoles où les stimulations langagières ont été menées, même les enfants ne participant pas directement aux séances ont progressé alors que leurs homologues dans les écoles sans stimulation langagière de ce

mode n'ont pas effectué les mêmes progrès. Ce constat surprenant est peut-être dû à un effet Pygmalion ainsi qu'à des modifications des pratiques pédagogiques au sein de tout le groupe classe.

La poursuite de l'action est décidée pour quelques enfants déjà suivis en maternelle et présentant encore des difficultés à l'oral en CP.

Deux ans plus tard, une évaluation de l'impact de cette action sur l'apprentissage de l'écrit est réalisée à partir des évaluations nationales de CE2.

Les enfants « à risque » de difficultés d'apprentissage qui ont bénéficié des séances de stimulation langagière de l'action ont pour 75 % d'entre eux atteint le CE2 (pourcentage nettement plus important que les années antérieures).

Leurs scores aux évaluations nationales de CE2 restent globalement inférieurs à ceux des enfants dont le développement de langage était satisfaisant, sauf pour ceux dont le suivi à l'oral a été prolongé au CP.

Les compétences fondamentales attendues en CE2 sont atteintes par 80 % des enfants qui ont participé aux séances de stimulation langagière. Il n'y a donc pas eu nécessité de leur proposer une aide particulière à l'école ce qui a impliqué moins d'indications de suivis par les enseignants spécialisés de Rased que les années précédentes.

■ Action COM'ENS

Formation Com'ens

Au vu de ces résultats, en 2004, il nous paraît important que cette action initiale de recherche puisse continuer et surtout s'élargir en ciblant plus spécifiquement les zones sensibles (REP...).

Un dispositif original est alors installé à partir de 2004 en organisant une formation commune des professionnels concernés (santé, Éducation nationale) dans une perspective de création d'équipes ressources afin de permettre le développement de ces actions de stimulation langagière dans d'autres circonscriptions. Cette formation est nommée COM'ENS : Communiquer ensemble.

Cette formation interactive comporte une session de quatre jours suivie de trois mercredis répartis dans l'année où alternent apports théoriques et découverte d'outils, en relation avec une problématique mise en pratique sur le terrain. Pour les enseignants, cette formation entre dans le plan de la formation continue ; pour les orthophonistes, une somme compensant la fermeture du cabinet pendant les temps de formation est le plus souvent attribuée.

Cette formation, dans sa forme, dans son volume horaire et dans la multiplicité des professionnels qui y participent est un dispositif lourd à installer mais riche de rencontres et de croisements de compétences. Elle est dynamique et évolue à partir des échanges qui se réalisent au cours de chaque session.

Constitution des groupes de stimulation langagière

La sélection des enfants pouvant relever des séances de stimulations langagières est une première démarche importante. Elle est difficile et ce, pour plusieurs raisons :

- *les cultures d'évaluation* : les enseignants et les orthophonistes utilisent des démarches très différentes. La pratique de l'évaluation individuelle de l'enfant par les orthophonistes s'oppose à la pratique d'évaluation collective des élèves dans le groupe-classe ;
- *les outils d'évaluation* : les professionnels de l'Éducation nationale possèdent de nombreux outils d'évaluation mais sans étalonnage validé dans le domaine du langage. Les orthophonistes utilisent des outils de dépistage qui offrent les avantages d'un étalonnage mais dont la passation leur est réservée ;
- *les domaines d'évaluation* : au-delà des aspects communicationnels, les enseignants centrent surtout leur évaluation du langage sur les aspects articulatoire, phonologique et lexical, les orthophonistes se soucient plus des aspects pragmatique et morphosyntaxique.

Pour constituer les groupes, nous avons tout d'abord essayé de croiser les observations des enseignants avec les résultats des enfants au PER 2000 de Pierre Ferrand, proposé par les orthophonistes. Devant la lourdeur de cette démarche, nous avons vite senti le besoin d'un instrument de dépistage utilisable par l'ensemble des acteurs susceptibles d'agir efficacement dans ce dépistage précoce. En 2007, nous avons alors créé un nouvel outil permettant l'Évaluation des compétences langagières (ECLA) des enfants de 3 ans 6 mois à 6 ans 6 mois dans les domaines de la communication, de la compréhension et de l'expression dans ses aspects syntaxique et morphosyntaxique.

C'est actuellement cet outil qui est utilisé dans toutes les classes impliquées dans l'action COM'ENS. Il ne se veut en aucun cas outil diagnostique, mais outil de dépistage.

Il permet de repérer les trois populations évoquées, d'orienter les enfants qui semblent présenter un retard patent ou un trouble vers les bilans et rééducations jugés utiles, et de proposer les groupes de stimulations langagières aux enfants « fragiles ».

Les groupes de stimulation langagière : dispositif COM'ENS

Dans chaque école concernée par le dispositif COM'ENS sont organisées des séances de stimulations langagières dans le cadre de petits groupes de six ou sept enfants « fragiles », en dehors du groupe-classe à raison d'une séance de 45 minutes par quinzaine et en présence de trois adultes : l'enseignant de la classe, un enseignant spécialisé du Rased et un orthophoniste. Un adulte mène l'activité, un autre canalise et régule le groupe et le troisième observe et prend des notes. Chaque adulte change de rôle au fil des séances.

Ces séances s'articulent autour d'un album illustré qui incite les enfants à réaliser des commentaires à partir des illustrations, tout en étant soutenus par des feedback de la part des adultes, et des activités périphériques variées qui visent le développement des compétences indispensables à la construction du langage. Les séances sont suivies d'un temps de synthèse de 45 minutes entre adultes.

Bien sûr, le fait que, dans ce dispositif, la présence de l'enseignant de la classe soit envisagée comme indispensable pose le problème de l'encadrement des autres enfants de la classe pendant ce temps-là ; ce projet de classe ne peut se concevoir qu'inscrit dans le projet d'école et exige l'implication des autres enseignants.

Évolution des pratiques, approfondissement des recherches

Au fur et à mesure des séances et des rencontres se sont posées de multiples questions, évoquées, travaillées lors des sessions de formation puis par des équipes pluridisciplinaires intégrant des étudiants en orthophonie :

- quels albums choisir pour s'intégrer au mieux aux caractéristiques des enfants ?
- quelle disposition spatiale privilégier pour faciliter communication et langage ? Comment installer enfants et adultes ?
- comment répartir les rôles des adultes ?
- quels types de questions privilégier pour amener chaque enfant à s'engager dans la communication et à développer son langage ? Questions fermées, questions ouvertes...
- quels feedback leur donner ? Faut-il se taire, accuser réception du message, reformuler en modèle offert, relancer la communication ?
- comment fixer des objectifs clairs pour chaque enfant : inciter à parler, à s'exprimer dans un groupe ou apprendre à se taire pour respecter les tours de parole ? Est-il plus important de parler beaucoup ou de parler bien ? Faut-il faire avancer le thème de l'échange ou sa forme ?

- quelles réactions avoir lorsqu'un enfant utilise des mots familiers ou patois tels que ceux utilisés par ses parents à la maison ?
- quelles activités périphériques proposer après l'album ?

De nouveaux savoir-faire et savoir-être se sont développés en enrichissant les pratiques professionnelles de chacun. Des outils ont été élaborés comme une grille d'analyse et de sélection des albums adaptés aux séances, des banques de données d'activités périphériques, des entraînements pratiques aux feed-back, des livrets d'évolution, des cahiers d'histoires à partager avec les parents...

L'implication des parents : cahiers d'histoires à partager avec les parents...

Cette réflexion s'inscrit dans un objectif plus large et fondamental de ce dispositif : l'implication parentale.

Les enfants « fragiles » visés par cette action ne reçoivent pas toujours, à la maison, les stimulations nécessaires à un développement harmonieux. Si l'aide qui peut leur être apportée à l'école est essentielle, l'implication de leurs parents l'est plus encore.

Comment présenter l'action aux familles ? Quels types de rencontres leur proposer ? Comment les inviter à participer aux séances ? Quels rôles leur proposer entre observateurs et acteurs ? Quelle place leur proposer, entre être assis à proximité du groupe ou à côté de leur enfant ? Quelle mission leur confier ?

Les nombreuses initiatives prises au sein de chaque école ont mené à des implications parentales multiples oscillant de la participation à la coopération tout en visant l'objectif ultérieur de partenariat qui impliquerait une mise en commun des informations, des responsabilités, des compétences et des décisions.

Le plus fréquemment, les parents ont d'abord été observateurs lors des premières séances puis sont devenus facilitateurs pour leurs enfants, profitant des modèles de savoir-être offerts par les professionnels. Parfois, ils ont pu aider d'autres enfants quand l'opportunité s'est présentée à eux. La plupart se sont sentis confortés dans leur rôle parental en étant conviés aux entretiens après les séances, se mêlant aux professionnels concernés par leur enfant.

Bien sûr, tous les parents n'ont pas participé autant que nous l'aurions souhaité, mais certaines familles se sont impliquées, ont su s'approprier de nouveaux savoir-faire avec leurs enfants et se sont senties reconnues dans leurs compétences. Avec elles, l'objectif essentiel de notre démarche était atteint.

Le partenariat : réalité ou utopie, rivalité ou enrichissement ?

Chaque fois que de nouvelles équipes se sont constituées, nous avons constaté certaines difficultés, certaines réserves reproductibles d'un groupe à l'autre :

- que viennent faire les orthophonistes à l'école ? Remettent-ils en cause les compétences des enseignants ? N'ont-ils pas un objectif clientéliste ?
- que connaissent les enseignants aux difficultés de langage ? Pourquoi autant d'enfants en difficulté dans cette école ?...

Ces questions, qui révèlent certainement des peurs de perte d'identité professionnelle, tombent vite au fil des rencontres tant entre professionnels qu'avec les enfants. Peu à peu se créent de vraies équipes, les partenaires se respectent, échangent, s'enrichissent mutuellement.

Ces évolutions prouvent, s'il en est besoin, combien il est important que les professionnels impliqués dans le développement de l'enfant puissent se rencontrer, mutualiser des connaissances de base, travailler en collaboration dans le respect des spécificités de chacun.

Le devenir de l'action Com'Ens

Les partenariats impliqués dans cette action sont unanimement favorables à sa poursuite, voire à son élargissement.

Nous nous heurtons cependant à un certain nombre de problèmes qui nous inquiètent quant à la pérennisation de notre action :

- la suppression des budgets initialement accordés qui limitent notre champ d'action aux zones bénéficiant d'un Dispositif de réussite éducative (DRE),
- la crainte que ces dispositifs ne soient pas reconduits ;
- la diminution du nombre d'enseignants spécialisés.

Nous avons déjà été amenés à faire des choix difficiles liés en particulier aux manques de moyens humains.

En effet, les équipes constituées dans les écoles perçoivent vite qu'elles ne peuvent à la fois renouveler les groupes chaque année scolaire et pérenniser l'action dans la durée pour les enfants les plus fragiles.

Se pose donc un dilemme fondamental : limiter l'action dans le temps ou ne proposer de nouveaux groupes en moyenne section qu'une année sur deux.

Notre évaluation nous ayant fait prendre conscience de l'importance du suivi dans la durée, c'est la première solution que nous privilégions, en argumentant par ailleurs sur l'importance d'augmenter les moyens humains.

■ Conclusion

On peut considérer que cette action favorisant des rencontres régulières entre enseignants et orthophonistes a permis des croisements de regards et de compétences qui aident les enfants en difficulté et les professionnels à se situer chacun dans la spécificité et la complémentarité de leurs rôles. Ceux qui s'investissent dans cette action bénéficient de ce travail de formation continue et sont prêts à apporter précocement à l'école les aides permettant aux enfants en difficulté de combler en partie leur retard.

On constate un effet « boule de neige » qui fait que l'action se développe de façon importante dans la région Nord. À ce jour, vingt-trois circonscriptions du Nord sont concernées, avec quatre vingt-quatre écoles participantes, trois cent quarante-cinq professionnels formés dont cent quatre-vingt-dix enseignants, soixante-quinze membres de RASED, médecins scolaires et de PMI, cinquante orthophonistes et trente étudiants en orthophonie. L'action concerne désormais mille trois cents élèves directement impliqués dans les séances de stimulation langagière et cinq mille quatre cents élèves concernés par la présence de l'action dans ces écoles.

Il est indispensable, pour que l'action garde l'ampleur de son impact, que les IEN de chaque circonscription concernée soutiennent activement le projet et donnent les moyens aux enseignants de poursuivre ce dispositif qui, comme tout dispositif complexe, mobilise du temps et de l'énergie.

Il est aussi nécessaire que des budgets continuent d'être attribués afin de permettre de rétribuer les orthophonistes engagés dans cette action de prévention.

La formation vise actuellement les circonscriptions déjà inscrites dans l'action afin de poursuivre la formation des professionnels nouvellement engagés et pérenniser le dispositif tout en lui permettant de s'étendre.

Chaque année, des axes de réflexion issus du travail de terrain et des besoins qui se font ressentir amènent la création de nouveaux outils et la mutualisation de pratiques professionnelles.

C'est à l'école maternelle que les enfants « fragiles » peuvent être aidés dans leur développement langagier, qu'une action de prévention menée en pluridisciplinarité, en partenariat avec les familles permet de limiter les difficultés scolaires ultérieures, d'éviter que certains retards ne se structurent en troubles, requérant alors des aides rééducatives souvent lourdes et onéreuses.

Une des difficultés actuelles est de poser le plus précocement possible un diagnostic différentiel visant à orienter rapidement les enfants qui en relèvent, et seulement ceux-là, vers les bilans et rééducations jugés utiles, et à apporter à l'école une pédagogie différenciée permettant aux enfants carencés de trouver le matériau linguistique nécessaire à la construction de leur langage.

Tout enfant en difficulté a droit aux aides qui lui correspondent. Cibler ces aides requiert la création et le développement de partenariats entre tous les professionnels concernés par cet enfant.

Bibliographie

CRUNELLE D., DUBUS A., DUBUS M.-C., LICOUR G., GODON M.-C., 2003, « Rapport d'étape d'une recherche action: dépistage et suivi d'enfants à risques de difficultés scolaires dès 3 ans 10 mois », *Recherches*, n° 38, 105-137.

CRUNELLE D., DUBUS M.-C., LESAGE P., LEMOINE M.-P., 2009, « ECLA (Évaluation des compétences langagières chez les enfants de 3 ans 6 mois à 6 ans 6 mois) », CNEFEI.

LANG J., KOUCHNER B., 2001, www.education.gouv.fr.

LE NORMAND M.-T., 1995, « Modèles psycholinguistiques du développement du langage » in *Le Langage*

de l'enfant, aspects normaux et pathologiques, Chevie-Muller C. et Narbona J. (éds), Paris, Masson, 27-42.

RINGARD J.-C., 2000, « À propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique », rapport ministériel, www.education.gouv.fr/rapport/ringard/som.htm

Outils

ECLA : DUBUS M.-C., LESAGE P., LEMOINE M.-P., Ortho édition.

PER 2000 : FERRAND P., Ortho édition.