

RECHERCHE *et* FORMATION

pour les professions de l'éducation

Contenus, processus,
modalités et formations

RECHERCHE ET FORMATION
TROIS NUMÉROS PAR AN

NUMÉROS À VENIR

THÈMES RETENUS

- N° 47 - LA CONSTRUCTION DE L'EXPERT
- N° 48 - LE TRAVAIL ENSEIGNANT : NOUVELLES PERSPECTIVES D'ÉTUDE
- N° 49 - PROBLÉMATISATION ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

Vous pouvez proposer des articles dans Recherche et Formation. Ceux-ci ne pourront dépasser 30000 à 35000 signes (espaces compris). Veuillez joindre trois exemplaires papier (en indiquant le nombre de signes) accompagnés d'un résumé de huit lignes en français et si possible en anglais (600 signes, espaces compris). Les faire parvenir à Recherche et Formation, à l'attention de Raymond Bourdoncle, INRP-ENS – 45, rue d'Ulm, 75230 PARIS cedex 05.

Pour tous renseignements complémentaires : 01 44 32 26 10

Vous pouvez consulter les sommaires de la revue sur le site Internet de l'INRP : www.inrp.fr

REVUE ÉDITÉE PAR L'INRP

Rédaction de Recherche et Formation
INRP-ENS
45, rue d'Ulm
75230 Paris Cedex 05

Service des publications
INRP
Place du Pentacle - BP 17
69195 Saint-Fons Cedex



SOMMAIRE N° 46

CONTENUS, PROCESSUS, MODALITÉS ET FORMATIONS

ÉDITORIAL de Joël LEBEAUME	5
Christelle MARSAULT : Compétence professionnelle et formation initiale . . .	9
Joël LEBEAUME : Une intervention didactique décisive : le choix des objets-produits par les professeurs de technologie en collège . . .	23
Aziz JELLAB : Enseignants stagiaires à l'IUFM et rapport aux savoirs scolaires et professionnels : entre passage et finalisation des contenus à enseigner	43
Jacqueline BECKERS : Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ?	61
Loïc Clavier : La relation entre évaluation et formation dans les formations par alternance : le cas de l'alternance différentielle	81
Jean-Paul DUGAL et Chantal AMADE-ESCOT : Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques : recherche coopérative et savoirs didactiques	97
Solveig FERNAGU-OUDET : Ingénierie de professionnalisation et didactique professionnelle	117
Bernard DIMET : L'interactivité à l'épreuve : analyse d'une situation de formation à l'usage du multimédia chez des professeurs de lycée et collègue	137



CONTENUS, PROCESSUS, MODALITÉS ET FORMATIONS

À la différence des numéros précédents, cette livraison de la revue *Recherche et Formation* est un numéro dont l'intitulé « Contenus, processus, modalités et formations » a été déterminé à partir des articles rassemblés. Cette composition *a posteriori* assure alors davantage la fonction d'ordonnement des textes que celle de leur regroupement en une thématique cernée. Cette mise en ordre donne un mouvement général à ce numéro grâce aux échos réciproques que sont susceptibles d'avoir les articles, malgré leurs visées et leurs cadres de référence contrastés. Le pluriel des termes souligne la diversité des formations destinées aux professionnels de l'enseignement de différentes spécialités, aux conseillers pédagogiques ou bien aux professionnels des entreprises.

Ainsi les recherches ou réflexions présentées et les formations ou innovations analysées constituent-elles des contributions à la recherche sur/pour la formation ou sur/pour la professionnalisation. Elles concernent les relations entre les formations réelles ou possibles, leurs contenus, leurs processus ou leurs modalités. Si la plupart des travaux s'inscrivent dans le paradigme du « praticien réflexif », leur apport respectif se situe dans leurs problématiques qui entrecroisent à des degrés divers les contenus ou les savoirs, les actions ou les processus et les dispositifs ou les modalités. Les termes « contenus, processus, modalités et formations » du titre de ce numéro sont ainsi des mots clés qui contribuent à interroger les travaux restitués pour analyser les problématiques dont les cadres de référence conjuguent différentes perspectives que les seules étiquettes didactique, pédagogie, sociologie, histoire... ne peuvent limiter.

Dans le premier article, Christelle Marsault examine le processus d'insertion professionnelle opéré par les institutions de formation et de recrutement des professeurs d'EPS au cours de l'histoire. Dans une perspective sociologique, elle analyse ainsi la sélection de certaines activités physiques et sportives dans les épreuves de concours, dans les actions de formation et dans les institutions. Cette valorisation de contenus

accompagne simultanément la constitution du corps professoral et de la discipline scolaire, c'est-à-dire de la profession. Ces mouvements de valorisation des compétences et des savoirs techniques s'inscrivent, pour l'auteure, dans l'évolution de l'offre d'insertion professionnelle parmi les métiers du sport, fortement dépendante du contexte socio-économique.

L'épaisseur sociale et historique des pratiques des enseignants est également une préoccupation de Joël Lebeaume qui analyse une action professionnelle décisive pour l'enseignement de la technologie au collège : le choix des objets-produits que les élèves réalisent. L'analyse des propos des enseignants expérimentés et des critères de choix qu'ils valorisent révèle les conceptions qui guident leurs actions d'enseignement-apprentissage et qui fixent la matrice de la technologie enseignée, distincte de celle de la technologie prescrite. L'interprétation de ces actions contextualisées et contextualisatrices permet de déceler les facettes intégratrices, stratégiques et subjectives de ces expériences et actions professionnelles et de ce travail enseignant particulier. Si la mise au jour de ces actions et de leurs fondements questionne les contenus potentiels pour la formation initiale et continue, elle ouvre aussi des perspectives pour les recherches sur les pratiques enseignantes en interaction avec la discipline et le milieu scolaire.

Concernant la formation initiale, la recherche de Aziz Jellab s'intéresse à cette interaction entre les jeunes enseignants et leur discipline. Elle se centre sur les rapports des professeurs stagiaires aux savoirs professionnels et aux savoirs disciplinaires. Ainsi est mise en évidence la recomposition que ces savoirs à enseigner implique pour ces professeurs dans les dimensions à la fois identitaire et épistémique. L'entrée dans le métier se caractérise alors par un processus qui contraint de repenser les savoirs à enseigner, en particulier leur signification et leur finalité, ce qui est aussi un retour sur soi. Aziz Jellab analyse ainsi ce « passage » que constitue la formation. Mais ce processus est vraisemblablement accompagné de « ruptures » plus fortes que celles repérables dans les propos des enseignants.

Avec une visée plus prospective et dans le contexte de la formation des enseignants en Belgique, Jacqueline Beckers analyse un dispositif de formation conçu pour amorcer la construction identitaire d'un enseignant, praticien réflexif. Elle met ainsi à l'épreuve les principes proposés pour un compagnonnage réflexif (activités opératives, activités réflexives, actions de communication), structuré en trois temps incitant la réflexion pré-active, active et post-active, pendant le stage et après le stage. L'analyse du processus induit par ce dispositif professionnalisant révèle son domaine d'efficacité mais aussi ses contraintes liées à la fois au contexte institutionnel de la formation et à l'engagement nuancé des stagiaires.

Centré sur le sujet en formation et en réponse à l'une des difficultés soulignées par Jacqueline Beckers, Loïc Clavier suggère dans sa proposition « d'alternance différentielle » une conciliation entre l'évaluation et la formation grâce à la mise en œuvre d'itinéraires assurant leur combinaison. L'évaluation conçue comme un parcours identitaire et la formation comme un parcours structurant constituent les principes de cette modalité de formation professionnelle qui instaure un contrat entre les professeurs-stagiaires et les formateurs. Cette alternance fonde alors le processus de formation en alternance dont les contenus traversent les modalités d'évaluation et de formation.

Comme les deux auteurs précédents, Jean-Paul Dugal et Chantal Amade-Escot considèrent les interactions des acteurs de la formation et en formation. Ils centrent leur recherche sur la formation non pas des professeurs-stagiaires mais sur celle des conseillers pédagogiques. L'analyse d'un dispositif de recherche coopérative associant chercheurs, conseillers pédagogiques et professeurs-stagiaires permet aux auteurs de mettre en évidence les conditions à la fois d'appropriation de savoirs didactiques, d'investissement dans l'accompagnement et de formation au conseil. Cette restitution distanciée du processus de formation et de recherche met en question à la fois les modalités et les contenus de l'accompagnement des professeurs et des formateurs.

En appui sur des formations en entreprise, la réflexion de Solveig Fernagu-Oudet est un plaidoyer pour la didactique professionnelle comme fondement de l'ingénierie de professionnalisation. L'auteure analyse les apports de cette ingénierie qui ne peut se réduire à celle de formation en raison des attentes des milieux de travail qui font le « pari de l'intelligence ». Elle insiste sur les dispositifs et les organisations professionnalisants dans les entreprises et sur les modalités à mettre en œuvre dans les actions génératives de compétences. Cette réflexion tend à opposer didactique des disciplines et didactique professionnelle mais sans doute à partir de cadres trop restreints. Car la discussion proposée par cette réflexion porte surtout sur les références des contenus de formation professionnelle dont l'analyse pourrait alors ouvrir l'examen plus fondamental des tensions entre ceux qui relèvent du professionnel et ceux qui relèvent du technologique.

Enfin, Bernard Dimet informe les formateurs des dispositions des jeunes enseignants lors d'actions d'initiation à l'usage d'un logiciel de présentation assistée par ordinateur. Ce compte rendu d'innovation analyse les différences des productions des étudiants du point de vue technique et pédagogique. L'auteur discute alors les relations éventuelles entre ces productions et les conceptions pédagogiques de ces enseignants ainsi que leur familiarité plus ou moins grande avec l'ordinateur et avec les fonctionnalités d'un logiciel.

Pour pluriels qu'ils soient dans leurs objets, leurs interrogations, leurs conceptualisations et leurs préconisations, ces quelques articles proposés spontanément à la revue *Recherche et Formation* et acceptés pour publication par son comité de rédaction n'en révèlent pas moins une recherche active sur des formations professionnelles longtemps négligées. Reste à espérer qu'elle aboutisse rapidement à leur réel progrès.

Joël LEBEAUME
UMR STEF ENS Cachan-INRP

COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE ET FORMATION INITIALE

CHRISTELLE MARSAULT*

Résumé

L'évolution des compétences professionnelles peut s'expliquer par des facteurs politiques, culturels et sociaux. L'histoire de la formation et du recrutement des enseignants d'EPS permet de comprendre l'importance de certains facteurs socio-économiques dans la construction des savoirs professionnels. Si on s'attache au processus d'insertion professionnelle, trois rôles semblent émerger pour les institutions de formation et de recrutement. Le premier est celui de transmettre et de valider des compétences. Le deuxième est celui de filtrer les individus les plus proches socialement pour constituer une population homogène et maintenir un système de valeurs stable. Le troisième est celui de faire reconnaître les propriétés sociales des individus en les fixant en compétences techniques neutres.

Abstract

Political, cultural and social factors can explain the evolution of professional skills. The history of the training and recruiting of Physical Training teachers, makes it possible to understand the importance of certain socio-economic factors in the construction of professional knowledge. If one considers the process of professional integration, there seems to emerge three roles for training and recruiting institutions. The first one consists in passing down and validating skills. The second one consists in sorting out individuals who are socially close to one another so as to constitute a homogeneous population and maintain a stable system of values. The third one consists in acknowledging the social characteristics of individuals by setting them as neutral technical skills.

9

* - Christelle Marsault, Laboratoire « APS et sciences sociales », Université Marc Bloch, Strasbourg.

La transformation des compétences professionnelles ces vingt dernières années fait suite à de nombreuses modifications politiques. La décentralisation conduit à une pratique élargie de l'enseignement (Bourdoncle, Demailly, 1998). Les enseignants jouissent de plus de liberté pour définir leur pratique (van Zanten, 1998) ; en même temps, il leur est nécessaire de construire leur enseignement et de le justifier (Marsault, 2001). De nouvelles institutions apparaissent: IUFM (1990), ENEP (2002)...

Elles doivent affirmer leur place dans le système de formation. Au niveau scientifique, le développement spécialement des sciences psychologiques (notamment cognitives) et des sciences de l'éducation renouvelle les contenus et les méthodes d'apprentissage dans les différentes disciplines scolaires. Ces nouvelles données modifient la place et le rôle des connaissances des élèves et de celles de l'enseignant (Perrenoud, 1984). Au niveau culturel, l'évolution des mentalités, en particulier la centration sur l'enfant transforme également l'analyse des compétences professionnelles de l'enseignant. Celle-ci ne se comprend plus sans référence aux conséquences sur les apprenants (Isambert-Jamati, 1990). Ainsi, de nombreuses études montrent l'influence de ces différents facteurs sur l'évolution des disciplines et sur celle des compétences professionnelles exigées des enseignants.

Dans le domaine de l'éducation physique et sportive (EPS), la transformation des institutions de formation et de recrutement pèse sur la définition des compétences professionnelles (Amade-Escot, 1993). Toutefois, pour comprendre l'effet des formations initiales sur la définition des compétences des enseignants, il semble également important de prendre en compte les modifications socio-économiques et notamment celles qui concernent l'insertion professionnelle. Ainsi, les compétences professionnelles peuvent s'analyser à travers les contenus d'enseignement délivrés par les institutions de formation, le niveau de qualification exigé pour les recrutements, le sens que prend la formation au regard des différents acteurs... mais également en s'intéressant à ces institutions comme moyen de sélection sociale. Autrement dit, dans ce cas, les compétences professionnelles ne sont pas étudiées du point de vue de l'institution scolaire, mais de l'individu au regard de sa position sociale. Il s'agit de comprendre les compétences professionnelles, non pas comme des outils pour résoudre des problèmes pédagogiques, mais comme des instruments d'insertion professionnelle.

S'intéresser au processus de professionnalisation (Dubar, Tripier, 1998) des enseignants par l'intermédiaire de l'investissement et de la reconnaissance des propriétés sociales (Bourdieu, 1979) permet d'apporter un regard différent sur les institutions de formation au moment où cet espace des formations est en recomposition. Quelle place jouent les institutions de formation initiale dans la professionnalisation des enseignants? Comment se transforment les compétences professionnelles au regard des changements du marché de l'insertion professionnelle? S'il s'agit avant tout de

transmettre des connaissances nécessaires à l'exercice du métier, quel autre rôle peut-on attribuer aux institutions de formation et de recrutement? Trois rôles sociaux semblent émerger : un rôle d'agrément, un rôle de filtre et un rôle d'instrument de légitimation. En effet, les compétences techniques cachent des intérêts sociaux en définissant notamment un rapport au corps particulier. Les enseignants, recrutés à partir de certaines compétences sportives, sont socialement sélectionnés. La formation initiale et plus encore le recrutement apportent un agrément autant technique que social (Collins, 1979).

L'analyse (1) des trajectoires sociales et professionnelles des enseignants d'EPS permet de mettre en évidence l'importance des propriétés sociales dans l'insertion professionnelle et leurs effets sur la définition de leurs compétences. Dans cette analyse, il paraît difficile de séparer l'effet de la formation initiale du moment du recrutement tant les liens entre ces deux institutions sont complexes au regard des parcours des enseignants. Bien que les compétences professionnelles des enseignants d'EPS ne se limitent pas au domaine des activités physiques et sportives (APS), nous limiterons ici notre analyse à ce type de compétences.

Nous montrerons alors en quoi les compétences dans le domaine des APS cachent un rapport au corps socialement constitué circonscrit par les choix effectués dans les institutions de formation et plus particulièrement de recrutement. De plus, ces dernières sanctionnent, à travers une compétence technique, un rapport social au savoir qui favorise une homogénéité de la corporation. Enfin, ce choix de propriétés spécifiques nécessaires à l'entrée dans la profession sert d'instrument de reproduction permettant de fermer l'espace de professionnalisation à d'autres agents porteurs de compétences différentes.

LE RÔLE D'AGRÈMENT SOCIAL

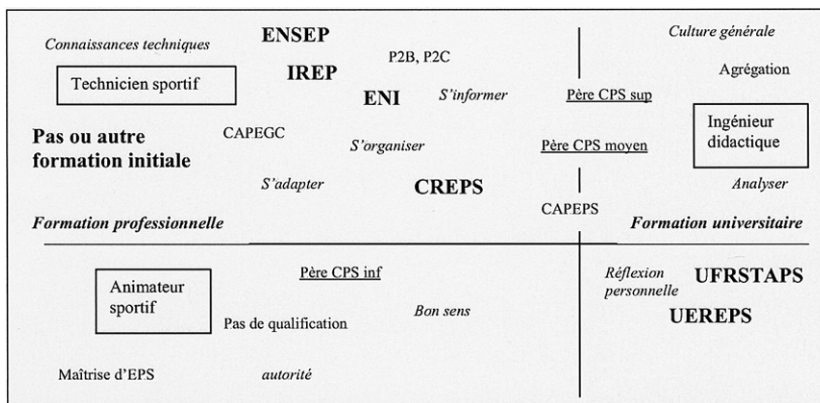
Les compétences varient selon le niveau social des recrutés

La compétence professionnelle est d'abord une compétence socialement définie. Son excellence se spécifie différemment selon l'histoire du recrutement. Trois modèles d'enseignant d'EPS se détachent (André, 1988) historiquement. Ces modèles semblent se retrouver dans la définition de l'excellence professionnelle donnée par les enseignants d'EPS : l'animateur sportif, le technicien du sport et l'ingénieur en didactique. Lorsqu'on demande aux enseignants de définir la compétence la plus importante pour enseigner, les réponses diffèrent. Elles semblent s'organiser en un groupe

1 - Enquête par questionnaires auprès des 784 enseignants d'EPS de l'académie de Reims en 1995. Taux de pénétration de 44,51 %.

définissant plutôt des qualités humaines et relationnelles qualifiant un bon animateur, un groupe caractérisant des connaissances et des savoir-faire techniques propres au technicien et un groupe faisant appel à des ressources plus méthodologiques d'analyse et de réflexion nécessaires à l'ingénierie en didactique (Schéma 1). L'évolution des compétences dépend des institutions de formation et des modes de recrutement (Amade-Escot, 1993). Ces compétences semblent se construire en même temps que l'évolution des institutions de formation (d'une formation professionnelle vers une formation universitaire) qui ont la charge de former ces différents enseignants.

Schéma 1 : Les représentations des compétences professionnelles



12

Analyse factorielle des correspondances croisant les variables de la compétence professionnelle la plus importante (en italique), l'origine sociale du père (en souligné), la qualification professionnelle de l'enseignant (en noir), l'institution de formation initiale (en majuscule).

Les transformations des formations initiales correspondent à un changement de la définition du bon professeur. Parmi les anciennes formations, les instituteurs sortant des ENI (école normale d'instituteurs) peuvent présenter le CAPEGC (2) pour enseigner dans le système secondaire. Cette formation plus centrée sur les aspects pédagogiques que disciplinaires valorise les qualités organisationnelles et relationnelles des enseignants. Comme pour les individus issus des formations courtes (comme la maîtrise d'EPS en deux ans) ou ceux n'ayant pas eu de formation professionnelle spécifique, la compétence professionnelle se définit principalement autour des valeurs personnelles de l'enseignant et se traduit par l'importance des qualités

2 - Certificat d'Aptitude au Professorat d'Enseignement Général des Collèges.

humaines. Les formations dans les CREPS (3) sont plus orientées vers des compétences techniques dans le domaine sportif. La transmission de savoir-faire techniques paraît plus importante pour les enseignants issus de ce type d'institution. Enfin, les UEREPS (transformées en UFRSTAPS) (4), sont les institutions de formations récentes. Intégrées dans le système universitaire, elles ont une définition de la compétence plus orientée vers les aspects méthodologiques et vers l'acquisition d'une culture plus générale. L'analyse et la réflexion semblent nécessaires pour être un bon enseignant dans ce type de formation.

Ainsi, pourvus de compétences différentes, les enseignants affirment une définition variable de la compétence professionnelle. La représentation de l'excellence professionnelle se dessine à l'image de celle qu'ils ont reçue au cours de leur cursus, c'est-à-dire à l'image de celle qui les a consacrés enseignant. Quelle part jouent les institutions de formation et de recrutement ? Forment-elles véritablement les candidats selon un modèle particulier ? Elles n'ont sans doute pas seulement une fonction de transmission ou de validation d'un niveau technique de compétence. Elles opèrent comme un filtre en sélectionnant des individus déjà préformés.

LE RÔLE DE FILTRE

Le niveau d'exigence et la nature des compétences modifient les propriétés des entrants

Comment s'opère ce filtre à l'entrée des institutions de formation et de recrutement ? Deux niveaux peuvent être mis en évidence : au niveau technique, dans la nature des compétences sportives exigées, mais également au niveau éthique dans la manière d'appréhender ces activités.

Il est possible de constater une relative homogénéité de la pratique de l'EPS (notamment dans la programmation des APS) car des propriétés similaires des entrants sont observables. Ainsi, ce sont majoritairement les mêmes activités physiques que l'on retrouve au moment du recrutement, au cours de la formation et dans le passé sportif antérieur des enseignants (cf. Tableau 1).

3 - Les CREPS, Centres Régionaux d'Éducation Physique et Sportive, les IREPS, instituts régionaux d'EPS et l'ENEPS, Ecole Normale d'EPS sont des anciennes institutions de formation.

4 - Unité d'Enseignement et de Recherche en Sciences et Technique des Activités Physiques et Sportives devenue une Unité de Formation et de Recherche en STAPS.

Tableau 1 : comparaison des groupes d'activités sportives

	EPS %	recrutement %	Passé %	Loisirs %
Sport Collectif	97,13*	65,90	68,98	23,76
Athlétisme	87,97	65,04	31,01	34,78
Gymnastique	79,08	50,14	23,76	3,18
Natation	59,89	55,30	11,30	2,02
Sport d'opposition	89,97	25,79	25,50	11,88
Endurance	76,50	0,00	0,00	10,14
Activité d'expression	45,56	9,17	8,69	5,21
Activité de plein air	43,27	6,01	15,36	46,37
Activité d'entretien	13,18	5,44	0,86	15,65
Non Réponse (NR)	0,86	16,90	7,16	22,92

* Il faut lire 97,13 % des enseignants interrogés programment au moins un sport collectif en EPS.

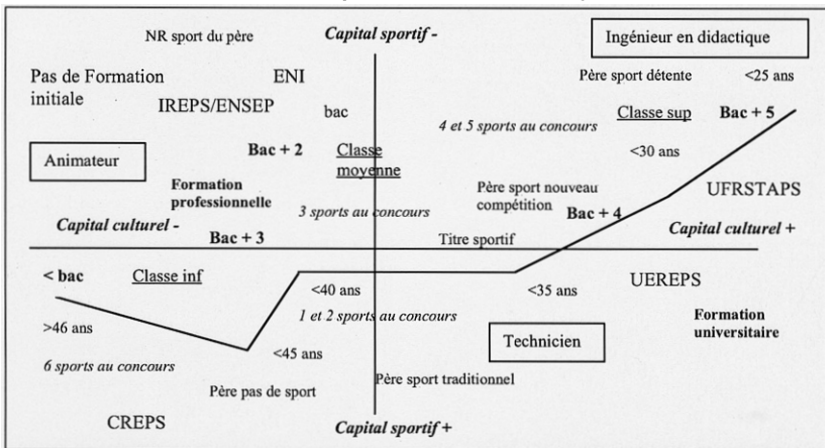
Activités programmées en EPS, présentées au moment du recrutement, pratiquées dans leur passé et déclarées pour leurs loisirs actuels.

L'EPS se définit comme une pratique d'activités multiples à partir d'un noyau dur (Brohm, 1986) d'activités sportives traditionnelles (l'athlétisme, la natation, la gymnastique et les sports collectifs traditionnels) car la corporation recrute essentiellement des agents ayant de telles compétences. En effet, la présentation d'un concours de recrutement (CAPEPS ou agrégation) ou d'un diplôme permettant d'enseigner (maîtrise d'EPS, CAPEGC) nécessite le passage d'épreuves sportives spécifiques. Ces dernières, bien que variables au cours du temps (de 1 à 6 épreuves sportives), reprennent toujours au moins les activités traditionnelles même si elles ne se limitent pas à celles-ci. Les compétences sportives évoluent à partir du noyau dur. Ainsi, la montée des activités d'opposition (notamment tennis, badminton) révèle à la fois l'évolution sociale du recrutement (Michon, 1983) du fait de l'élévation des exigences (formation universitaire) et la démocratisation de ces pratiques (Le Pogam, 1979). Ces compétences validées au moment des concours sont acquises avant l'entrée en formation. En effet, 78,21 % déclarent dans l'activité sportive pratiquée le plus longtemps une APS traditionnelle et 39,54 % dans leur 2^e activité. De plus, le goût partagé par les enseignants pour les APS traditionnelles s'explique aussi parce que celles-ci correspondent à leur environnement (loisirs 68,68 %, famille 59,89 %). Ainsi, les différentes compétences acquises antérieurement à la formation semblent peser sur les choix de pratique des enseignants. Les institutions de formation et les modes de recrutement, en choisissant de former et de recruter à partir des performances dans certaines activités sélectionnent les individus porteurs de ces compétences. Certaines activités physiques conduisent plus facilement au métier. Sport collectifs, athlétisme, gymnastique et natation (pour les plus âgés) sont celles à par-

tir desquelles se sont professionnalisés la plupart des enseignants. Ils sont proportionnellement peu à être des spécialistes de golf ou d'activités d'entretien. Les compétences acquises au cours de leur trajectoire sportive sont réinvesties dans le choix de leur formation, puis dans l'exercice de leur métier. En effet, le sport est la première raison qui conduit l'enseignant à ce métier (53,58 %). L'enseignement vient ensuite pour 22,35 %. S'occuper des enfants regarde 11,75 %. 6,88 % déclarent ce choix pour des questions de commodités (temps libre, vacances). 5,44 % donnent des réponses multiples. Ainsi, l'acquisition de compétences sportive est au fondement de l'intérêt des enseignants pour le métier. Mais toutes les compétences sportives n'y conduisent pas.

La formation initiale, en définissant une offre de formation limitée, sert de filtre social comme un possible lieu de professionnalisation par la pratique des sports traditionnels. Les institutions de formation délivrent peu (ou pas) de compétences dans le domaine du golf ou des activités d'entretien par exemple. Les individus ayant ce type de compétence réinvestissent plutôt dans des formations professionnelles autres que celles conduisant à l'enseignement public (moniteur de golf ou de gymnastique d'entretien). Si les différentes institutions de formation restent relativement stables dans leur offre de formation en matière de pratiques sportives (centrée sur les activités traditionnelles), l'augmentation du niveau d'études conduit à une modification des propriétés des entrants visibles au cours du temps (Schéma 2).

Schéma 2 : Propriétés sociales des enseignants



Simplification d'une analyse factorielle des correspondances croisant les variables de l'âge, de l'institution de formation initiale (en majuscule), des propriétés sportives du père, du nombre de sports au recrutement (en italique), du niveau scolaire (en gras) et de la CPS du père (en surligné).

Les institutions de formation ne se différencient pas seulement par leur programme (plus technique ou plus général), mais par le recrutement qu'elles opèrent. Les formations initiales filtrent des trajectoires sociales différentes. Les compétences sportives et scolaires ne sont pas neutres. Elles dépendent du passé sportif de l'enseignant et de son rapport social au corps. La tradition perdure chez les nouvelles recrues, par anticipation des propriétés sociales en adéquation avec le système de valeurs de l'espace. Même si les activités du passé de l'enseignant se diversifient, le choix des pratiques dépend d'un rapport au corps inscrit dans le passé de sa famille. La tradition sportive se retrouve aujourd'hui dans l'éthique familiale, dans la manière de percevoir le sport plus que dans la pratique elle-même. La formation initiale offre des compétences et des connaissances mises en valeur par un sens pris avant l'entrée dans l'espace. Les enseignants issus de différentes formations ne s'opposent pas seulement sur les compétences acquises en cours de formation. Les plus anciens formés dans les CREPS ont une culture sportive essentiellement compétitive acquise tandis que les plus jeunes issus des UFRSTAPS ont une culture sportive héritée, plus large (sport de détente).

L'impact des formations initiales sur les conditions sociales de recrutement des candidats montre combien l'homogénéité professionnelle ne se construit pas seulement au cours de la formation, mais relève d'un choix anticipé socialement. En effet, les institutions de formation et de recrutement permettent non seulement de communiquer des connaissances et de construire des compétences techniques, mais valorisent également une éthique. La préservation d'un savoir professionnel traditionnel ne repose pas tant sur le respect de formes ou de conceptions fixes. C'est un ensemble de dispositions acquises et reconnues par la corporation. Les enseignants doivent s'acquiescer d'un droit d'entrée en manifestant par leur comportement l'incorporation de ces normes. Selon J.-M. Chapoulié, la compétence professionnelle a une part sociale reconnue dans les concours de recrutement qui s'opère par la cooptation (1975).

16

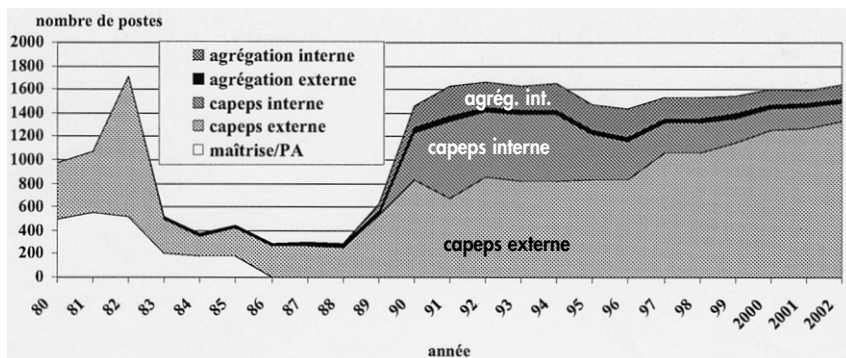
Les représentations de l'enseignant conditionnées par son existence fonctionnent comme un filtre qui donne du sens à son action pédagogique ultérieure. La définition des savoirs de l'enseignant joue sur la construction sociale de la réalité pédagogique (Perrenoud, 1984). Elle définit l'utilité de la pratique socialement constituée. La compétence professionnelle définit la manière de percevoir l'utilité de l'activité. Elle est à trouver dans l'environnement de l'agent. Les pratiques sportives prennent donc une valeur sociale et éducative dans l'histoire personnelle de l'enseignant. Si la formation initiale semble jouer, elle filtre les individus les plus conformes avant d'entrer. Il en est de même aujourd'hui pour l'IUFM. L'existence d'une homogénéité des propriétés à l'entrée en IUFM montre combien cette institution fonctionne également comme un filtre social (Charles, Clément, 1996). Si le système de formation tend à reproduire le système de valeurs en place, comment évolue-t-il? Pourquoi les compétences se sont-elles transformées?

LE RÔLE D'INSTRUMENT

La spécification des compétences est un instrument de reproduction et de protection de la profession

En spécifiant les propriétés nécessaires à l'exercice pédagogique dont relève la discipline, la corporation organise sa propre reproduction à partir de compétences acquises et des valeurs reconnues à travers elles. Toutefois, le choix des pratiques dans la programmation en EPS n'est pas seulement un problème de compétences des enseignants. Les enseignants programment plutôt les activités du recrutement que celles de leurs propres loisirs (cf. Tableau 1). N'est-ce pas plutôt un problème de reconnaissance de ces activités ? Le choix d'activités reconnues par l'institution cautionne leur enseignement et leur position en justifiant les propriétés qui les ont conduit dans cet espace. En valorisant ces activités, ce qu'ils défendent n'est pas tant l'utilité sociale de la pratique que la spécificité des propriétés nécessaires pour être consacré enseignant d'EPS. Les compétences sont alors des instruments de reproduction offrant une professionnalisation aux individus qui en sont porteurs. L'EPS s'offre comme un espace d'investissement à tous ceux qui ont intériorisé le système de contrainte et qui espèrent tirer les meilleurs bénéfices de leurs propriétés dans cet espace. Toutefois, la définition des propriétés nécessaires pour entrer n'est pas stable. Elle résulte de la rencontre entre deux histoires (Bourdieu, 1980), celle d'un espace d'investissement qui définit les compétences nécessaires pour entrer et celles d'un individu qui cherche à rentabiliser ses propriétés pour s'insérer socialement. En effet, les prétentions sont en rapport avec les modalités de recrutement dans un contexte socio-économique particulier. Les compétences professionnelles se comprennent, d'une part à partir de l'histoire de la discipline que les recrutements perpétuent ou modifient selon l'histoire du marché d'insertion et d'autre part à partir des choix des individus qui optent à un moment donné pour cette profession plutôt qu'une autre. En effet, la définition de la pratique est le produit d'une insertion professionnelle variable en fonction d'une offre qui résulte d'une conjoncture économique différente. Par exemple durant les années 80, la modification des compétences scolaires exigées (l'élévation du niveau) et la baisse du nombre de postes au concours de recrutement (CAPEPS) conduisent à sélectionner les individus les mieux dotés en capital culturel (cf. Schéma 3). En même temps, la conjoncture économique difficile conduit certaines enfants de fractions sociales supérieures à se replier sur cet espace de professionnalisation.

Schéma 3: Le nombre de postes ouverts aux concours de recrutement par an
(Rapports de jury de concours CNDP)



L'EPS est donc un lieu d'insertion professionnelle différent. L'intérêt pour l'espace peut se renouveler et tenter de nouveaux agents selon le contexte social. C'est pourquoi l'EPS intègre successivement des enfants d'artisans, de petits commerçants, de l'aristocratie ouvrière, de la classe moyenne du service public et même de la classe supérieure en difficulté de positionnement. Le recours à l'espace trouve un intérêt qui se renouvelle auprès de fractions différentes qui transforment la discipline à leur image.

L'EPS se pare d'utilités différentes en regard de la vision sociale de la pratique qu'apporte l'enseignant en entrant dans l'espace (cf. Schéma 2). Les plus anciens (plus de 40 ans) issus principalement de l'artisanat ou de l'agriculture défendent les qualités physiques car elles représentent un véritable capital corporel essentiel pour qui travaille la terre, et les qualités humaines et relationnelles indispensables à une éthique commerciale. Ils investissent l'enseignement quand l'artisanat et l'agriculture sont en déclin. L'augmentation du recrutement leur a permis d'entrer dans l'espace grâce à leur investissement dans le milieu sportif pour répondre au besoin d'encadrement important après les années 60. Les enfants d'ouvriers ou d'employés, impliqués dans les pratiques sportives compétitives défendent des compétences techniques et des savoir-faire proches du milieu fédéral. Ils ont accédé à la profession dans les années 70 grâce à l'importance prise par le sport dans la politique étatique (sous la même tutelle ministérielle Jeunesse et Sport jusqu'en 1981). Issus de fractions sociales intermédiaires ou supérieures, les plus jeunes sont porteurs d'une culture sportive multiple et générale. Ils ont une vision de leur mission plus proche de l'école que du sport. L'évolution de la définition d'une EPS centrée sur des savoirs prétend autant valoriser la discipline que leur position dans la société et au sein de l'école.

Ainsi, la trajectoire professionnelle semble en continuité avec la trajectoire sociale. « L'identité professionnelle [...] a une profondeur de champ historique qu'il convient de constamment avoir à l'esprit pour comprendre pourquoi l'on prête spontanément au métier ou à la technique une évidence fondatrice d'intérêt » (Offerlé, 1994, p. 45). Le changement de la définition de la compétence s'impose avec l'introduction de nouveaux agents dans un contexte socio-économique différent. Ainsi, pour comprendre la définition sociale des compétences professionnelles, il faut envisager l'économie du marché de l'insertion professionnelle. La concurrence entre différents espaces d'investissement professionnel joue sur la définition des compétences à plusieurs niveaux. D'une part, pour se démarquer officiellement des autres professions, les enseignants ont opéré dans les années 70 une distance à la technique pour se différencier des entraîneurs sportifs (Rauch, 1975). D'autre part, les individus porteurs de nouvelles compétences organisent différemment l'activité professionnelle (Muel Dreyfus, 1983).

Ainsi, les enseignants porteurs de compétences plus scolaires ont ajouté aux savoir-faire des savoirs sur la pratique physique (Cf. les épreuves au bac à partir de 1983). L'EPS se précise donc aussi en regard de l'évolution des espaces limitrophes. En outre, la définition des compétences exigées des entrants fonctionne comme outil de népotisme. Sous des exigences de technique et de savoir, les compétences appellent une certaine éthique. Elle permet de protéger cet espace d'investissement (Schnapper, 1991) pour des enfants issus de classe moyenne, du secteur public et plus particulièrement des enseignants. 39,24 % des enseignants de plus de 46 ans ont un père travaillant dans le secteur public. Chez les moins de 25 ans, ils sont 56,25 %, dont 46,37 % sont enseignants.

La définition de compétences professionnelles spécifiques relèverait moins de la conséquence d'une autonomisation d'un champ de pratique qu'un protectionnisme dans un contexte socio-économique difficile. La compétence technique est un acte de reconnaissance qui permet l'ouverture ou la fermeture de l'insertion professionnelle. Fixer la compétence technique, c'est fixer les limites de l'insertion professionnelle. Tout se passe comme si les compétences sportives fonctionnaient comme la certification d'une appartenance au groupe et garantissait la conservation d'une position dominante au sein de celui-ci (cf. le « *crédentialisme* » de Collins). Mais, la compétence professionnelle peut aussi devenir un outil de revendication. L'introduction de nouvelles APS marque la volonté de faire valoir d'autres compétences. L'introduction des sports de raquette (programmes de 1996) ou des activités de développement personnel (1999) entérine la valeur éducative de ces pratiques, portées par les nouveaux entrants. Cet acte de reconnaissance officiel des compétences consacre (Bourdieu, 1981) les agents qui en sont pourvus et délimite celles nécessaires à la professionnalisation.

Conclusion

La construction de la compétence professionnelle dépend non seulement de l'évolution politique et culturelle, mais également de l'insertion professionnelle des catégories d'agents et des stratégies de défense corporatiste. A travers, l'analyse du choix des pratiques sportives support à l'enseignement de l'EPS, il est possible de montrer comment les compétences professionnelles évoluent et quels rôles jouent les formations initiales. Ces dernières non seulement participent à la validation des compétences nécessaires à l'exercice du métier, mais contribuent à sélectionner les individus les plus proches socialement. De plus, en les consacrant comme compétences professionnelles, elles participent à spécifier les limites du recrutement et donc à les légitimer.

La définition d'un savoir autonome est donc une illusion. La neutralité de la compétence est impossible car elle est socialement construite. Le système de formation en EPS est donc à comprendre en intégrant les métiers du sport, de l'éducation et de l'animation.

BIBLIOGRAPHIE

- AMADE-ESCOT C. (1993). – « Profils de professionnalité recherchés et conceptions de la compétence dans les épreuves professionnelles des différents CAPEPS (1947-1989) », in J.-P. Clément, M. Herr, *L'identité de l'EP scolaire entre l'école et le sport*, AFRAPS, pp. 365-375.
- ANDRÉ J. (1988). – « Trois décades, trois images du prof de gym », *Les cahiers pédagogiques*, n° 262.
- BOURDIEU P. (1979). – *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. (1980). – *Questions de sociologie*, Paris, Les éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. (1981). – « Épreuve scolaire et consécration sociale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 39.
- BROHM J.-M. (1986). – *EP de 45 à 8 ou la sportivisation de l'EP*, CRUISE.
- CHAPOULIE J.-M., MERLLIÉ D. (1975). – « Le recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire. Les déterminants objectifs de l'accès au professorat », *Revue française de sociologie*, XIV (4).
- CHARLES F., CLÉMENT J.-P. (1997). – *Comment devient-on enseignant? L'IUFM et ses publics*, Strasbourg, Presses Universitaires.
- COLLINS R. (1979). – *The credential society: an historical sociology of education and stratification*, New York, Academic Press.
- DEMAILLY L. (1985). – « Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques », *Revue française de sociologie*, XXVI (1).

- DUBAR C., TRIPIER P. (1998). – *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990). – *Les savoirs scolaires*, Paris, Éditions universitaires.
- LE POGAM Y. (1979). – *Démocratisation du sport : mythe ou réalité*, Paris, Delarge.
- MARSULT C. (2001). – *Enjeux d'une définition socio-juridique de l'EPS. Légitimation d'une profession*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- MICHON B. (1983). – « Esquisse d'une histoire sociale de la formation des enseignants en EPS », *Revue STAPS* (8).
- MUEL DREYFUS F. (1983). – *Le métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900. Les éducateurs spécialisés de 1968*, Les éditions de Minuit.
- OFFERLÉ M. (1994). – *Sociologie des groupes d'intérêt*, Éditions Montchrétien.
- PERRENOUD P. (1984). – *La fabrication de l'excellence solaire*, Genève, Droz
- RAUCH A. (1975). – « Entre le clos et l'ouvert », *L'éducation physique*, *Revue Esprit* (5).
- SCHNAPPER D. (1991). – *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990*, Éditions Gallimard.
- VAN ZANTEN A. (1998). – « Les transformations des pratiques et des éthiques professionnelles dans les établissements d'enseignement », in R. Bourdoncle, L. Demailly, *Les métiers de l'enseignement et de la formation*, Presses du Septentrion.

UNE INTERVENTION DIDACTIQUE DÉCISIVE

LE CHOIX DES OBJETS-PRODUITS PAR LES PROFESSEURS DE TECHNOLOGIE EN COLLÈGE

Joël LEBEAUME*

Résumé

Pour l'enseignement de la technologie au collège, le choix des objets-produits à l'initiative des professeurs préfigure les expériences techniques des élèves, anticipe leurs visées éducatives et porte leurs références aux pratiques sociotechniques extérieures. Toutes les enquêtes sur les pratiques enseignantes indiquent une sélection limitée des objets-produits parmi l'offre des éditeurs malgré des conceptions nuancées de l'enseignement. Dans un premier temps, une vingtaine d'entretiens avec des professeurs de technologie permet de préciser cette variabilité des pratiques professionnelles qui se distinguent surtout par leurs intentions : pour savoir, pour découvrir ou pour devenir. Dans un second temps, une enquête par questionnaire auprès de cent soixante professeurs hiérarchise leurs critères de choix, les uns jugés massivement incontournables ou sans grand intérêt, les autres différemment appréciés par les enseignants. L'ensemble des données permet d'une part de reconstituer les matrices de la technologie enseignée. Il révèle d'autre part, dans la marge étroite d'autodétermination des professeurs, les logiques de l'action professionnelle à la fois identitaire et intégratrice, conforme et stratégique, personnelle et subjective.

Abstract

In the teaching of technology education in junior high schools, the choice of the objects produced by the pupils is initiated by teachers; it foreshadows the pupils' technical experiments, anticipates the teachers' educational goals and bears the mark of their references to external sociotechnical practices. All the surveys on teaching practices show a limited selection of produced objects among the

* - Joël Lebeaume, UMR Sciences Techniques Éducation Formation, ENS Cachan-INRP.
lebeaume@stef.ens-cachan.fr

publishers' offer in spite of qualified conceptions of teaching. First, twenty interviews with technology teachers make it possible to clarify this variability of professional practices which can mainly be distinguished through their intentions: to know, to discover or to become. Second, a survey with a questionnaire answered by one-hundred-and-sixty teachers, classifies their choice criteria, some of them being deemed massively inescapable, or of no great interest, others being variously appreciated by teachers. This set of data enables us on the one hand to reconstruct the matrix of the taught technology education; on the other hand, it reveals, within the teachers' narrow margin of self-determination, the logic of professional action which both favours identity and integration, is true to the original pattern, strategic, personal and subjective.

PROBLÉMATIQUE

L'approche de réalisation-production est fondamentalement associée à la technologie construite pour le collège (Martinand, 1995). Elle est également profondément ancrée dans l'histoire de cette discipline scolaire (Lebeaume, 1996) et dans son identité. En ce sens, le récent rapport de l'inspection générale (IGAENR, 2002) mentionne ces activités caractéristiques, identifiées par les enseignants, les élèves, les principaux, les parents et les inspecteurs. Les réalisations et les productions techniques sont ainsi constitutives de la technologie et s'inscrivent dans les représentations sociales de cette discipline au collège, les pratiques des enseignants et leur professionnalité (Blin, 1997).

24

Des réalisations sur projet cadrées par les programmes

Les programmes actuels (1996-1998) fixent le but, les conditions et la progressivité de ces « réalisations sur projet » (cf. Lebeaume et Martinand, 1998). En 6^e, ce sont des activités préparatoires. Au cycle central (classes de 5^e et de 4^e), ce sont des expériences techniques collectives : actions organisées vers un but déterminé à partir de ressources mises à disposition et en référence à des pratiques sociotechniques identifiées. En 3^e, les élèves prennent en charge un projet de plus grande envergure. Les visées de ces réalisations sur projet sont complémentaires : initiation aux techniques, découverte du milieu technique et des professions, implication dans des actions collectives, acquisition de compétences instrumentales et notionnelles nécessaires à la fois pour interpréter le monde de la technique et pour agir d'une façon raisonnée.

L'action des enseignants est ainsi institutionnellement définie par ces réalisations sur projet, leurs orientations et visées et leur signification car en référence aux pratiques

techniques contemporaines. La cohérence de ces situations prototypiques d'enseignement-apprentissage peut être représentée par ces relations entre les tâches, les visées et les références (cf. fig. 2a, p. 34 ; Lebeaume, 2000).

Des décisions laissées à l'initiative des professeurs

Si les prescriptions cadrent ces réalisations-productions, leur incomplétude laisse aux professeurs une marge d'autodétermination. Pour le cycle central par exemple, les enseignants doivent retenir chaque année deux réalisations sur projet parmi les trois proposées dans les programmes. Pour chacune d'entre elles, ils doivent également choisir la ou les entreprises de référence et fixer les ressources de ces projets techniques. À chacun des cycles, le choix des objets-produits est laissé à l'initiative des enseignants.

Ce choix des objets-produits est une action particulièrement importante. C'est une action anticipatrice. Ce choix détermine en effet les activités des élèves, leurs expériences techniques et les projets de réalisation-production. Il suggère implicitement une ou des références et conditionne la technicité des activités (rôles des élèves, engins mis en œuvre, organisation sociale de l'activité, optimisation des tâches, etc.). En ce sens, cette décision est didactique car elle fixe le contenu des situations d'enseignement-apprentissage.

Plus fondamentalement, cette décision constitue une intervention sur la technologie elle-même et sur son développement. Elle fait exister cette discipline et lui donne une figure d'enseignement. Cette décision représente un axe de la professionnalité des enseignants de technologie. Du registre épistémologique, il concerne la dimension critique et projective de leurs actions dans les activités de réalisation-production, fondatrices de la technologie. Cet axe se distingue des décisions pédagogiques indispensables à l'organisation des activités et à leur mise en œuvre.

Si cette décision est contextualisée, elle est également contextualisatrice (Bru, 2002). Dans la dynamique du fonctionnement scolaire, l'intervention sur la discipline est également une action sur le milieu scolaire dans lequel l'enseignant exerce et la technologie prend forme. Cette intervention locale s'inscrit alors dans le jeu complexe des équilibres disciplinaires, des répartitions budgétaires, des attributions fonctionnelles, des rôles individuels et des images sociales.

Un choix particulièrement contraint

Ces choix et ces décisions sont partiellement limités par les contraintes de l'enseignement. Les équipements disponibles et les aménagements des horaires nationaux aux contextes locaux sont les contraintes fortes. Le financement des réalisations-productions constitue également une limitation majeure car il fixe le statut des objets-produits. En effet, les productions scolaires commercialisées s'intègrent dans « la procédure des objets confectionnés » (1). Du point de vue de cette réglementation, les objets vendus sont marqués par leur caractère pédagogique : exercices scolaires, produits « modestes » et de « faible valeur marchande ».

Outre ces contraintes matérielles, financières et organisationnelles, les choix et les décisions des professeurs dépendent également de l'offre des éditeurs. Ceux-ci mettent à leur disposition des propositions qui sont des interprétations des programmes mais aussi des normes implicites de l'enseignement. Les « produits vedettes » (Lebeaume et Follain, 2001) constituent alors une offre apparemment adaptée.

Une relative uniformité des pratiques et des conceptions nuancées

26

L'examen des pratiques d'enseignement à partir des discours des enseignants et des traces de leurs pratiques (pour une synthèse, voir Lebeaume, 2002) indique des pratiques relativement uniformes avec des tendances majoritaires : faible variabilité du choix des objets-produits, standardisation des projets par cycle, complexité fonctionnelle et structurelle progressive au cours de la scolarité, opérations techniques élémentaires, réalisation individuelle, dimension pratique valorisée, tâches mono-techniques et atomisées. Toutefois, à cette homogénéité apparente s'opposent des conceptions différentes des actions d'enseignement : priorité accordée aux élèves, aux programmes, aux groupes-classes ou aux individus (Lebeaume et al., 1999).

Aucune enquête ne permet toutefois de déceler les déterminants significatifs de cette faible variabilité des pratiques et de la différence des conceptions de l'enseignement. En ce sens, l'enquête (Rambour, 1982) sur les pratiques antérieures des enseignants d'éducation manuelle et technique (EMT) qui révèle des pratiques grossièrement analogues à celles d'aujourd'hui (deux objets-produits par an, réalisations individuelles, attachement aux réalisations soignées), infirme l'hypothèse de l'influence des caractéristiques sociales des enseignants ou de leurs engagements politiques ou associatifs. L'auteure interprète alors les nuances des pratiques comme la manifestation plus

1 - Cf. circulaire n° 88-079 du 28 mars 1988.

personnelle et plus individuelle des professeurs soucieux d'exister auprès des élèves et en réaction à leur disqualification par l'institution qui nie leur spécialité et leur discipline. À cette époque des travaux de sociologie classique qui situent partiellement l'action des enseignants dans un point aveugle, elle révèle toutefois à la fois la stratégie de l'acteur, l'autonomie du sujet et la rationalité d'auteur que précise plus récemment la sociologie de l'expérience (Dubet, 1994 ; Dubet et Martuccelli, 1998).

Cette prise en compte des différentes rationalités de l'action est alors susceptible d'expliquer ces actions nuancées des professeurs de technologie. Elle permet notamment de saisir les comportements extrêmes, par exemple les pratiques d'environ 10 % du corps professoral, jugées déviantes dans les rapports de l'inspection générale (IGAEN, 2002 ; IGEN, 1997). Les changements répétés des programmes et les formations successives pour une discipline constamment nouvelle se traduisent alors par des stratégies de survie qui annihilent toute rationalité d'intégration. Mais dans ces cas extrêmes marqués par un détachement délibéré des programmes, il ne s'agit plus d'actions professionnelles disciplinaires car l'autonomie des enseignants n'est plus celle de professeurs de technologie.

Il convient en effet de préciser que l'expérience professionnelle des professeurs du second degré est fondamentalement associée à leur spécialité disciplinaire. Pour les enseignants de technologie, leurs décisions relatives aux réalisations sur projet ne constituent pas seulement une adaptation à un contexte particulièrement complexe tel que le suggère Durand (1994) mais une intervention professionnelle sur la discipline et sur le milieu scolaire.

Quelles cohérences des actions des professeurs ?

Dans l'environnement particulièrement contraint (buts et conditions fixés par les programmes et interprétés par les fournisseurs et les pratiques collectives du corps professoral, contraintes et normes explicites et implicites du milieu scolaire), l'investigation des décisions professionnelles des enseignants concernant cette action décisive pour l'enseignement propose d'une part de mettre en évidence la ou les matrices de la technologie enseignée et d'autre part de mettre au jour les logiques qui interviennent dans la marge d'autodétermination des pratiques d'enseignement. Quelles sont les cohérences des décisions relatives au choix des objets-produits et des réalisations-productions ? Quelles rationalités président à ces actions ? Quelles caractéristiques des objets-produits sont retenues ? Quels sont les déterminants éventuels de la sélection nuancée des enseignants ? Quels en sont les enjeux ? Quelles sont les intentions des professeurs ? Quelle négociation de la technologie est alors effectuée et le cas échéant contrôlée ?

Nous supposons que les contraintes matérielles et financières de l'enseignement concentrent les relations entre les objets-produits et les élèves. Dans la technologie enseignée, la matrice des décisions professionnelles serait induite par cette préoccupation majeure des enseignants. Mais la variété, même faible, des objets-produits retenus par les professeurs fait supposer également que leurs actions ne sont pas essentiellement dictées par ces contraintes. Nous supposons que le choix des objets-produits résulte également des stratégies individuelles visant l'efficacité des actions d'enseignement-apprentissage mais aussi de motifs plus personnels correspondant à l'engagement individuel des professeurs. Le choix des objets-produits répondrait ainsi à une composition des trois logiques proposées par la sociologie de l'expérience. Il porterait l'empreinte disciplinaire dans la logique d'identité et d'intégration, celle des choix plus stratégiques liés à la conformité et à l'économie des pratiques et enfin celle associée davantage à une rationalité d'auteur.

Parmi les travaux sur les pratiques enseignantes (Marcel et *al.*, 2002), cette recherche à visée heuristique (Lebeaume et *al.*, 2001) s'intéresse aux pratiques des enseignants de technologie afin de mieux connaître leurs déterminants. À cette échelle, elle ne prétend pas identifier la variabilité intra-professeur susceptible d'exister dans les contextes divers de l'enseignement quotidien.

MÉTHODOLOGIE

L'ambition de cette investigation des décisions des professeurs de technologie est d'identifier les critères de choix des objets-produits et leurs cohérences. Il s'agit de saisir les arguments des professeurs et de reconstruire les logiques de ces actions.

Des entretiens avec des professeurs

Cette ambition exige des modalités de recueil de données admettant des interactions directes avec les enseignants sur leurs pratiques. À cet égard, les entretiens permettent à la fois ces commentaires et ces demandes de justification. Ce choix méthodologique présente des limites. Les propos des enseignants ne sont que des pratiques, des choix ou des arguments essentiellement déclarés. En outre, les échanges sont susceptibles de générer une reconstruction par les professeurs de leurs pratiques. Mais si cette réélaboration en situation d'entretiens incite l'invention de ces discours, l'appel à des données objectives (supports choisis, activités proposées, etc.) permet de contrôler les distorsions éventuelles.

À la date des entretiens (de janvier à juin 2000), le contenu des entretiens est centré sur le cycle central (5^e-4^e) et essentiellement sur les réalisations sur projet. Ce

choix est motivé par trois raisons. Ce cycle implique d'abord une composition d'ensemble des réalisations-productions. En outre, les enquêtes antérieures révèlent une plus grande variété des objets-produits pour ce cycle qu'en 6^e. Enfin, les décisions pour la classe de 3^e sont trop dépendantes des choix précédents.

Le guide d'entretien est composé de quatre parties articulées. La première est centrée sur la technologie enseignée dans l'établissement du professeur. La deuxième partie s'intéresse aux motifs du choix des productions mentionnées pour le cycle central. Les réactions aux réponses et les relances sont guidées par le souhait du repérage des choix effectués et de leurs arguments (choix individuels ou de l'équipe de professeurs, relations entre scénarios et supports techniques, origine des objets-produits, aménagements éventuels). La troisième partie envisage la description des pratiques dans le détail de la mise en œuvre afin là encore de saisir la cohérence de l'ensemble. Les relances s'intéressent à l'organisation pédagogique, à la technicité des tâches, aux références choisies et éventuellement travaillées. La quatrième partie se présente davantage comme un bilan : il s'agit d'amener l'enseignant à se distancier par rapport à ses propos pour qu'il signale les intentions qui orientent ses pratiques d'enseignement.

Vingt et un professeurs volontaires sont interrogés dans leurs établissements. Ces enseignants exercent dans des établissements contrastés selon les critères géographiques et sociologiques : trois collèges ruraux, trois collèges de milieu favorisé, douze collèges de milieu mixte et trois classés ZEP, répartis dans quatre des six départements de l'académie d'Orléans-Tours. Ces professeurs de technologie ont une ancienneté professionnelle de moins de dix ans à plus de trente ans. Sans prétendre être représentatif du corps professoral et des contextes d'enseignement, l'échantillon ainsi interrogé présente une grande diversité susceptible de rendre compte des pratiques nuancées d'enseignement.

Les entretiens intégralement retranscrits sont analysés. L'analyse de contenu repère les réalisations sur projets retenues, les objets-produits choisis, les motifs signalés, les intentions déclarées, les références évoquées et les conditions mentionnées. Les cohérences des décisions sont alors reconstruites.

Une enquête par questionnaire

Au cours de l'analyse du contenu des entretiens, toutes les caractéristiques des objets-produits citées sont repérées. Cet inventaire exhaustif constitue dans un second temps, la base d'un questionnaire sur ces critères de choix. Cette enquête est administrée au cours du second trimestre de l'année scolaire 2000-2001 auprès de 160 professeurs de technologie, exerçant dans les académies de Lille, Nantes, Nancy-Metz, Orléans-Tours et Paris.

Le questionnaire est renseigné par les professeurs lors des réunions d'animation pédagogique ou les actions de formation continue. Il demande de valoriser les critères énumérés. L'analyse quantitative des réponses permet ensuite de les hiérarchiser.

La présentation des résultats distingue l'analyse qualitative des propos recueillis au cours des entretiens puis l'analyse quantitative des réponses au questionnaire.

À PROPOS DES RÉALISATIONS-PRODUCTIONS

Des réalisations en technologie

Sans réelle surprise, le premier résultat de cette enquête est l'accord unanime des enseignants sur l'approche de réalisation en technologie. Conformément à l'identité de la profession, aucun professeur de technologie ne remet en cause cette orientation de l'enseignement. L'accord s'établit également sur la qualité des objets-produits, délibérément réussis pour constituer les traces très honorables d'une activité scolaire et pour répondre aux exigences de ces « objets confectionnés ».

Les enseignants ne veulent assumer le risque de « faire sortir » des objets-produits qui seraient négativement remarqués. Ils s'opposent nettement à la réalisation-production « d'objets poubelles » (2). Les objets-produits doivent être achetés et vendus en fin de production. Le droit à l'échec des productions est par conséquent pratiquement impossible : une production défectueuse aurait des implications irréversibles sur les crédits d'enseignement ; elle véhiculerait une mauvaise image de la technologie et de ses enseignants.

30

Professeur K. : « [...] Après, c'est-à-dire que l'objet que l'on fait ce n'est pas un objet-poubelle, de sorte, parce que, même si l'objet, pour nous, c'est un support pour faire passer nos leçons, cet objet ne doit pas être un objet-poubelle... Pour moi, c'est très important. Donc j'essaie de motiver suffisamment. C'est pour ça que le choix est important... aussi bien dans l'objet lui-même, qu'au niveau du prix. [...] Oui, il faut pas que ce soit un objet-poubelle. C'est pour valoriser la technologie ».

La prégnance des objets confectionnés qui s'inscrit pleinement dans les rites identitaires de la profession situe directement les situations de réalisation-production au collège dans une relation personnelle entre les enseignants, les élèves et l'extérieur. Les propos des professeurs marquent cette intention contextualisatrice de leurs actions.

2 - Cette expression utilisée par les professeurs renvoie aux « pièces-poubelles » critiquées dans les années 1970, au sujet des activités dans l'enseignement technique. G. Cazenave (1997) souligne également cette caractéristique dans les paroles des professeurs (p. 469).

Des difficultés et un besoin de sécurité

Les propos des enseignants portent les difficultés qu'ils signalent dans leurs actions quotidiennes. L'absence de matériel, la différence d'équipement entre les établissements sont ainsi les contraintes régulièrement signalées, rendant leur tâche particulièrement difficile ou détournant leurs intentions. Les choix explicités au cours des entretiens révèlent une prise de risque contrôlée, manifeste dans la fréquente pratique de réadaptation et d'aménagement progressif des supports techniques.

Professeur O. : *« Moi je suis parti d'objets que je faisais avant les nouveaux programmes, qui me plaisaient parce qu'ils représentaient une fabrication importante ; en fait, je choisis les objets surtout en fonction du nombre de composants à trouver ou d'opérations à réaliser, je pense que ça me sécurise. »*

Dans le même esprit, certains enseignants signalent leurs hésitations pour le lancement de nouvelles réalisations ou de nouveaux scénarios. Mais les propos des enseignants traduisent leur besoin de sécurité. Les contraintes qu'ils signalent se compensent alors par un fonctionnement plus confortable. Celui-ci tend à gommer volontairement toutes les inconnues afin de maîtriser les aléas, les délais ou les défauts. En ce sens, les enseignants mentionnent parfois leurs difficultés techniques dans la maîtrise des objets. Ce « tout maîtrisé » vaut également pour la maîtrise technique des objets-produits.

Des productions et une image

31

La question intermédiaire « À la fin, comment doit être l'objet ? » est une question qui perturbe les professeurs interrogés. Majoritairement, la réponse investit l'objet-produit d'une fonction transitionnelle pour les relations avec l'extérieur de la classe. L'objet doit être réussi, doit fonctionner car il véhicule l'image de la technologie. Mais l'image de la discipline est aussi celle de l'enseignant. Et l'objet-produit traduit l'engagement de l'enseignant dans ce rapport personnel et professionnel à la technologie.

Ce souci d'image fait prévaloir le produit au processus. La survalorisation attribuée au résultat, dans ce jeu complexe d'image et de communication médiatisées par l'objet, minore voire interdit les essais, le bricolage ou l'expérimentation.

Professeur J. : *« Je voudrais fournir un objet fiable. Et c'est vrai qu'à l'expérience, en demandant aux élèves, la plupart disent il marche encore. [...]. C'est-à-dire qu'il y ait une certaine gloire à emmener un truc que j'ai fait. C'est moi qui l'ai fait et ça marche ! Et ça continue de marcher ».*

L'engagement personnel des professeurs dans leur activité professionnelle apparaît aussi dans l'intérêt qu'ils soulignent de signer leurs objets-produits. Marqués de leur empreinte personnelle, ils sont la manifestation de leur travail.

Professeur A. : « [...] C'est vrai que prendre la solution du kit, qu'on trouve dans le catalogue, c'est tellement plus reposant ! Personnellement, ça ne m'intéresse pas [...] ».

Des intentions nuancées

À la question « En fait, dans tout ce que vous avez construit, que souhaiteriez-vous qu'ils aient le mieux compris ? », les réponses expriment les intentions que les enseignants attribuent ou affectent à leurs actions. Ces propos se distinguent selon la plus ou moins grande distance qu'ils prennent par rapport aux pratiques de production évoquées ou par rapport à la scolarité en technologie. L'orientation des tâches proposées aux élèves est variable selon les enseignants. Parmi les intentions signalées, trois tendances majeures sont identifiées : réaliser-produire pour savoir, réaliser-produire pour découvrir le monde, réaliser-produire pour devenir.

Lorsque l'intention majeure est de réaliser-produire pour savoir, les tâches scolaires sont orientées par des compétences élémentaires utiles pour la scolarité au collège ou parfois nécessaires pour un futur travail. Avec cette intention, les réalisations-productions constituent une initiation technique centrée sur la maîtrise de procédés et d'opérations ou bien sur l'acquisition d'une méthodologie de l'action. L'enjeu des tâches qu'ils proposent alors aux élèves est de faire comprendre que les réalisations ne s'improvisent pas et qu'elles exigent des connaissances et des compétences qui sont précisément initiées au collège.

32

Professeur U. : « Ce que j'aimerais bien, c'est qu'ils maîtrisent certaines techniques, bon, et qu'ils aient aussi une notion, une vision globale d'un produit, qu'un produit, c'est pas uniquement un élément, que c'est un ensemble d'éléments qui sont inclus les uns dans les autres et donc que ça demande de la réflexion au niveau de la production, de la fabrication, des dessins, etc., etc. Ça moi, c'est ce qui m'intéresse, c'est ce que j'aimerais que les élèves, encore une fois, retiennent. [...] S'ils savent qu'il faut prendre les cotes, prendre les mesures pour fabriquer un produit, et bien, moi j'ai gagné ! Je dis que j'ai gagné ! ».

L'intention de réaliser-produire pour découvrir situe plutôt l'élève dans une posture d'individu éclairé, conscient des conditions de réalisation et d'existence des produits. Selon la perspective plus ou moins grande que prennent les enseignants, les tâches sont plutôt orientées par l'acquisition d'une méthodologie générale du projet technique ou plutôt par la compréhension du monde et des productions.

Professeur M. : « Mais disons, c'est quand même essentiel car on est là, moi à mon avis, on n'est pas là pour faire du bricolage, on est là aussi pour leur apprendre ce qui se passe dans le monde, comment le monde évolue, comment les techniques évoluent, c'est pour ça qu'on est là, ce n'est pas pour utiliser un fer à souder et une goutte d'étain, c'est pour comprendre le monde dans lequel on vit, c'est pour ça que je suis là. »

Les tâches de technologie sont pour certains enseignants des activités technologiques éducatives au cours desquels les enfants peuvent s'exprimer. Les intentions d'une éducation citoyenne ne sont pas absentes des propos valorisant les travaux collectifs afin de permettre aux enfants d'apprendre à être eux-mêmes parmi et avec les autres. Réaliser-produire pour devenir détermine alors leurs pratiques.

Professeur H. : « Ah, moi, je privilégie, je privilégie l'initiation. [...] C'est justement le côté, euh, le côté, innovation, recherche innovation, concrétisation d'idées, euh, et d'arriver à un résultat qui leur est propre et dont moi, je ne suis absolument pas, en tant qu'adulte, maître. [...] Et ça, la technologie m'amène, justement, à avoir cette part personnelle d'initiation, euh, qui me satisfait complètement dans ce métier ».

Ces nuances dans les intentions attribuées aux tâches de réalisation n'affectent pas cependant les caractères spécifiques des « objets-produits » largement investis de multiples rôles et soumis à de nombreuses contraintes. Ils sont plutôt « exercice, découverte ou plaisir ».

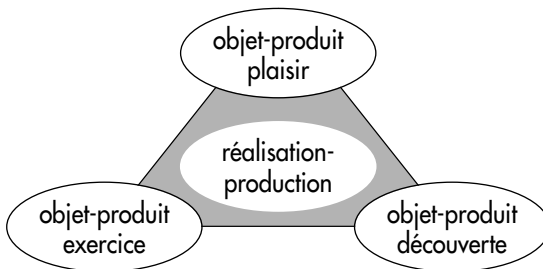


fig. 1 : des réalisations-productions entre trois versions des objets-produits

Des cohérences

L'ensemble des données recueillies montre les relations fortes que les professeurs établissent entre les productions-réalisations et leurs élèves. Simultanément, les références aux pratiques sociotechniques sont plus ou moins grandes et plus ou moins proches. Dans leurs réponses, les professeurs mentionnent leur embarras à propos

de ces références extérieures dont trois causes sont identifiables : confusion entre références et organisation de l'entreprise, hésitation sur les modalités pédagogiques à mettre en œuvre pour permettre les mises en relation entre les productions scolaires et les productions extérieures, réserve voire contestation de la pertinence de cette relation aux pratiques sociotechniques jugée prématurée pour les collégiens ou considérée comme idéologiquement marquée par une école reproductrice. Afin de se conformer aux prescriptions officielles, ils règlent alors généralement cette difficulté en illustrant leurs réalisations-productions par une vidéo.

Dans la diversité des discours des professeurs de technologie, le point commun est l'accord partagé sur les réalisations-productions. La technologie enseignée varie selon les intentions qu'ils fixent à ces tâches et selon leur considération plus ou moins acceptée et assumée des références auxquelles se substituent généralement des illustrations. La matrice de la technologie enseignée, déterminée par les professeurs s'organisent autour des relations fortes entre les élèves, les réalisations-productions et leurs intentions, selon le schéma ci-dessous (cf. fig. 2b).

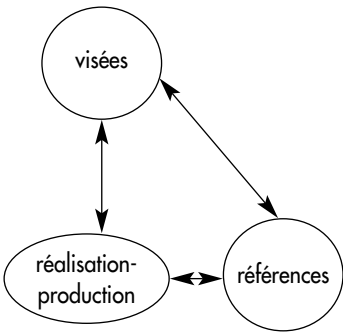


fig. 2a : matrice de la technologie prescrite

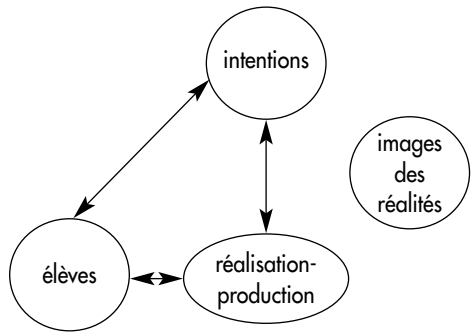


fig. 2b : matrice de la technologie enseignée

Les cohérences des actions des professionnels de l'enseignement de la technologie s'inscrivent ainsi dans cette matrice organisatrice de la technologie enseignée. Elles traduisent les interventions qu'ils effectuent sur la discipline prescrite pour l'enseigner dans la dynamique du milieu scolaire, matériel et social. Les propos des professeurs indiquent les interactions qu'ils prennent en charge : revendication de l'image de la technologie et de leur action éducative, jugement de leurs actions enseignantes pertinentes entre le possible, le contraint et le disponible, appréciation des enjeux personnels et locaux du choix des objets-produits.

Dans la marge – qui s'avère étroite – d'autodétermination du choix des objets-produits, les actions des enseignants composent ainsi différentes logiques à la fois

professionnelles et personnelles et à la fois collectives et individuelles en tant que membres d'un corps professoral et d'une communauté pédagogique et éducative. Leurs réponses sont marquées par cette double préoccupation à la fois identitaire et intégratrice, conforme et stratégique, personnelle et subjective. Chacun d'entre eux équilibre ses actions selon ces rationalités d'intégration, de stratégie et de subjectivation. Ainsi se conforment-ils grossièrement aux programmes tout en prenant position sur les enjeux éducatifs des activités de réalisation-production. Ainsi reconnaissent-ils indiscutablement l'intérêt de ces tâches tout en choisissant les modalités les moins risquées pour leur contrôle de l'enseignement. Ainsi se réfèrent-ils aux propositions d'enseignement tout en les personnalisant. Ils sont ainsi, à la fois agent, acteur et auteur et leurs actions sont marquées par ces trois rationalités de l'expérience sociale et professionnelle. Les critères de choix des objets-produits sont susceptibles de préciser ces cohérences des actions enseignantes spécialisées.

À PROPOS DES OBJETS-PRODUITS

Des objets-produits qui plaisent, conviennent, changent...

Les objets-produits sont généralement à la fois des objets-produits pour les élèves, pour les jeunes, pour les collèves, pour la technologie, pour les professeurs. Pour les élèves, ils doivent être utiles et agréables, remplissant des fonctions d'usage et d'estime suffisamment fortes pour qu'ils soient des objets « coups de cœur ». Souvent plus ludiques pour les plus jeunes collégiens et plus utiles pour les plus grands, ils sont parfois gadgets ou nécessaires. Mais ils doivent aussi répondre aux programmes et aux contraintes ainsi que plaire aux enseignants.

35

Ces décisions paraissent par ailleurs motivées par un ensemble de critères de choix variables selon les professeurs. Dans les entretiens, semblent ainsi se distinguer les enseignants pour qui les possibilités d'intervention des élèves sont majeures, l'usage social des produits représente un intérêt important, les performances techniques sont essentielles, etc.

Des critères de choix

À partir des commentaires des pratiques des enseignants, est établie une liste de 34 critères (cf. tab. 1, p. 39) (3). 160 enseignants interrogés par questionnaire jugent ces critères en choisissant une modalité parmi quatre (sans aucune importance, peu

3 - Dans ce tableau des résultats, les critères sont ordonnés selon les réponses des enseignants. Dans le questionnaire, ils sont présentés de a à ah.

important, important, très important) et retiennent les cinq auxquels ils sont très attentifs et les cinq auxquels ils ne sont pas du tout attentifs.

L'analyse quantitative des réponses s'appuie sur la valorisation de chacun des critères par les enseignants. Les calculs automatiques précisent pour chacun des critères la moyenne attribuée et l'écart-type qui repère la dispersion des réponses. Compte tenu des réponses qui n'indiquent que très rarement la modalité « sans importance », le regroupement des réponses en deux catégories n'est pas possible. Les valeurs moyennes attribuées aux critères varient en effet de 1,9 à 3,9. La dispersion qui varie de 0,1 à 1, indique que certains critères recueillent l'accord plus unanime des professeurs alors que pour d'autres les avis sont plus nuancés.

La comparaison des valeurs moyennes et de leur dispersion et le croisement de ces réponses avec la sélection des critères jugés déterminants et de ceux jugés sans importance permet de hiérarchiser les critères de choix des enseignants (cf. tab. 1) (4).

Des critères diversement appréciés

Critères incontournables

Quatre critères sont nettement distincts : ils obtiennent des moyennes supérieures à 3,5 avec une très faible dispersion. Aucun enseignant répond qu'il n'en tient *pas du tout* compte et plus de trois sur cinq considèrent qu'ils en tiennent *beaucoup* compte. En outre, un enseignant sur trois les souligne dans le choix des critères déterminants et pratiquement aucun pour les critères de faible intérêt.

36

Sans surprise, ces quatre critères jugés incontournables pour la plupart des enseignants relèvent des contraintes de la mise en œuvre et de la faisabilité de l'enseignement. Les objets-produits répondent ainsi à l'attrait des élèves, sont d'un coût adapté, sont compatibles avec les équipements disponibles et s'inscrivent dans le cadre des exigences institutionnelles de l'enseignement.

Critères sans importance

Les six critères les plus soulignés pour leur absence d'intérêt sont également ceux dont les moyennes des modalités sont les plus faibles.

Le choix étant effectué prioritairement pour sa compatibilité scolaire, les propriétés techniques des objets-produits, exprimées en nombre d'opérations ou de composants, sont déclarées comme des critères très mineurs. De même, la « proximité des

4 - Les données numériques sont disponibles dans le rapport de recherche mentionné dans les références.

objets disponibles dans le commerce » n'est pas signalée pour son impact important sur la décision des professeurs.

Parmi les six critères sans importance, le faible intérêt pour son « intégration possible dans les activités du collège » surprend. En effet, cette réponse des enseignants, classée au dernier rang, minore la tendance repérée dans les entretiens. Cet avis partagé par un nombre très important d'enseignants soustrait le caractère social des objets-produits lié à leur usage collectif, tout en majorant le caractère individuel voire personnel des réalisations-productions.

D'une façon globale, cette première analyse comparée des réponses les plus extrêmes donne une image des objets-produits au collège et de leur statut technique et social. Ce sont des objets-produits modestes en termes de coût et de propriétés techniques, attrayants pour les élèves, réalisables avec les équipements des établissements, pour un usage individuel et sans ressemblance avec les produits du commerce. Ces caractéristiques des objets-produits en font des réalisations-productions scolaires telles que la réglementation des objets confectionnés les présente.

Des critères variables

Les appréciations des enseignants pour les 24 autres critères sont plus dispersées. Les valeurs moyennes s'échelonnent de 2,4 à 3,5 et la dispersion est variable de 0,4 à 1. Ces variations sont confirmées par les choix soulignés des critères très ou très peu importants.

Certains critères ont un poids important avec une faible dispersion (moyenne > 3,3 et écart type < 0,6). Ce sont les critères jugés importants d'une façon massive par les enseignants. Ils évoquent trois thèmes : c'est un produit conforme aux programmes (x, g) et accommodé aux élèves (c, h, r, u), utile et sûr (i, k). Ces critères confirment les critères jugés incontournables et qu'il ne s'agit pas d'objet-poubelles. Ce sont des produits pour les élèves, à la fois dans leur usage et leur caractère de support pour l'enseignement-apprentissage.

Quatre critères ont des moyennes inférieures mais avec une faible dispersion (< 0,6). Il y a un avis consensuel sur l'importance mineure de ces critères. Ils concernent pour trois d'entre eux les caractéristiques techniques des objets (e, y, ac). Ils mettent l'accent sur l'intérêt de la diversité des procédés et des composants ainsi que de l'intégration des fonctions techniques. Par rapport à l'indifférence soulignée pour les propriétés techniques des objets, cette réponse valorise la diversité technique ainsi que la répartition des tâches susceptible de faciliter la mise en œuvre scolaire des réalisations-productions. L'accent sur cette diversité tend aussi à majorer la fonction d'initiation des activités scolaires orientées « pour savoir ».

Enfin un groupe de douze critères est plus faiblement valorisé par les enseignants avec une dispersion plus importante signalant ainsi leurs appréciations plus nuancées. Ces critères concernent directement les enseignants et leur relation plus ou moins impliquée dans les réalisations-productions. Quelques critères sont plus personnels (b, a, o, aa) ; d'autres plus professionnels liés aux compétences techniques (q, p, n), aux contraintes d'enseignement (t, w) ou aux options pédagogiques (s, l, z).

Les choix hiérarchisés des enseignants

L'ensemble de l'analyse des données du questionnaire permet de proposer une hiérarchie des critères de choix associés aux décisions sur les objets-produits (voir tableau 1, ci-contre).

Le premier résultat de cette analyse est la faible prise en compte des critères relatifs aux caractéristiques techniques de ces objets-produits qui semblent principalement fixés par la gamme des propositions compatibles pour le collège.

Le deuxième est la préoccupation très forte des enseignants pour les élèves dans cette relation personnelle avec les objets-produits, qu'ils souhaitent favoriser pour des raisons éducatives et pour des contraintes financières. Les propos des entretiens confrontés aux réponses des questionnaires renforcent ce constat de l'obligation des enseignants de tenir compte des désirs, des envies, des préférences, etc. de leurs élèves, enfants et clients, producteurs et consommateurs, concepteurs et usagers, etc.

38

Le troisième est la variabilité individuelle des décisions des enseignants selon leurs différentes intentions pédagogiques mais aussi selon leur souci plus ou moins grand de sécurité ou leur engagement personnel plus ou moins fort dans ces objets-produits. Ces critères sont à la source de la rationalité d'auteur identifiée précédemment. Comme dans les enquêtes précédentes, l'analyse statistique des données en fonction des variables sommaires que sont l'âge, l'ancienneté, le sexe et le collège d'enseignement ne met en évidence aucune différence significative.

DISCUSSION ET PERSPECTIVES

L'ensemble des données analysées révèle la marge d'autodétermination particulièrement étroite des professeurs de technologie. Par rapport aux programmes qui privi-
légient le processus éducatif des réalisations sur projet, leurs actions s'avèrent pilotées par les objets-produits, insérés dans des contraintes particulièrement fortes et dépendantes de l'adhésion des élèves.

d i f a d	sa relation avec le maximum des points du programme son coût son adéquation avec l'équipement du collège son attrait pour les élèves	critères incontournables
c h r u k i g x	la possibilité pour les élèves d'en créer tout ou partie son usage possible par les élèves eux-mêmes des possibilités qu'il présente pour que les élèves le fassent intégralement sa compatibilité avec les possibilités des élèves sa fiabilité son utilité son adéquation particulière avec un scénario son intérêt pour les apprentissages des programmes	critères importants
a b o aa p q n t w s z l	la possibilité de l'aménager à votre goût l'image de la discipline technologie qu'il donne l'avis de vos collègues du changement qu'il offre par rapport à ce que vous faisiez auparavant sa ressemblance avec les produits dont vous maîtrisez la production votre maîtrise personnelle de son fonctionnement ou de sa fabrication l'absence de risque de panne la durée des opérations de fabrication les documents pédagogiques existants sa complexité pour que les élèves surmontent des difficultés la possibilité d'être fait par les élèves sans intervention du professeur sa complémentarité par rapport aux autres produits réalisés au cours du cycle	critères plus ou moins importants selon les enseignants
m e y ac	ses possibilités de réinvestissement des apports antérieurs la diversité des composants qu'il intègre la diversité des procédés qu'il sollicite l'intégration de plusieurs fonctions techniques	critères peu importants
v a b ae af ag ah	son intégration possible dans les activités du collège (ASSR, Foyer, CDI...) sa proximité des objets disponibles dans le commerce son nombre important de composants son faible nombre de composants son nombre important d'opérations à effectuer son faible nombre d'opérations à effectuer	critères très peu importants

tableau 1 : classement des critères

L'entrée des entretiens et des questionnaires centrée sur les objets-produits est susceptible de renforcer cette prégnance manifeste dans l'ensemble de leurs réponses. La problématique organisée sur une action anticipatrice et les outils méthodologiques choisis peuvent également masquer la variabilité plus importante des pratiques enseignantes, dans la mise en œuvre de la technologie enseignée, dans l'accompagnement verbal, dans les tâches réellement proposées aux élèves, etc. Ces constats incitent à de nouvelles recherches sur les pratiques enseignantes à partir de leur observation, ce qui n'a jamais été entrepris jusqu'alors.

Le choix des objets-produits, considéré comme une action décisive dans cette recherche, articule les logiques d'intégration, de stratégie et de subjectivation. Compte tenu des contraintes de l'enseignement, la rationalité d'auteur d'une part se manifeste dans la mise à distance des programmes et de la priorité accordée aux élèves et d'autre part s'insère dans l'espace étroit des critères réellement laissés à l'initiative des professeurs. L'impossibilité de mettre en évidence les déterminants significatifs de ces priorités individuelles incitent des recherches complémentaires portant sur l'étude minutieuse des actions professionnelles dans des contextes identifiés. Cette approche plus monographique est susceptible de préciser les équilibres contrôlés par les professeurs dans leurs interventions sur la technologie et sur le milieu scolaire. Les déterminants de chacune des logiques de l'action sont alors susceptibles d'être précisés au regard des enjeux contextualisateurs de cette action.

Cette recherche met en évidence également la nécessité de préciser le cadre d'étude des pratiques d'enseignement disciplinaire, propres aux enseignants du second degré. Le numéro de la revue française de pédagogie consacré aux recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation (Marcel [coord.], 2002) privilégie les travaux sur l'école élémentaire mais pour laquelle la professionnalité des enseignants n'est pas marquée par leur discipline d'enseignement. Il s'agit alors d'actions essentiellement pédagogiques et écologiques sans intervention sur une discipline et sans enjeu sur l'identité disciplinaire des professeurs. Centrées en revanche sur les pratiques disciplinaires, les problématiques des recherches didactiques consacrées à l'étude des pratiques effectives (Venturini, Amade-Escot, Terrisse [coord.], 2002) tendent à détacher les interventions et les processus décisionnels des enseignants de l'habitus des corps professoraux, des rites collectifs ou des enjeux plus personnels. Dans ce recueil, Salin (2002) montre néanmoins les stratégies qui président au maintien des pratiques ostensives dans l'enseignement des mathématiques.

La complexité des situations d'enseignement-apprentissage suppose des problématiques de recherches à développer qui composent les dimensions didactiques, sociologiques et psychologiques. Représentations individuelles, collectives, locales, institutionnelles et sociales de la discipline, de ses fondements, de son organisation et de sa structure, de l'enseignement et de l'éducation, idées directrices des actions

enseignantes individuelles et collectives, sens et signification des motifs et mobiles personnels et corporatifs, s'entremêlent en effet aux interventions sur la discipline et aux jugements sur la pertinence des contenus enseignés et des modalités mises en œuvre, du découpage des contenus et des régulations opérées. Ces multiples dimensions de l'action enseignante autonome, responsable et congruente sont en filigrane de l'ensemble des réponses des professeurs de technologie. Ainsi cette recherche ouvre t-elle des perspectives complémentaires en postulant que l'action enseignante est une intervention contribuant à la fois au développement de la discipline et du milieu scolaire. Ce sont donc les interactions entre pratiques enseignantes, discipline et milieu scolaire qui en sont vraisemblablement les objets les plus prometteurs.

BIBLIOGRAPHIE

- BLIN J.-F. (1997). – *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- BRU M. (2002). – « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer », *Revue Française de Pédagogie*, 138, pp. 63-73.
- CAZENAVE G. (1997). – *Le projet technique dans le premier cycle de l'enseignement du second degré. Critique des notions de culture technique et de compétence dans un nouvel itinéraire d'initiation*, thèse de l'université Paris VIII. (sous la dir. de B. Charlot).
- Circulaire n° 88-079 du 28 mars 1988, « Objets confectionnés : aspects comptables et financiers », RLR 363-1 (mise à jour 1994, n° 1, p. 268^e).
- DUBET F. (1994). – *Sociologie de l'expérience*, Paris, Le Seuil.
- DUBET F. et MARTUCELLI D. (1998). – « Sociologie de l'expérience scolaire », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27, pp. 169-178.
- DURAND M. (1998). – *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF.
- FOLLAIN O. et LEBEAUME J. (2001). – « Pratiques d'enseignement en technologie. Quels objets et activités du domaine électronique au collège », *Didaskalia*, Paris, Bruxelles, De Boeck.
- IGAEN (2002). – *Les conditions d'enseignement de la technologie dans les collèges*, Rapport de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, n° 02-045 (J.-P. Isambert et F. Louis).
- IGEN (1997). – *Rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale*, Paris, La documentation française (chap. 2 : le collège, pp. 71-150).
- LEBEAUME J. (2002). – « L'enseignement régulier de la technologie dans l'hétérogénéité des acteurs et des contextes », *Aster*, 35, pp. 65-83.
- LEBEAUME J. (dir.) (2001). – *Réalisations-productions et objets-produits en technologie au collège*, Rapport de recherche en réponse à appel à association de l'INRP, GDSTC-LIREST ENS Cachan-INRP-IUFM Orléans-Tours, 71 p. + annexes.
- LEBEAUME J. (2000). – *L'Éducation technologique. Histoires et Méthodes*, Paris, ESF.

LEBEAUME J. (dir.) (1999). – *Discipline scolaire et prise en charge de l'hétérogénéité – Pratiques enseignantes en technologie au collège*, Rapport de recherche en réponse au premier appel d'offre du CNCRE, Cachan, GDSTC, 117 p. + annexes.

LEBEAUME J. et MARTINAND J.-L. (coord) (1998). – *Enseigner la technologie au collège*, Paris, Hachette.

LEBEAUME J. (1996). – « Une discipline à la recherche d'elle-même : trente ans de technologie pour le collège en France », *Aster*, 23, pp. 9-42.

MARCEL J.-F. et al. (2002). – « Les pratiques comme objets d'analyse », *Revue Française de Pédagogie*, 138, pp. 135-170.

MARCEL J.-F. (coord.) (2002). – « Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation », *Revue Française de Pédagogie*, 138.

MARTINAND J.-L. (1995). – « Éléments d'épistémologie appliquée pour une discipline nouvelle : la technologie », in M. Develay (dir), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris, ESF, pp. 339-352.

RAMBOUR S. (1982). – *Formation et pratique des professeurs d'EMT en collège*, thèse de doctorat de 3^e cycle, Université Paris V. (sous la dir. de V. Isambert-Jamati).

SALIN M.-H. (2002). – « Les pratiques ostensives dans l'enseignement des mathématiques comme objet d'analyse du travail du professeur », in P. Venturini et al. (coord.), *Étude des pratiques effectives : l'approche des didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage, pp. 71-82.

VENTURINI P., AMADE-ESCOT C., TERRISSE A. (coord.) (2002). – *Étude des pratiques effectives : l'approche des didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage.

Programmes de technologie en vigueur.

ENSEIGNANTS STAGIAIRES À L'IUFM ET RAPPORT AUX SAVOIRS SCOLAIRES ET PROFESSIONNELS

ENTRE PASSAGE ET FINALISATION DES CONTENUS À ENSEIGNER

Aziz JELLAB*

Résumé

L'entrée dans le métier s'accompagne chez les professeurs stagiaires d'une transformation identitaire qui est indissociable des évolutions affectant leur rapport aux savoirs à enseigner. À partir d'une recherche qualitative menée auprès de professeurs stagiaires à l'IUFM, l'objet de cette contribution consiste à problématiser le rapport aux savoirs chez les enseignants en interrogeant doublement le sens conféré aux savoirs à enseigner et la manière dont ils pensent construire leur enseignement eu égard à leur propre habitus (scolaire et social).

Abstract

For training teachers, entering the profession, goes along with an identity change, which cannot be separated from evolutions influencing their attitude toward the knowledge they have to teach. Starting from a qualitative research led among trainees at the IUFM, the subject of this paper consists in studying the teachers' attitude toward knowledge by studying both the meaning given to the knowledge to be taught, and the way they plan to construct their teaching, considering their own academic and social background.

43

* - Aziz Jellab, IUFM Nord Pas-de-Calais ; ESCOL et PROFEOR.

Introduction

La formation des enseignants constitue l'une des préoccupations majeures de l'institution scolaire puisque de sa forme et de ses modalités dépendraient tant l'entrée et l'exercice du métier que les réponses aux nombreuses attentes sociales, politiques, économiques et idéologiques inscrites dans un contexte déterminé. Aussi, le foisonnement tant de recherches appartenant au champ des sciences sociales qu'à celui des modèles d'action pédagogiques révèle-t-il le souci ambiant d'une « efficacité des enseignants » (Felouzis, 1997), de leur « professionnalisation » (Bourdoncle, 1994) et d'une amélioration pratique de la formation sur et par le terrain (Bouvier, Obin, 1998). Pourtant, si l'on dispose de nombreux travaux traitant de « l'entrée dans le métier » et de la professionnalisation, on ne relève pas de recherches traitant explicitement du rapport aux savoirs chez les enseignants. La sociologie, dans une longue tradition conférant davantage d'importance à la socialisation et à la construction des identités, semble avoir sous-estimé la place des savoirs et le rapport que les enseignants entretiennent avec ceux-ci, alors que l'on sait, par ailleurs, que lesdits savoirs occupent une place centrale dans leur travail et leurs interactions avec les élèves (Lahire, 1999).

PENSER LE RAPPORT AUX SAVOIRS CHEZ LES PROFESSEURS STAGIAIRES À L'IUFM

44

Le point de départ de notre enquête menée auprès d'enseignants stagiaires à l'IUFM, procède de deux constats *princeps* : le premier, issu de nos travaux sur les élèves de lycée professionnel, consiste à postuler que le rapport aux savoirs (scolaires et professionnels en l'occurrence) du public de LP est partiellement lié aux pratiques des enseignants et à la manière dont ils « finalisent » les contenus (1) ; le second constat, plus « intuitif », nous est fourni par notre expérience de formateur de futurs enseignants : la préoccupation dominante de ceux-ci réfère bien au souci de « faire un

1 - Dans nos recherches menées auprès des élèves de lycée professionnel (Jellab, 2000 ; 2001a ; 2003a), et alors même que les pratiques enseignantes n'étaient pas posées au préalable comme objet d'analyse, nous nous sommes progressivement aperçu que le sens que le public donnait aux savoirs était partiellement tributaire des manières dont les professeurs valorisaient certains contenus, usaient de certaines postures pédagogiques et finalisaient le curriculum de formation. C'est à partir de ce constat que l'idée d'un travail sociologique interrogeant le sens que les PLP donnaient aux savoirs et la relation entre leurs pratiques, la perception du public scolaire et leur propre trajectoire (sociale et scolaire) s'est imposée. L'idée étant de voir comment l'habitus des enseignants – qui n'est jamais totalement déterminant – peut infléchir leurs pratiques eu égard à des finalités associées aux savoirs, finalités qui ne se réduisent pas aux seuls objectifs officiels des programmes.

cours qui soit bien reçu », qui « passe bien ». Mais faire cours, c'est aussi travailler les contenus à enseigner tout en effectuant un retour sur soi, en premier lieu sur son propre rapport aux savoirs à enseigner. Les échanges avec des stagiaires lors des formations nous ont aussi conforté dans la nécessité de penser leur rapport aux savoirs à l'aune de leur propre trajectoire scolaire. Cette perspective analytique n'est pas nouvelle puisque de nombreux travaux font état de la difficulté chez des enseignants à se déprendre du modèle du « client idéal » (Forquin, 1997), qui n'est pas éloigné de l'élève qu'ils (ou pensent avoir) été. Mais plutôt affirmée en tant que telle et non démontrée (Barrère, 2003), l'idée d'une interférence entre son habitus scolaire et le rapport engagé avec les savoirs à enseigner et le public mérite davantage d'attention. Elle pourrait non seulement nous renseigner sur les modes d'entrée dans le métier mais aussi, donner à voir des variations possibles dans les pratiques pédagogiques et le sens associé à son rôle. Dans cette perspective, il n'est point possible de penser la socialisation professionnelle des enseignants sans traiter de leur rapport aux savoirs, disciplinaires mais aussi professionnels (qui renvoient souvent à la question du « comment enseigner ») s'agissant des professeurs stagiaires.

Les savoirs scolaires désignent ce que l'enseignant a à transmettre. Ils exigent un travail de construction et d'interprétation. Autrement dit, l'enjeu est à la fois de mettre en œuvre des démarches pédagogiques pour que les élèves « apprennent », mais aussi, de finaliser les contenus eu égard à des objectifs institutionnels mais aussi subjectifs. Devenir enseignant implique un apprentissage qui s'effectue doublement par la formation (au sein de l'IUFM) et par le terrain (en établissement scolaire, en étant suivi par un tuteur ou maître de stage). L'évolution de la formation des enseignants a été incarnée par la création des IUFM en 1989. Ceux-ci ont tenté d'intégrer trois modèles, correspondant à trois logiques de formation : un modèle universitaire, un modèle de formation par la pratique et l'expérimentation et un modèle d'alternance (pratique/théorie) (Terral, 1997). Le modèle de la formation en alternance, qui s'étaye sur les acquis issus de la formation des adultes (Malgaive, 1990 ; Barbier *et al.*, 1998), reste fondamentalement problématique pour de nombreux stagiaires, dans la mesure où il remet en cause les certitudes qui supposent que la maîtrise d'un savoir (disciplinaire en l'occurrence) est un gage de la capacité de leur transmission, et surtout, parce qu'il oblige à un incessant aller et retour entre les principes et l'action, entre les intentions et le travail réel de l'enseignant (2). De ce fait, si la

2 - La tension que vivent de nombreux professeurs stagiaires renvoie souvent à l'opposition simpliste entre « connaissances pratiques » (voire la pratique tout court) et « connaissances théoriques ». Celles-ci sont souvent – et de manière inévitable du fait des modalités de la formation – associées aux contenus de formation dispensés à l'IUFM. Le développement actuel de modalités de formation, qualifiées par le terme générique d'« analyse de pratiques » constitue une manière de répondre à cette tension en la neutralisant, via un retour sur des situations pratiques ou l'expérience vécue (Blanchard-Laville, Fablet, 2000). Nous pensons cependant que si l'analyse de pratiques peut contribuer à la professionnalisation des enseignants, elle

formation des stagiaires apparaît pour nombre d'entre eux comme s'intégrant dans ce « passage » de l'université à la classe, elle constitue aussi une expérience obligeant à un retour sur soi et sur son propre rapport aux savoirs à enseigner.

Être stagiaire à l'IUFM et en établissement scolaire (où les professeurs stagiaires exercent à raison de 6 heures hebdomadaires), c'est vivre une épreuve dans laquelle il s'agit de procéder par des recompositions identitaires qui sont étroitement liées à la redéfinition de son rôle et à la reconsidération des savoirs à enseigner. Ces recompositions mettent à l'épreuve son histoire d'élève, d'étudiant, voire de professionnel (c'est le cas de certains enseignants qui ont déjà une expérience dans d'autres secteurs que l'enseignement), et nous remarquerons ainsi la part faite au « décalage » entre la conception du travail scolaire à fournir par les élèves et la réalité de celui-ci. Quel rapport les professeurs stagiaires entretiennent-ils avec les savoirs et comment ceux-ci contribuent-ils à structurer l'entrée dans le métier ?

UNE ENQUÊTE QUALITATIVE AUPRÈS DE PROFESSEURS STAGIAIRES À L'IUFM NORD-PAS-DE-CALAIS

Nous avons entrepris un travail de recherche, basé sur des entretiens individuels avec des professeurs stagiaires du secondaire. Environ 40 entretiens ont été menés. Ils se sont déroulés au sein de l'IUFM. De type non directif, ces entretiens ont eu pour fil directeur des relances autour de la thématique des savoirs que l'on apprend à enseigner, des modes de construction de son rôle, d'élaboration des enseignements, et de la jonction entre l'université (ou un autre métier), la formation et l'exercice effectif du métier d'enseignant. L'ensemble du propos était régulé à partir des points suivants : la trajectoire scolaire de l'enseignant ; le projet (ou non) de devenir enseignant ; la discipline enseignée et les finalités qui lui sont associées ; le rapport à la formation ; les interactions avec les élèves ; la préparation des cours et leur déroulement.

Le développement qui suit fera état des régularités relevées chez les stagiaires, les différences et les singularités feront l'objet d'une analyse ultérieure.

exige de la part des formés suffisamment de mise à distance des questions professionnelles pour pouvoir en faire un objet de travail, s'intégrant dans une socialisation à des postures pédagogiques, perçues à leur tour comme admettant un caractère de régularité et non de singularité excessive (Jellab, 2001b).

L’AFFILIATION AU MÉTIER ET SES ÉPREUVES : ENTRE ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE

La particularité de l’expérience du professeur stagiaire est de se situer dans cet entre-deux que constitue son statut même : il est à la fois apprenant et enseignant. Il est d’emblée confronté aux réalités de la classe et est censé apprendre le long de l’année à organiser et gérer de manière « éducative » les enseignements et leur appropriation par les élèves.

La dualité de l’expérience du stagiaire : entre apprentissage et enseignement

Les professeurs stagiaires doivent construire deux types de compétences : « savoir créer les conditions et le contrat qui rendent possible une action spécifique » et « maîtriser les savoirs et les savoir-faire susceptibles de rendre cette action efficace lorsqu’elle est possible » (Perrenoud, 1998, p. 178).

Le premier constat que nous relevons réfère à l’existence d’une forte demande de conseils pratiques chez les enseignants, d’aide visant à répondre à des situations urgentes. Le second constat renvoie à la faible lisibilité de la formation et de ses finalités, d’autant plus qu’elle se déroule dans différents lieux, face à des formateurs qui sont loin de tenir le même discours et d’attendre la même posture de l’enseignant stagiaire. La faible lisibilité de la formation n’a d’égal que l’urgence dans laquelle se déroule l’année de stage : confrontés à la nécessité de construire des cours, devant rédiger un mémoire professionnel, censés définir un « projet » personnel de formation et amenés à exercer un « stage en responsabilité » dans un établissement scolaire, les stagiaires sont nombreux à dire leur volonté qu’une telle année se termine « le plus rapidement possible », et surtout à énoncer que de nombreuses situations de formation ne leur apporteraient « rien », sur le plan pratique. En même temps, et paradoxalement, c’est à l’approche de la fin de l’année de formation que des inquiétudes apparaissent : « *Comment on va faire pour affronter les difficultés quand il faudra faire 18 heures en établissement ?* », dira Sabrina, PLP2 (Lettres-Histoire-Géographie).

47

Les recherches sur le rapport au métier font état d’une forte valorisation de la « transmission des savoirs » et du « contact avec les jeunes » (Duru-Bellat, Van Zanten, 1992, p. 153). Si l’évolution du métier conduit aujourd’hui les enseignants à associer leur mission à la préparation des jeunes à l’insertion professionnelle (De Lylle, 2001), cet instrumentalisme et utilitarisme apparents cachent en réalité un travail de sens où il s’agit moins de « former » les élèves que de les amener à adopter une posture critique et réfléchie à l’égard des activités scolaires et de leur inscription, tant

dans le champ de l'École que dans celui des rapports sociaux en général. En ce sens, cette dimension subjective, mais socialement construite, qui subsume le rapport aux savoirs à enseigner permet de saisir les différentes manières dont les sujets s'approprient leur expérience et lui donnent une consistance, eu égard à la discipline enseignée et à leur habitus (scolaire et social). Le fait d'être stagiaire amène les sujets à s'interroger sur le sens des savoirs qu'ils enseignent, au même titre qu'ils sont aussi amenés à interroger la légitimité des savoirs de la formation. La volonté de « bien enseigner » n'atténue pas le sentiment d'un décalage, entre le rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires et celui (perçu comme tel) de leurs élèves.

Métier et décalage : des certitudes aux remaniements professionnels

Les professeurs interrogés affirment tous, mais à des degrés divers, avoir été « surpris » par le niveau des élèves et par « l'écart entre le niveau du concours et ce qu'on va enseigner » (Femme, PLC en Lettres). Ainsi, cet écart perçu couvre à la fois le sentiment d'une distance entre le niveau du concours et celui des savoirs que l'on enseigne, et l'impression d'une régression dans laquelle les savoirs universitaires maîtrisés laisseraient place à des savoirs professionnels « adaptés » aux élèves. Dans cette perspective, la « baisse du niveau » ne concerne pas seulement les professeurs en exercice depuis plusieurs années (Barrère, 2002). Ce décalage tient à ce que les stagiaires appellent « le passage » (voir p. 52) de l'université (pour la plupart des interrogés) à la socialisation au métier d'enseignant : les savoirs deviennent moins des contenus à assimiler que des activités dont il faut permettre l'appropriation par les élèves.

48

Pour l'enseignant stagiaire, la préoccupation majeure est bien de « faire cours » en même temps que de s'assurer que celui-ci a été « reçu », le tout, dans un cadre institutionnel exerçant une domination plus ou moins hégémonique. Ainsi, l'analyse des processus à travers lesquels on en vient à être enseignant – et à travailler les savoirs à enseigner – n'admet de pertinence heuristique qu'à la condition de ne pas dissocier l'expérience d'enseignement du contexte de formation.

La plupart des enseignants mettent en avant le décalage entre leur socialisation familiale et celle (qu'ils pensent être) des élèves. Mais cette socialisation supposée est aussi rapportée au type de mobilisation des élèves, de sorte que derrière la critique d'une absence de motivation du public scolaire, se profile le décalage avec les activités scolaires (et professionnelles, notamment dans les propos des enseignants de LP) et ce que l'on a vécu antérieurement en tant qu'élève. L'étonnement conduit ainsi à des suppositions qui mêlent (sa propre) éducation familiale et rapport à l'école : *« Je suis issu d'un milieu ouvrier, mais mes parents ont toujours valorisé l'école et les*

livres [...] Pour moi, ce que mes parents faisaient, je ne vois pas pourquoi d'autres ne le feraient pas... j'ai parfois le sentiment d'un hiatus entre mon éducation et celle des élèves » (F, PLC en Lettres modernes).

Cette remise en cause de l'éducation familiale s'accompagne d'une comparaison entre soi et les élèves. Pour cet enseignant en Arts plastiques, « Le problème vient d'abord de ce que l'école, ça ne va pas de soi pour certains élèves... Ils sont là sans savoir pourquoi et on est en droit de se demander si l'école, ça veut dire quelque chose pour eux et leurs parents [...] Moi, j'ai toujours été suivi à la maison, les devoirs toujours faits et les parents vérifiaient le travail, beaucoup de mes élèves ne sont pas aidés et sitôt sorti de l'école, on l'oublie... On a quand même l'impression que les parents sont peu regardants ».

Ce décalage entre sa socialisation et celle des élèves conduit les enseignants à un autre rapport à leur travail en classe : il s'agit tout autant de mettre en forme des contenus scolaires que de mobiliser sur ces contenus, en invoquant quelques unes de leurs finalités et en veillant à ce qu'elles atteignent des « objectifs éducatifs ». Mais cette explicitation des finalités des savoirs enseignés est fortement tributaire de la spécificité disciplinaire mais également du type de « public » auquel on enseigne. Cet enseignant âgé de 24 ans, et PLP en Électrotechnique, dira : « Mes élèves, beaucoup d'entre eux disent que l'électrotechnique est dure, que c'est pas vraiment concret... mais je sais qu'ils n'ont pas une vision avertie et globale de la chose, d'autant plus qu'ils sont enfermés dans je ne sais quelle idée du concret... C'est normal, ils n'ont pas de repères, alors, tout en leur expliquant des schémas, en leur faisant un dur travail de réflexion, je m'efforce de les canaliser, sur les activités, c'est une façon de faire de la discipline... Mais le manque de motivation, je trouve que ça vient de ce rejet de ce qui est abstrait. »

49

Si les PLC sont nombreux à se centrer sur la différence entre leur expérience scolaire en tant qu'élève et celle de leur public, ce sont surtout les PLP qui expriment fortement ce décalage. Les enseignants de lycée professionnel sont plus prompts à rappeler la différence entre leur scolarité et celle de leurs élèves, ce qui est aussi une manière de s'affilier au métier et à ses conditions. Ce regard tient moins à l'évolution de la population scolaire qu'au fait qu'ils sont nombreux, les enseignants, à découvrir le lycée professionnel et ses caractéristiques. Non socialisés au LP, et n'en ayant qu'une vague « image », souvent négative, ils sont amenés à effectuer des rapprochements entre leur scolarité en « lycée » et celle de leurs élèves : « Moi, dira ce PLP en Génie civil, le LP, je ne connaissais pas, sinon par des propos négatifs... les profs disaient toujours que celui qui ne travaillera pas bien au collège, il ira au LEP... Ici, maintenant, au LP, je découvre d'autres façons de travailler avec les élèves, ce ne sont pas les mêmes contraintes qu'au lycée. » Cette distance entre sa propre expérience et celle des élèves se situe également dans le degré d'implication et de

maîtrise des contenus scolaires. En lycée professionnel, l'écart entre soi et les élèves n'apparaît que plus important. Pierre, PLP en Maths-Sciences avancera : « *Moi, j'ai un petit peu de déception par rapport au niveau des élèves, parce qu'il y a des choses... il y a des moments où on ne peut pas aller très loin... au niveau compréhension, et je pense... je vais essayer de trouver un exemple : j'expliquais à un élève ce qu'est une suite où on numérote U1, U2, etc., même ça, il ne comprenait pas, il avait du mal à comprendre qu'à un numéro correspondait un nombre, et ça, j'ai voulu le reformuler de cinq façons différentes, il ne comprenait pas [...]* Je n'ai jamais vu des élèves si faibles finalement, dans ma scolarité, j'aurai expliqué à n'importe quel élève qui était avec moi en classe, tandis qu'ici, en baissant le niveau à chaque fois, même un minimum, c'est pas évident ». La rencontre avec des élèves « si faibles » est aussi la réalisation d'une distance et d'une découverte d'un public auquel on ne pensait pas enseigner au départ. Pierre, qui se destinait à devenir ingénieur, réalisa que « *le métier de prof, ce n'est pas si mal que ça* » et tenta alors, pendant trois ans, le CAPES de sciences physiques.

De la rencontre avec la formation et les élèves procède progressivement un travail de redéfinition de son rôle, qui va de pair avec l'obligation de repenser les savoirs à enseigner et leurs finalités.

Du projet d'enseigner au passage : un processus de transformation de son rapport aux savoirs à enseigner

50

De nombreux enseignants stagiaires disent avoir au moins l'un des parents – proches ou lointains – exerçant le métier de professeur. C'est l'inscription du projet d'enseigner dans un processus de socialisation familiale aux savoirs qui rend compte, partiellement, de l'avènement du « désir » de savoir et de celui d'enseigner. Et s'ils sont nombreux à dire le peu d'enthousiasme parental affiché vis-à-vis de leur projet de devenir enseignant, comment expliquer ce « choix » sans y voir l'expression d'un travail de subjectivation, que nous ne dissocions pas du sens conféré aux savoirs et à leurs finalités ?

Deux expériences sont relevées chez les enseignants rencontrés : la première caractérise une partie d'entre eux qui proviennent d'un milieu familial non-enseignant. La seconde expérience est celle des enseignants stagiaires issus de milieu familial dans lequel au moins l'un des parents est (ou a été) enseignant. La première expérience qualifie donc la situation de professeurs-stagiaires ayant vécu la réussite au concours comme une « réussite » doublement personnelle et sociale. Ces enseignants vivent la plupart du temps leur entrée dans le métier sur le mode d'une ascension sociale, et ce, même lorsque la profession des parents – ou du père – fait partie des métiers de classe moyenne. Philippe, 25 ans, certifié en Sciences physiques, insistera sur la

« joie » de ses parents – son père est commandant de gendarmerie – à l'idée de le voir devenir « *prof, c'est un peu un poste prestigieux pour eux* ». De même, Alexandra, 26 ans, certifiée en Lettres classiques, dira que ses parents – son père est receveur à la poste et sa mère inspectrice du trésor – « *étaient fiers de [la] voir réussir un concours dans des matières qui paraissent difficiles comme le latin et le grec* ».

L'analyse des relations complexes entre histoire biographique et sens associé aux savoirs montre que c'est cette expérience d'une émancipation sociale de sa condition de « classe » qui rend partiellement compte de la manière dont l'enseignant engage des interactions et met en activité les élèves. Gilles, 27 ans, PLP en Lettres-Histoire, est issu d'un milieu ouvrier et a vécu dans une cité « *où c'était mort, et où l'on ne peut s'en sortir que si l'on a de la volonté et des parents derrière* ». C'est cette histoire qui structure partiellement la manière dont Gilles décrira son travail et sa perception de son rôle professionnel : « *J'imagine que le parcours de chacun fait que l'on pense de telle ou telle manière... Mon parcours scolaire fait que j'ai toujours été dans de bonnes classes et je me suis toujours rendu compte que ce n'est pas parce qu'on est fils de médecin qu'on est appelé à faire polytechnique [...] Moi, professeur, c'est une promotion sociale pour moi et je ferai en sorte que mes enfants poursuivent dans cette voie, et j'aimerais faire comprendre à mes élèves qu'il y a une promotion sociale à chaque étape d'une histoire d'une famille, être fils d'ouvriers et avoir des enfants qui vont devenir avocats, il n'y a pas de déterminisme* ».

Face à cette catégorie d'enseignants insistant sur l'ascension sociale qu'ils ont connue via l'École et leur devenir professionnel, d'autres professeurs font état d'une épreuve doublement contraignante : issus d'un milieu où au moins l'un des parents exerce le métier d'enseignant, ils rappellent que lors de leur scolarité, « *s'il existait bien un métier que [l'on] n'aurait jamais voulu faire, c'est bien celui de prof* » (propos d'Émilie, 23 ans, certifiée en Anglais et dont le père enseigne les Arts plastiques au collège). Cette épreuve où l'on affirme ne pas avoir « *aimé le métier* » exercé par les parents se double souvent de conseils familiaux visant à dissuader leur enfant de devenir « prof ». Louis, 30 ans, certifié en Sciences physiques, nous dit : « *En fait, mes parents qui sont tous deux profs, ils ont toujours essayé de me décourager de faire prof... c'est étrange pourtant... ils me disaient que je pouvais peut-être faire ingénieur ou quelque chose comme ça.* » De même, Juliette, 25 ans, PLP en Vente, et dont la mère enseigne l'anglais au collège, dira : « *C'est en licence que ça m'est venu l'idée de devenir prof [...] Pourtant, pendant de nombreuses années, je me suis dit : "jamais je ne serai prof"... je ne sais pas si c'est le fait d'avoir quelqu'un de prof à la maison, c'est peut-être ça même si ma mère me disait toujours que c'est un dur métier et qu'il est de moins en moins reconnu* ».

Les enseignants interrogés mettent en avant l'importance de la transmission des savoirs pour qualifier leur travail et ses finalités. Mais derrière cette affirmation, on

trouve un attachement à la discipline et de façon plus générale, une volonté de prolonger une expérience scolaire en la revivant différemment, tout en restant dans le champ scolaire. Vivre autrement sa scolarité en construisant un autre rapport aux savoirs, c'est l'un des mobiles expliquant la volonté de « rester à l'école ». Ce rapport aux savoirs n'est plus posé comme relation dominée à des contenus à apprendre mais comme implication et mobilisation de soi, dans un contexte sur lequel on exerce une emprise, et dans lequel se joue le devenir des élèves (comme il s'est aussi joué pour soi). Ainsi, et lorsque les enseignants interrogés invoquent l'engagement pour « aider les élèves à réussir » et pour faire en sorte que « l'école soit un lieu de formation d'un esprit critique », l'enjeu est d'assumer doublement l'exercice d'une « violence symbolique » (Bourdieu, Passeron, 1970) et une relative incitation des élèves à dominer partiellement leur expérience scolaire.

LE « PASSAGE » PAR L'ANNÉE DE STAGE ET LE SOUCI DE « BIEN » MOBILISER LES ÉLÈVES

Les moments cruciaux de l'année de stage réfèrent à la confrontation réelle au métier : la préparation des cours, le déroulement de la première heure de cours, la formation professionnelle et disciplinaire au sein de l'IUFM, ou encore, l'interaction avec les équipes éducatives et administratives de l'établissement scolaire... désignent ce que des enseignants stagiaires appellent « le passage ».

Le passage comme événement et comme apprentissage

52

S'il est un terme qualifiant l'expérience du professeur stagiaire, c'est bien celui du « passage » que de nombreux enseignants utiliseront pour dire leur expérience actuelle.

Nathalie, enseignante en Génie mécanique, raconte ainsi son année de stage : « Le début à l'IUFM et au LP, ça a été très dur parce que ça a été des remises en cause permanentes, de passer de l'autre côté de la barrière... Ce qui était dur pour moi, c'est le jugement par mes collègues, les formateurs aussi... sans compter aussi les élèves [...] On ne fait plus partie de la masse comme c'était le cas à l'université... on est évalué en vrai, on t'observe en classe, on te juge [...] J'ai aussi réagi cette année, on m'a dit qu'il fallait que je change de look, que maintenant que je suis prof, il ne fallait pas s'habiller comme les jeunes... et moi, je pensais qu'être prof, on s'en fichait un peu du look ».

Mais ce sont également les savoirs qui contribuent au façonnement et à la recomposition identitaire de Nathalie. Les savoirs universitaires sont repensés face aux

élèves de LP, et en même temps, ils sont réinterrogés en retour, eu égard à sa propre scolarité. « *J'ai eu du mal à me détacher des cours tels qu'ils sont faits à la fac par rapport au LP [...] Ce qui a vraiment changé pour moi, c'est ma façon de faire les cours... je passe du cours magistral aux TP... je l'ai regretté dans ma scolarité de ne pas avoir eu beaucoup de TP et des façons de faire cours comme ce que je fais en LP... Et à la fac, on n'a pas beaucoup touché aux choses concrètes* ». Sans doute cette opposition entre université et « choses concrètes » renvoie-t-elle aux formations en lycée professionnel exprimant ainsi un processus d'affiliation subjective. Si Nathalie découvre le LP et son public – surtout qu'elle n'est pas issue de l'enseignement professionnel –, ce sont surtout les savoirs en mécanique et la façon de les enseigner qui sont redéfinis. On peut observer que *lors du passage par la formation et lors de la pratique en classe, le sens des savoirs à enseigner devient indissociable d'une préoccupation de la façon de les enseigner*.

Le professeur stagiaire a à effectuer non seulement un travail de « mise en sens » des savoirs à enseigner mais aussi, à inscrire son action dans un champ de formation et de professionnalisation traversé par des tensions. Ces épreuves racontées traduisent une initiation parfois problématique à la formation – théorique et pratique – dans des contextes divers et face à des discours variés dans un même contexte, en l'occurrence l'IUFM. Brigitte, 25 ans, PLC en Arts plastiques, se dit « *déroutée* » par les conseils pédagogiques selon qu'elle a affaire au formateur disciplinaire ou à la formatrice « transversale » (intervenant dans le cadre de la formation générale et professionnelle). « *Le prof d'Arts plastiques, notre formateur disciplinaire nous dit que l'important, c'est surtout de bien préparer son cours, s'il est bien fait, ça passera avec tous les élèves... mais il nous a aussi dit que l'on ne pourra pas s'occuper de tous les élèves, c'est impossible [...] M^{me} S., notre formatrice en FGP, elle insiste sur la façon dont on doit amener les élèves à construire leur savoir, c'est pas le cours qui est la seule chose importante à faire, c'est surtout comment on amène les élèves, quelque soit leur niveau pour apprendre* ».

53

Une première préoccupation : « savoir faire cours » implique que l'on soit « sûr de soi »

Pour la plupart des stagiaires rencontrés, c'est d'abord cette maîtrise des savoirs qui constitue le fondement même de leur affiliation professionnelle. Or la maîtrise d'un savoir – ou des savoirs scolaires – ne signifie pas leur maîtrise cognitive. Plus précisément, lorsque les enseignants parlent des contenus à enseigner et du « message à faire passer », c'est le passage d'une maîtrise cognitive – ou intellectuelle – d'un corpus de connaissance vers sa « révélation » et sa mise en forme face aux élèves qui désigne l'épreuve du débutant. Du coup, c'est l'interrogation même des manières d'enseigner, de « simplifier » des contenus, de les rendre « accessibles »

et, finalement, de les « didactiser » qui devient la préoccupation *princeps*. Il s'agit là d'un apprentissage que le stagiaire effectue au rythme des cours, des décalages entre intentions et réalisation, et de la découverte de stratégies nouvelles en vue d'une mobilisation des élèves. Du coup, et même si globalement les enseignants disent maîtriser les savoirs à enseigner, il persiste une certaine « appréhension » à l'idée de se retrouver devant des situations où l'on s'aperçoit que l'on « ne sait pas tout », ce qui porte atteinte à sa légitimité de professeur. « *Savoir, c'est être sûr de soi* », dit Olivier, PLP en Génie mécanique : « *Je suis un peu maniaque, poursuit-il. J'ai envie de tout savoir, alors je n'arrête pas de chercher dans les livres, de lire des documents... J'essaie de faire en sorte que les élèves ne perdent pas leur temps, qu'ils apprennent... Je suis un anxieux, parce que je me dis que ce n'est que si j'ai des connaissances que je suis plus sûr de moi [...] Savoir, c'est détenir un peu la vérité, et je vois aussi que ce n'est pas évident...* ». On perçoit ici l'impact de son expérience de stagiaire pour qualifier le rapport subjectif aux contenus à enseigner : d'abord, pour ce qui est de la recherche de documents. Cette recherche désigne la contrainte liée à la préparation des cours où il s'agit à la fois de respecter les programmes scolaires et de s'appuyer sur des sources plurielles pour élaborer des séquences d'enseignement. Ensuite, Olivier met en relation la maîtrise d'un savoir en tant que maîtrise de soi et des relations avec les élèves. Maîtriser un savoir, c'est « détenir une vérité » qui n'est pas encore révélée aux élèves et dont la mise en relief – via les cours, les explications, les exercices – assure une légitimité à son rôle et la possibilité d'imposer une autorité professorale. Enfin, cette préoccupation d'être sûr de soi fait écho aux injonctions du maître de stage, mais en même temps, elle révèle le degré instable d'une expérience où l'on est encore stagiaire. Car comme le dira Hélène, professeur en Sciences économiques, « *il n'est pas toujours bienvenu de dire à son tuteur que l'on sait des choses alors qu'on est en formation... En tant que stagiaire, je ne me sens pas professeur à part entière quand je fais mon cours en présence de mon tuteur* ». Savoir ne rassure l'enseignant que lorsqu'il est en retour reconnu par autrui – les élèves, les tuteurs, les formateurs IUFM notamment – comme sujet « sûr » de lui car détenant un savoir « sûr » (ou une vérité sur des objets ou des phénomènes disciplinaires) et « compris ».

Comprendre suppose une appropriation par les enseignants non seulement des contenus à enseigner mais aussi de leurs finalités, ce qui les amène parfois à des doutes sur leur légitimité (par exemple, certains stagiaires font état du fait qu'ils ne voient pas à quoi peut servir telle ou telle partie de cours, ce qui est aussi interroger la pertinence d'un enseignement ne faisant sens ni pour eux, ni pour les élèves!). Ainsi, si de nombreux stagiaires font état du « contact avec les élèves », de l'importance de l'instruction dans le devenir de leur public, ils sont aussi plusieurs à manifester le souci de « transmettre ce que l'on a appris », comme si l'enjeu *princeps* du travail consistait à perpétuer une expérience scolaire en prolongeant la vie de ce que l'on a acquis comme connaissances. Dans cette expérience, c'est indissociablement son histoire

d'élève, les savoirs enseignés (discipline) et les rapports pédagogiques aux élèves qui agissent comme processus complexes désignant un type d'implication et de rapport aux savoirs. Nicole, 27 ans, PLC en Lettres modernes, parle ainsi de sa discipline : « ... Le français, c'est vrai que c'est à la base de tout, mais c'est aussi une formation à la vie qui se joue en littérature, mes élèves, ils ne le voient pas forcément, à moi de leur faire partager ma passion comme on me l'a aussi fait partager ».

LE SENS AU PLURIEL : ENTRE SIGNIFICATION ET FINALISATION DES SAVOIRS

Nombreux sont les travaux faisant état d'une préoccupation grandissante chez les enseignants quant au devenir social et professionnel de leurs élèves (De Lylle, 2001 ; Barrère, 2002). Est-ce à dire que l'instrumentalisme dominant et un certain « pragmatisme » ont progressivement achevé d'atténuer le poids de la forme scolaire et la clôture symbolique du système scolaire ? (Charlot, 1987) Ainsi, les formes de résistance que les élèves peuvent opposer aux enseignants (Willis, 1977) ne tardent pas à amener les professeurs stagiaires à un certain « réalisme », qui peut prendre la forme d'une apologie des savoirs « utiles », ou « pratiques ». En même temps, l'affiliation au métier oblige les stagiaires à adhérer au moins partiellement à la forme scolaire, à l'idée que les savoirs ne sont pas seulement des objets à opérationnaliser dans des situations concrètes. C'est entre ces deux logiques – logiques utilitariste ou pragmatique versus logique désintéressée et strictement formative des savoirs – qu'oscillent les enseignants stagiaires. Le sens des savoirs peut être « intellectuel » ou « pratique ». Pour autant, et dans une logique soucieuse de penser doublement et en même temps enseignement et apprentissage, le souci de « motiver » les élèves par des contenus auxquels on relie sa propre identité subjective est omniprésent chez une part importante des professeurs interrogés.

55

Le sens « intellectuel » ou de l'herméneutique des savoirs

Si la transmission des savoirs est posée comme mission *princeps* du travail au quotidien, les enseignants n'identifient pas cette activité à une démarche visant l'incorporation simple et indiscutable des savoirs par les élèves. Mais en affirmant adhérer au « constructivisme » en éducation, les stagiaires sont aussi attachés à l'idée que la « révélation » du sens et des connaissances sont de leur ressort. Les contenus enseignés ne sont pas transparents à eux-mêmes puisqu'ils supposent un travail d'interprétation, d'abstraction et de convocation de savoirs antérieurs. Les professeurs stagiaires réalisent progressivement que leur rôle n'est pas seulement de dispenser des savoirs mais de créer des énigmes et des situations obligeant les élèves à mobiliser des ressources cognitives. « *Je me suis aperçu que je disais trop de choses à*

mes élèves, alors, ils ne prenaient pas le temps de réfléchir, ils n'en avaient pas, c'est moi qui faisais tout, ce n'est pas bon. » (H, PLC en Physique-Chimie) Par cette posture, l'enseignant réalise qu'il a à assumer un rôle de « médiateur » entre les savoirs et leur appropriation : *« S'il suffisait de recopier les programmes et de les dicter pour que les élèves comprennent, mon travail serait facile, mais pas intéressant [...] mais c'est plus compliqué [...] Il faut interpréter, décoder et finalement, il faut réfléchir »* (F, PLC en Physique).

Face à cette logique qui se centre sur les finalités intellectuelles des activités scolaires, une autre logique est portée par d'autres enseignants : elle se veut plus « pratique » et procède largement des manières dont les élèves s'impliquent ou non face aux savoirs enseignés.

Le sens pratique ou du dialogue entre les savoirs et la vie

Les savoirs à enseigner peuvent être perçus comme éléments permettant de « comprendre » la vie. Cette préoccupation est portée par des enseignants disant leur souci du « concret » face à des élèves « peu intéressés » par l'école. Les enseignants de LP et ceux des domaines technologiques sont plus soucieux de faire en sorte que les savoirs soient pratiques. Mais d'autres enseignants, à l'image du propos de cette PLC en Espagnol, considèrent que les savoirs doivent « parler aux élèves... ils doivent les amener à comprendre leur vie quotidienne et à mieux préparer leur avenir dans la société ». Il y a ici sans doute l'influence de la matière enseignée – en l'occurrence l'enseignement des langues – qui explique le souci d'une ouverture sur le monde et la culture. Mais on peut aussi relever le même propos chez des enseignants en mathématiques ou en histoire, ce qui cette fois-ci, procède également du développement d'un rapport instrumental aux études (Dubet, 1991), un rapport qui nous semble être aussi bien le propre des élèves que d'une partie des enseignants. « L'ouverture sur le monde » ne renvoie pas aux mêmes situations selon qu'il s'agisse d'un enseignant de lycée professionnel ou de collège, lycée général et technologique, selon que la discipline enseignée appartienne aux savoirs décontextualisés ou aux savoirs technologiques. Nous retrouvons également des variations selon que l'enseignant a connu une expérience professionnelle antérieure ou non (Tanguy, 1991). Les enseignants en langue sont sans doute plus à même d'évoquer le caractère « pratique » des savoirs du fait de la spécificité de leur discipline, ce qui n'est pas le cas s'agissant d'autres contenus. Mais nous retrouvons ce souci d'ouverture beaucoup plus affirmé à mesure que le public scolaire est supposé être « fâché » avec l'école et que les savoirs appartiennent à la « forme professionnelle » (c'est le cas respectivement des élèves de lycée professionnel, et des enseignants de matières technologiques et professionnelles).

Mais s'il existe une préoccupation majeure chez le professeur stagiaire, c'est de faire en sorte que les savoirs suscitent l'intérêt des élèves et les mobilisent.

Le sens mobilisateur ou comment créer le besoin d'apprendre ?

Lorsque les enseignants interrogés disent espérer que leur « cours passe bien », c'est surtout en réaction à des élèves qui semblent difficilement entrer dans les activités proposées. Les épreuves vécues sont fortement liées aux savoirs enseignés, puisque le désintérêt de quelques élèves porte atteinte à ce qui fonde l'identité et le statut du stagiaire (c'est aussi le cas des enseignants en exercice, cf. Jellab, 2003b). Dans certains cas, la préoccupation revient à l'espoir de « faire cours » et que les élèves « apprennent » (Davisse, Rochex, 1994). Cet enseignant certifié en Anglais, marquera ainsi son étonnement : *« J'ai des élèves de 5^e, ils ont fait de l'anglais en 6^e et même, certains d'entre eux en ont fait à l'école primaire, ils attendent surtout la fin de l'heure, rien mais alors rien ne les intéresse... j'ai tout essayé, des photos humoristiques, des dialogues en vidéo, j'ai du mal à comprendre ce qui leur passe par la tête [...] en fait, mon vrai problème, c'est de savoir comment les motiver et éviter qu'ils soient lymphatiques »*. En toile de fond, et derrière le doute, certains stagiaires anticipent avec appréhension leur avenir professionnel : *« Quand j'ai commencé mon travail cette année dans un collège en ZEP, la première impression que j'ai eue, c'était que mon enthousiasme pour l'enseignement contrastait avec la lassitude des profs anciens, et je me suis dit : "c'est terrible, se dire à l'âge de 50 ans, vivement la retraite parce que je n'en peux plus des élèves, c'est vraiment démoralisant"... je n'aimerais pas être dans cette situation à l'avenir, mais en même temps, je crains la résignation... des profs sont un peu à bout, peut-être parce qu'ils ont trop idéalisé le métier »* (F, PLC en Lettres modernes). En quoi la question de la « motivation » des élèves interroge le rapport aux savoirs chez les enseignants ? Le propos de ce PLP en Menuiserie, éclaire cette relation entre son habitus et le travail avec les élèves : *« Moi, j'ai des élèves qui ne sont pas motivés. Je pense qu'on devrait faire plus de stages comme en CFA, envoyer les jeunes une fois par mois en stage pour qu'ils voient ce qu'on fait en atelier [...] Peut-être que les élèves seraient plus motivés si ce qu'on leur apprenait en LP était mis en application en entreprise... ils seraient moins paresseux devant les consignes qu'on leur donne »*. Cet enseignant qui fut « fâché avec l'école » et qui a préparé ses diplômes professionnels par apprentissage, tente de puiser dans sa propre expérience passée et son propre rapport aux savoirs professionnels des ressources lui permettant de faire face au désintérêt de certains élèves.

Conclusion

Les recherches sociologiques portant sur le travail enseignant se sont surtout focalisées sur leur professionnalisation (Shön, 1994 ; Bourdoncle, 1994 ; Dubar, Tripier, 1998), avec une centration récente sur les difficiles conditions de travail (Dubet, Martuccelli, 1996). Notre recherche menée auprès de professeurs stagiaires nous a révélé que leur « entrée dans le métier » procède d'une interprétation des savoirs et de leurs finalités (irréductibles aux objectifs affichés par l'institution scolaire). Problématiser le rapport aux savoirs chez les enseignants s'inscrit dans une lecture sociologique compréhensive de leur travail au quotidien. Or si l'on s'interroge sur les savoirs – les savoirs à enseigner mais aussi sur les savoirs professionnels, notamment lorsqu'on est en formation –, on soulève également la question de l'apprentissage en tant que socialisation à des contenus spécifiques.

Plusieurs points restent à explorer : le choix de la discipline et sa genèse chez l'enseignant ; le rapport aux savoirs non disciplinaires (qualifiés de « transversaux » à l'IUFM et désignant des contenus appartenant à une culture professionnelle commune) ; les effets que telle ou telle forme de rapport aux savoirs (à enseigner) entraîne au plan de la mise en activité des élèves et de leur apprentissage réel ; les variations interindividuelles dans les pratiques pédagogiques selon l'habitus des enseignants ; les variations intra-individuelles (selon les moments et surtout le public scolaire et la manière dont il est perçu), etc.

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER J.-M. et al. (1998). – *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.
- BARRÈRE A. (2002). – *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.
- BARRÈRE A. (2003). – *Travailler à l'école*, Rennes, PUR.
- BLANCHARD-LAVILLE C., NADOT S. (coord) (2000). – *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970). – *La Reproduction. Éléments pour une théorie de l'enseignement*, Paris, Minuit.
- BOURDONCLE R. (1994). – *L'université et les professions. Un itinéraire de recherche sociologique*, Paris, L'Harmattan.
- BOUVIER A., OBIN J.-P. (sous la dir. de) (1998). – *La formation des enseignants sur le terrain*, Paris, Hachette-Éducation.
- CHARLOT B. (1987). – *L'école en mutation*, Paris, Payot.
- CHEVALLARD Y. (1991). – *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée sauvage (1^{re} éd. 1985).

- CORNU L., VERGNIUOX A. (1992). – *La didactique en questions*, Paris, CNDP, Hachette-Éducation.
- DAVISSE A., ROCHEX J.-Y. (1994). – *Pourvu qu'ils m'écoutent*, Créteil, CRDP.
- DE LYLLE G. (2001). – *Les enseignants dans la brèche*, Paris, L'Harmattan.
- DEMAZIÈRE D., DUBAR C. (1997). – *Analyser les entretiens biographiques*, Paris, Nathan.
- DUBAR C. (1991). – *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin.
- DUBAR C. TRIPIER P. (1998). – *Sociologie des professions*, Paris, A. Colin.
- DUBET F. (1991). – *Les lycéens*, Paris, Le Seuil.
- DUBET F., MARTUCCELLI D. (1996). – *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil.
- DURU-BELLAT M., VAN ZANTEN A. (1992). – *Sociologie de l'école*, Paris, A. Colin.
- FELOUZIS G. (1997). – *L'efficacité des enseignants*, Paris, PUF.
- FORQUIN J.-C. (1997). – *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck.
- GOFFMAN E. (1974). – *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- JELLAB A. (2000). – *Scolarité, rapport aux savoirs et à la socialisation professionnelle chez les élèves de CAP et de BEP*, thèse de doctorat, NR, Université Paris 8 & ANRT.
- JELLAB A. (2001a). – *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, Paris, PUF.
- JELLAB A. (2001b). – « Enseignants ou éducateurs ? À nouvelles professionnalités, nouvelles conceptions du métier d'enseignant », communication aux journées d'études IUFM Nord-Pas-de-Calais (consultable sur le site de l'IUFM).
- JELLAB A. (2003a). – « Entre socialisation et apprentissages : les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs », *Revue française de pédagogie*, n° 142.
- JELLAB A. (2003b). – « Des doutes professionnels », *Cahiers pédagogiques*, n° 412.
- JELLAB A. (2004). – *L'école en France. La sociologie de l'éducation entre hier et aujourd'hui*, Paris, L'Harmattan.
- JOBERT G. (1989). – « Conclusion » au colloque 'Histoires de vie et formation ' » in *Les histoires de vie*, Paris, L'Harmattan.
- LAHIRE B. (1999). – « La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs », *Éducatifs et Sociétés*, n° 5.
- MALGLAIVE G. (1990). – *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF.
- OBIN J.-P. (1998). – « Dépasser l'alternance » in Bouvier A., Obin J.-P. (coord.) *La formation des enseignants sur le terrain*, Paris, Hachette-Éducation.
- PERRENOUD PH. (1998). – « Préparer au métier d'enseignant, une formation professionnelle comme les autres ? », in Bourdoncle R., DEMAILLY L. (éds) *Les professions de l'éducation et de la formation*, Lille, Presses universitaires du Septentrion.
- SHÖN D. (1994). – *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Québec, Éd. Logiques.

TANGUY L. (1991). – *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, Paris, PUF.

TERRAL H. (1997). – *Profession : professeur*, Paris, PUF.

WILLIS P. (1977). – *Learning to Labour*, Farnborough, England Saxon House.

COMMENT AMORCER LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE D'UN PRATICIEN RÉFLEXIF PAR LA FORMATION INITIALE ?

JACQUELINE BECKERS*

Résumé

Sur la base d'une analyse de la littérature, cet article identifie, à titre d'hypothèse, des conditions que devrait mettre en place la formation initiale pour amorcer la construction identitaire des futurs enseignants et formateurs d'enseignants dans le sens d'une pratique réflexive. Un dispositif de formation conjointe de ces deux publics, le compagnonnage réflexif, est décrit. Il est expérimenté depuis cinq ans. Les éléments de validation recueillis chaque année, dont l'article présente une rapide synthèse, orientent des aménagements au dispositif et la recherche de nouvelles pistes d'analyse.

Abstract

On the basis of an analysis of the literature, this paper identifies as a hypothesis, the conditions preservice training should establish to initiate the construction of future teachers' and teacher trainers' identity as part of a reflective approach. A joint training programme for both publics called "reflective trade guild" (compagnonnage réflexif) is described. It has been experimented for five years. Thanks to empirical elements gathered every year and briefly summed up in this paper, adjustments in the training programme and new tracks for analysis may be considered.

61

* - Jacqueline Beckers, Université de Liège, Belgique.

INTRODUCTION

Pour ceux dont le métier est de construire, accompagner et évaluer des dispositifs de formation initiale à visée professionnalisante, des questions sont récurrentes : la formation initiale permet-elle de professionnaliser ou est-ce l'apanage exclusif d'une formation continuée articulée à la vie professionnelle ? Si la réponse à la première question est au moins partiellement positive, quelles sont les spécificités de cette amorce en formation initiale par rapport au développement ultérieur de la professionnalité ? À quelles conditions ces priorités seront-elles rencontrées ?

G. Jobert (1998) défend l'idée que le développement des compétences et de l'identité professionnelles suppose l'action professionnelle et sa reconnaissance ; l'enseignement, la formation initiale obéissent à une autre logique : ils transmettent et certifient des savoirs, éventuellement des savoir-faire jugés, au mieux, prédictifs des compétences qui devraient pouvoir être mobilisées dans l'exercice du métier. Perrenoud (1993, p. 57) précise aussi que la professionnalisation entendue comme une capacité de construire sa propre pratique, ses propres méthodes, dans le cadre d'une éthique et d'objectifs généraux, ne peut se développer que sur le terrain, au contact des élèves et d'enseignants plus expérimentés.

Si les lieux de travail sont effectivement lieux de mobilisation et de reconnaissance des compétences et de l'identité professionnelle, ils n'en sont pas pour autant *de facto* des lieux propices à leur apprentissage réussi, même si une évolution positive se dessine dans cette direction (voir Barbier, 1996b). Nous postulons donc une mission essentielle de la formation initiale dans l'amorce d'une construction professionnelle qui favoriserait son développement ultérieur ; le développement professionnel étant entendu au sens de Blin (1999, p. 211) comme l'ensemble des transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles. La formation initiale ne pourra effectivement remplir cette mission qu'à certaines conditions. L'article qui suit fait état des hypothèses de travail progressivement construites par un double mouvement simultané : une revue de la littérature experte sur le développement des compétences et de l'identité professionnelle et des actions-recherches menées dans le champ de la formation initiale des enseignants et des formateurs d'enseignants.

CADRE CONCEPTUEL DE RÉFÉRENCE

Celui-ci sera rapidement esquissé, des éléments supplémentaires seront introduits au moment de la présentation concrète du dispositif.

Qu'est-ce qu'un professionnel ?

Les définitions données en sociologie de ce qu'est la professionnalisation sont nombreuses, incluant à la fois une caractérisation de l'exercice du métier et des stratégies de reconnaissance institutionnelle du groupe social concerné (1). En nous limitant au premier de ces aspects, nous définirons l'enseignant professionnel par trois caractéristiques :

- il est *compétent*, c'est-à-dire qu'il peut faire face avec efficacité et autonomie à des situations d'enseignement-apprentissage non routinières et contextualisées (voir aussi Carbonneau et Hétu, 1996) ;
- il prend du recul par rapport à ses choix, à son fonctionnement et tente d'*articuler savoirs d'action et savoirs théoriques*, les deux s'éclairant réciproquement pour une meilleure compréhension de la complexité et une prise de décision davantage délibérée et autodéterminée (voir aussi Altet, 1996 ; Perrenoud, 1994) ;
- il se sent individuellement et collégalement *responsable* de ses actes d'enseignement et des effets qu'ils produisent sur les élèves et la communauté éducative (voir aussi Zeichner, 1983 ; Gather-Turle, 1998).

Quel rôle la formation initiale doit-elle jouer dans l'amorce de cette professionnalité ?

Le développement de compétences et de capacités

Barbier (2000, p. 80) définit la formation comme un espace caractérisé par une intention de production de nouvelles capacités susceptibles d'être transférées dans d'autres situations.

L'utilisation du terme *capacités* signifie clairement la mission spécifique de la formation : elle doit forcément avoir des visées générales dépassant la particularité des contextes professionnels où se développeront, par leur mobilisation même, les compétences.

La mise à disposition des savoirs affirmatifs (2) (concepts et théories) et l'entraînement à des procédures, ressources à mobiliser dans l'exercice des compétences, ne posent généralement pas de problème à la formation initiale rodée à de tels dispositifs.

Favoriser leur mobilisation dans un terrain professionnel donné représente davantage un défi ; celui-ci ne sera résolu ni par la juxtaposition de phases d'immersion

1 - Voir, par exemple, Lemosse (1989), Lessard (1998). Voir aussi l'intéressante discussion des limites au degré de professionnalisation des enseignants proposée par R. Bourdoncle (1991, 1993) et Bourdoncle et Lessard (1998).

2 - L'expression est de J.-M. Barbier (1996b).

dans la pratique et de phases théoriques ni par une tentative de façonner les lieux de pratique comme lieux d'application de la théorie (Beckers, 1999). Multiplier les chances d'un transfert à divers contextes professionnels possibles constitue une exigence plus difficile encore à rencontrer et requise cependant par la visée formative. Elle nécessite des activités spécifiquement dédiées à cet effet, activités qui maximisent la conceptualisation, le repérage de l'invariant structurel au travers de tâches différemment contextualisées.

Par ailleurs, autonomie et responsabilité apparaissent comme deux constituants complémentaires de la professionnalité telle que nous l'avons définie, signifiant clairement que sa construction progressive ne peut se réduire à l'acquisition de compétences techniques. Le dispositif de formation-recherche évoqué ici s'inscrit dans un paradigme réflexif, invitant effectivement le futur professionnel à réfléchir sur ses choix, ses pratiques pédagogiques ainsi que leurs conséquences et ce, à la lumière de critères qui, comme le préconise Zeichner (3), ne sont pas seulement d'efficacité pédagogique ou didactique mais aussi éthiques.

Les deux décrets qui viennent de redéfinir, en Communauté française de Belgique, la formation initiale des instituteurs et des régents d'une part et la formation des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur d'autre part (respectivement le 12 décembre 2000 et le 8 février 2001) s'inscrivent dans ce paradigme puisqu'ils prévoient dans leur référentiel une treizième compétence : « Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée ».

L'amorce de la construction d'une identité professionnelle

Même élargi, en prenant en compte la réflexion sur l'action professionnelle y compris dans ses aspects éthiques, le développement des compétences ne peut constituer le seul objectif d'une formation professionnelle. Celle-ci ne peut négliger les effets qu'elle va produire sur l'identité des individus auxquels elle s'adresse ; bien plus encore, elle doit planifier ses pratiques dans le but explicite et délibéré d'une transformation de cette identité sous sa facette professionnelle. Position peu fréquente en formation initiale sans doute parce qu'il apparaît, plus encore que pour les compétences, que c'est l'interaction avec les acteurs du champ professionnel dans lequel on est impliqué qui permet la construction de cette identité.

3 - Le modèle de formation « *inquiry-oriented* » proposé par Zeichner (1983) est inspiré assez directement de Dewey (1933). Sa préoccupation de prise de distance critique par rapport à l'existant est réaffirmé dans ses articles de 1987 et de 1990. Par contre, d'autres approches de l'enseignement réflexif comme celles de Cruickshank sont davantage technocratiques et positivistes (voir Gore, 1987).

L'analyse du concept d'identité et de son processus de construction permet néanmoins de poser l'hypothèse qu'une formation initiale peut constituer une étape essentielle du développement de l'identité professionnelle si elle s'y attelle dans une perspective constructiviste et intégrative. Les travaux de J.-M. Barbier constituent à cet égard une source extrêmement riche et stimulante de réflexion.

En Communauté française de Belgique les deux décrets relatifs à la formation des enseignants précédemment évoqués insistent sur la nécessité pour les futurs enseignants de « s'approprier une identité professionnelle forte » et invitent à des dispositifs qui le permettent (Ministère de la Communauté française, 2001, p. 10).

Barbier (1996a, pp. 40-41) définit l'identité, de manière intégrative, comme un ensemble de composantes représentationnelles (contenus de conscience en mémoire de travail ou en mémoire profonde), opératoires (compétences, capacités, habiletés, savoirs et maîtrises pratiques, etc.), et affectives (dispositions génératrices de pratiques, goûts, envies, intérêts, etc.) produits par une histoire particulière et dont un agent est le support et le détenteur à un moment donné de cette histoire.

Cette première approche de l'identité comme un état qu'un individu ou un collectif est susceptible de mobiliser dans une pratique à un moment donné est complétée par une approche dynamique, constructiviste : l'identité est aussi un processus puisque ces composantes identitaires peuvent se modifier sans cesse au fur et à mesure que se développent de nouvelles pratiques et de nouvelles expériences.

La pratique, et nous considérerons d'emblée les stages sur le terrain comme une pratique, est donc une occasion à la fois de mobiliser son identité de professionnel naissant, avec toutes ses composantes et de modifier cette identité. C'est cette conception évolutive de l'identité qui permet au système de formation d'envisager une action intentionnelle relative au développement de l'identité professionnelle et c'est son caractère complexe et intégré qui invite à prendre en compte toutes ses composantes dans la planification du dispositif.

65

C. Dubar (2000, p. 109) défend aussi une conception évolutive de l'identité. Ses travaux apportent un éclairage intéressant sur la manière dont se construit celle-ci, comme produit des socialisations successives.

Au-delà de la socialisation primaire s'effectuant durant l'enfance et essentiellement dans le cadre familial, l'individu connaît diverses socialisations secondaires (voir les travaux de Berger et Luckmann, 1966) en fonction des groupes sociaux et des systèmes auxquels il s'intègre (l'école, les groupes de loisirs, la constitution d'une famille propre...). L'insertion professionnelle est une de ces socialisations aux conséquences importantes sur la construction de l'identité sociale. Cette socialisation secondaire de type professionnel inclut notamment l'incorporation de savoirs professionnels, pratiques et symboliques mais aussi des normes, règles et valeurs partagées par le groupe professionnel d'appartenance.

Chacune des insertions de l'individu dans un nouveau système constitue une sorte de rupture (voir aussi les travaux de U. Bronfenbrenner, 1986), condition d'évolution positive si elle autorise une rééquilibration que Piaget qualifierait de majorante. La formation initiale pourrait jouer un rôle dans cet enjeu d'une accommodation rééquilibrante.

Certes la construction identitaire est un processus en partie individuel, lié, on l'a déjà évoqué, à l'histoire de l'individu et notamment à sa trajectoire sociale et à son positionnement social actuel. Il s'agit là de ce que Dubar (2000, p. 11) nomme « socialisation biographique » ; elle construit une bonne partie de l'identité pour soi.

Les jeunes qui viennent s'inscrire pour devenir enseignants, ont tous une longue expérience du monde scolaire mais des histoires qui diffèrent, et objectivement, et dans la reconstruction subjective qu'ils en ont fait (Demaillay, 1991 ; voir aussi Nault, 1999 : socialisation préprofessionnelle). La formation initiale n'a pas de prise directe sur ces déterminants de l'identité mais elle peut néanmoins inviter à les réfléchir, à les analyser pour tenter éventuellement d'en modifier les conséquences sur le vécu actuel et son interprétation.

Le deuxième type de socialisation distingué par Dubar : la « socialisation relationnelle », est celle des acteurs en interaction ; elle s'insère dans un contexte d'action précis où se jouent simultanément deux processus : « l'attribution » d'une identité par autrui (les élèves, les collègues, les parents dans le cas de l'enseignant), processus essentiel lié à la reconnaissance (identité pour autrui) et « l'incorporation » c'est-à-dire l'intériorisation de cette identité par la personne. Ce dernier processus va nécessairement interagir, voire interférer avec l'identité que le sujet a construite pour lui-même (identité pour soi) lors de la socialisation biographique. L'émergence d'une identité professionnelle sera finalement le fruit d'une double transaction : transaction du sujet avec lui-même quand il s'accommode de l'identité qui lui est attribuée actuellement par autrui ou assignée pour l'avenir et transaction du sujet avec les autres quand il tente d'assimiler les pressions externes à l'identité qu'il se reconnaît ou qu'il souhaite (4).

L'émergence d'une identité professionnelle qui nous préoccupe, processus de socialisation secondaire, relève plutôt de la socialisation relationnelle des acteurs. En tous cas, l'action délibérée des formateurs portera prioritairement sur cette dernière, même s'ils ne peuvent ignorer l'influence des processus biographiques.

4 - Barbier (1996c, p. 16) introduit la distinction entre reconnaissance identitaire et projet identitaire qu'il croise avec la distinction identité pour soi et pour autrui.

Ces dernières considérations sur le développement de l'identité relationnelle soulignent combien l'immersion dans un contexte d'action professionnelle et l'interaction avec d'autres acteurs dans ce contexte sont indispensables à la construction professionnelle identitaire. Elles laissent aussi entendre que ce processus complexe risque d'être générateur de conflits difficiles voire destructeurs pour l'image de lui-même du futur professionnel, pour son sentiment de compétence (Bandura 1999) et *in fine* pour son engagement professionnel. Un dispositif de formation initiale qui se veut professionnalisant prévoit l'immersion dans la vie professionnelle ; pour prévenir la création d'un sentiment d'incompétence, générateur de démobilisation, il doit aussi aménager des espaces-temps de parole et d'échanges, dédiés au travail sur l'image de soi en relation avec l'action professionnelle, sur les plaisirs et les souffrances qui l'accompagnent. L'hypothèse est que l'incorporation de ces pratiques de réflexion sur soi en relation avec l'action professionnelle, dans un habitus amorcé lors de la formation initiale, pourra aider le professionnel par la suite à faire face aux ruptures identitaires occasionnées éventuellement par les contextes de travail qu'il rencontrera.

En s'inspirant de la typologie proposée par Barbier (2000, p. 64) pour définir les activités humaines, on pourrait considérer qu'une formation qui vise une construction identitaire doit organiser délibérément et « imposer » trois types d'expérience humaine :

- des *activités opératives* qui privilégient l'interaction directe avec un environnement professionnel : les terrains de stages qui, par les tâches qu'ils offrent, permettent prioritairement la construction de savoirs d'action et l'exercice des rôles ;
- des *activités de pensée ou de conceptualisation* qui favorisent la transformation des représentations, l'incorporation des significations offertes par l'action professionnelle à l'identité pour soi. La condition de cette évolution est que les formés donnent, eux, du sens à ces significations offertes par le dispositif de formation ;
- et des *activités de communication* invitant à mobiliser des signes (actes, objets ou énoncés) en vue d'influencer autrui : si les formés posent des choix dans leurs activités de stage, s'ils les défendent, ils offrent à leur tour des significations, des images identitaires (identité pour autrui) : on peut y voir un signe d'intériorisation mais aussi une condition si on se place dans un modèle vygotkien de développement (5).

C'est l'ensemble de ces conditions qu'il est essentiel d'aménager et de réguler pour que le dispositif ait des chances d'être professionnalisant. La suite du texte est consacrée à la description d'un dispositif qui tente de réunir ces conditions sur le terrain et à la présentation de quelques éléments de validation qui en résultent (analyse des

5 - Voir aussi les distinctions entre l'agir instrumental et l'agir communicationnel établies par Habermas (1981) et reprises notamment par J.-F. Blin (1999, pp. 143 à 153).

réalisations). On y trouvera donc à la fois des informations sur les transformations identitaires visées (le dispositif) et réelles (le processus).

Le dispositif retenu pour cette seconde partie de la réflexion a été conçu, géré et modifié par l'auteur de cet article en interaction avec des partenaires de terrain et ce pendant plusieurs années consécutivement. En fonction des hypothèses suggérées par le déroulement du processus de formation et ses résultats, des modifications ont été progressivement introduites et l'objet d'analyses plus en profondeur déplacé en conséquence.

DESCRIPTION D'UN DISPOSITIF VISANT À AMORCER LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE DES ENSEIGNANTS ET FORMATEURS D'ENSEIGNANTS

Le compagnonnage réflexif

Le dispositif s'adresse conjointement à des futurs formateurs et à des futurs enseignants, les uns comme les autres inscrits en formation initiale (6). Il les associe en duo pendant un stage de trois semaines que le futur enseignant effectue en deuxième année de formation. Pour les futurs formateurs psychopédagogues, l'accompagnement du futur enseignant constitue le premier stage relatif à la formation initiale des enseignants ; ils sont en deuxième année de leur licence.

Ce dispositif, dénommé « compagnonnage réflexif », propose un espace-temps qui se veut propice à l'amorce, chez les futurs formateurs et chez les futurs enseignants, d'une réflexion en cours d'action et sur l'action (Schön, 1988). Il offre aux uns comme aux autres des significations via l'aménagement d'activités opératives étroitement associées à des activités de pensée et de communication. Par l'organisation systématique de ces dernières, il tente de créer chez les formés des effets de sens propices à l'intériorisation des significations offertes. Nous chercherons à en repérer systématiquement la trace.

6 - En Belgique francophone, une partie des enseignants, ceux du maternel, du primaire et du secondaire inférieur, sont formés en trois ans dans des Hautes Écoles (enseignement supérieur de type court) simultanément sur le plan des contenus disciplinaires et des compétences professionnelles. Parmi leurs formateurs, certains sont chargés à la fois d'enseigner une matière et, depuis quelques années, de former à la transposition didactique de cette matière ; pour assumer cette dernière fonction, ils n'ont reçu aucune formation spécifique. D'autres, les psychopédagogues, sont notamment préparés à ce métier dans le cadre d'une licence (trois ans) en sciences de l'éducation. De plus en plus, les jeunes qui s'engagent dans cette licence sont eux-mêmes diplômés des Hautes Écoles comme enseignants ; ils ont ou non enseigné avant de reprendre ces études. C'est à cette catégorie de formateurs que le dispositif s'adresse.

Mettre dans des contextes d'action signifiants par rapport aux champs de pratique auxquels on a la responsabilité de préparer : le formatage des activités opératives

Dans un champ professionnel aussi clairement balisé que la formation des enseignants, la délimitation des contextes de travail pertinents n'est pas un problème, la sélection des lieux de stage et la négociation des tâches l'est davantage. Sur le lieu de travail, espace social dévolu à la production de biens ou de services, les relations à l'environnement que le formé cherche à transformer sont avant tout des « relations en actes » (Barbier, 2000, p. 66), marquées, médiatisées, à la fois par les tâches prescrites et l'activité du sujet (les tâches effectives) mais aussi par une imprégnation (sans intention) ou des occasions d'apprendre « sur le tas » sans directive particulière (Leplat, 1997). Ce sont ces rapports en acte qui sont intériorisés sous forme de schèmes, d'ethos, d'habitus. Étant donné cette spécificité des activités opératives, c'est plutôt en fonction des possibilités négociables relatives à la nature des tâches prescrites et des rôles à jouer qu'en fonction des qualités d'accompagnement des maîtres de stage qu'il semble important de choisir les lieux de stage (voir aussi les propositions de Rabardel et Six, 1995, p. 34).

Dans le compagnonnage réflexif jusqu'à présent, les tâches et les rôles ont davantage été négociés pour le stage des futurs formateurs que pour celui des futurs enseignants. Celui-ci n'a pas été spécialement aménagé ni du point de vue des conditions sur le terrain (la charge de travail en heures de cours à donner n'est pas allégée...), ni du point de vue des exigences de la Haute École (par exemple, le stage est supervisé et évalué comme d'habitude). Est seulement négociée, avec les directions d'écoles et les maîtres de stage, l'autorisation pour le futur formateur d'accompagner le stagiaire en classe et de filmer certaines de ses leçons.

69

Pour les futurs enseignants, le compagnonnage réflexif a surajouté délibérément un espace-temps qui obéit à d'autres règles que celles qui ont généralement cours dans l'organisation de la formation pratique... Les contraintes du dispositif, les significations offertes, reposent sur la double hypothèse théorique suivante : pour favoriser chez le futur enseignant, à l'occasion de ses stages, le « comprendre (7) » (c'est-à-dire son engagement dans une réflexion sur sa pratique et ses conséquences) et non seulement le « réussir (7) » (l'application des prescriptions), il importe d'une part de le sécuriser et d'autre part, de casser la logique du jugement.

C'est par une démarche de supervision réflexive (Schön, 1988) que les futurs formateurs devraient rencontrer cette double finalité. Le tableau 1 résume ce que les

7 - Ces deux termes constituent le titre d'un ouvrage de J. Piaget (1974).

ergonomes appelleraient « les tâches prescrites » au futur formateur dans le compagnonnage réflexif. En l'occurrence, il s'agit non pas de procédures à appliquer mais davantage de principes d'action et de règles éthiques à respecter.

Tableau 1 : Les significations offertes par le compagnonnage réflexif

Certaines de ces contraintes ont d'emblée été posées dans la première élaboration du dispositif en fonction d'hypothèses théoriques (en gras), d'autres se sont imposées au fil des expérimentations comme conditions facilitant la réussite des accompagnements (en italique).

*** Une observation conjointe du maître de stage, utile au stagiaire.**

Repérer les pratiques du maître de stage par rapport à ce qui inquiète ou interpelle le futur enseignant, leurs conséquences sur le comportement des élèves, délibérer les choix possibles (Fenstermacher (1986).

*** Une entrée personaliste : centrer l'accompagnement sur ce qui fait peur, ce qui pose problème au futur professeur ou ce qu'il a envie d'essayer.**

Respecter la demande, la faire évoluer sans la dénaturer.

*** Une relation non hiérarchique entre deux étudiants : laisser au futur enseignant les décisions essentielles (contrôle sur les outils, les extraits vidéo mis en discussion avec les condisciples, les questions abordées avec eux...).**

mais, être ferme sur le respect des engagements.

*** Un accès à l'observable : mettre des données brutes et lisibles à disposition du futur enseignant (données d'observation et vidéo).**

Utiliser la vidéo d'emblée quand la demande n'est pas claire, ni ciblée.

*** Un accès au verbalisable : favoriser l'explicitation (Vermersch, 1996), la mise en mots, l'analyse.**

Négocier du temps pour la régulation, préparer les questions pour favoriser l'analyse.

*** L'engagement dans un processus ciblé et accessible de changement positif.**

Rechercher des savoirs actionnables (Argyris, 1995). Seront privilégiées les anticipations d'actions adressées aux élèves qui risquent d'avoir des effets positifs chez eux, elles sont porteuses d'un changement de cadre interprétatif : « Par mes actions professionnelles, j'ai en partie prise sur les événements. »

*** Une articulation avec la théorie : délibérative pendant l'accompagnement, plus systématisée lors de la séance d'auto-hétéroscopie. Celle-ci vise à susciter une analyse de pratiques dans un groupe de futurs enseignants au départ d'extraits vidéo.**

Théoriser plutôt que de superposer une théorie au vécu.

Prévoir des espaces-temps spécifiquement dédiés à la conceptualisation et à la formalisation des savoirs d'action : les activités de pensée et de communication

Le cadre conceptuel de référence adopté pose comme hypothèse que l'engagement dans une action de transformation du réel est considéré comme inducteur d'une transformation identitaire, lorsqu'il s'accompagne d'une activité de production de représentations et de savoirs sur et à partir de cette action. C'est la condition aussi pour que les compétences acquises sur le terrain aillent au-delà de ce que Leplat (1997) désigne comme compétences incorporées. Certains formés se livrent spontanément à de telles activités qui complètent et enrichissent l'expérience. L'objectif d'un dispositif de formation est de garantir que chacun des formés s'engage effectivement dans cet autre registre d'activités.

Selon Barbier (1996b), l'intérêt est croissant, dans les lieux de travail eux-mêmes, pour les activités cognitives accompagnant le processus de production de biens ou de services ; le but essentiel est de les réguler et de les améliorer. Cette évolution qui ferait des lieux de travail des organisations apprenantes est loin d'être communément rencontrée dans les écoles qui accueillent les stagiaires.

Le *coaching* par les maîtres de stage est essentiellement centré sur l'amélioration de l'action immédiate – c'est d'ailleurs ce que les stagiaires attendent – plus rarement sur une prise de conscience par le stagiaire de son fonctionnement et des variables qui l'influencent, encore moins sur la construction de savoirs d'action formalisés et communicables. De la même manière, la confrontation avec les rôles professionnels sur les lieux de travail ne donne pas nécessairement lieu à une prise de distance et à une analyse.

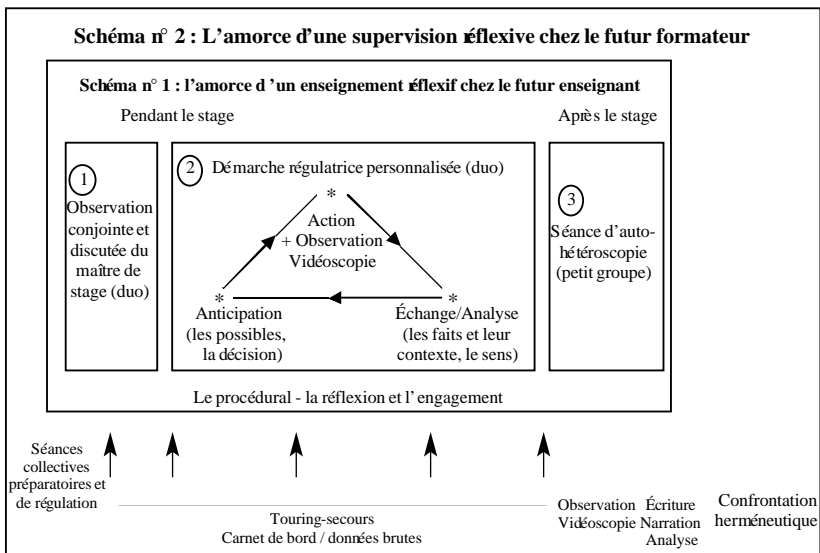
Si ces démarches, dévolues à la prise de distance et à la formalisation des savoirs d'action, ne sont pas privilégiées sur le terrain, c'est à l'institution de formation, moins soumise à la pression de la production (de bien ou de service) d'en maximiser les conditions d'apparition.

Le compagnonnage réflexif joue sur plusieurs registres d'activités (voir Schéma n° 2) :

- L'*anticipation* des tâches et des rôles comportant également un travail sur les critères de qualité de la démarche à mettre en œuvre et de ses effets. Chez les futurs enseignants, cette anticipation intervient lorsque le processus de régulation mis en œuvre dans la démarche régulatrice personnalisée (phase 2) cible le savoir actionnable à mettre en œuvre. Chez les futurs formateurs, lors des séances préparatoires où les fondements théoriques du compagnonnage réflexif, alimentés par des lectures, sont discutés, où des cas issus des accompagnements des années précédentes sont analysés, où des exemples d'outils sont présentés et critiqués

- (typologie adaptée d'après Acheson et Gall, 1993), où des mises en situation sont prévues pour l'acquisition de compétences techniques comme celle de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1996).
- La *réflexion dans l'action*, c'est-à-dire dans l'acception de Schön, quand cette action est toujours en cours et peut donc être réglée. Chez les futurs enseignants, l'analyse conjointe des données d'observation et les séances filmées pendant la phase 2 poursuit ce but. Chez les futurs formateurs, des moments collectifs d'échanges et de régulation sont prévus en cours de stage: ils autorisent la mise en mots de leurs difficultés, permettent de les relativiser, favorisent un recadrage éventuel de leur système interprétatif et suggèrent parfois des pistes d'action. Sont appliqués ici aussi, à l'égard cette fois des futurs formateurs, les principes de la supervision réflexive. Les activités de pensée sont également stimulées chez les futurs formateurs par la tenue d'un carnet de bord au fil de leur accompagnement.
 - La *réflexion sur l'action* est privilégiée chez les futurs enseignants au moment de la préparation (en duo) et de l'exploitation (en petit groupe) de la séance d'auto-hétéroscopie (étape 3). Chez le futur formateur, elle est spécifiquement sollicitée dans la rédaction de deux textes (une narration et une analyse) et dans une séance de confrontation herméneutique individualisée consécutive à la lecture des écrits par le formateur.

Le schéma n° 2 résume les composantes essentielles du dispositif.



DES ÉLÉMENTS DE VALIDATION

La validation des hypothèses est difficile dans les conditions d'une action de formation située dans plusieurs contextes (8). On tente cependant d'en chercher des éléments de manière aussi systématique que possible. Le cadre de cet article interdit d'être exhaustif dans la présentation, l'objectif est donc de rendre compte de l'évolution du questionnement au fil des années.

■ Dans les données relatives à l'année 1997-1998 (16 duos) et 1998-1999 (15 duos), analysées dans Beckers (2000), sont sollicités systématiquement le degré de satisfaction des membres du duo relativement aux différentes étapes du dispositif ainsi que leurs avis respectifs sur les effets produits chez le futur enseignant (en termes de prise de conscience de son fonctionnement et d'amorce d'un changement positif de certaines pratiques).

Ils se montrent le plus souvent (à plus de 80 %) très satisfaits ou satisfaits, mais les futurs enseignants sont plus positifs quant aux effets produits par le compagnonnage que les futurs formateurs. Les premiers mettent en avant l'utilité des discussions, d'une explicitation des choix, d'une réflexion après coup (activités de communication favorisant l'incorporation des pratiques mais aussi la sécurisation d'une présence positive). Peu épinglent les données d'observation sur l'un ou l'autre aspect ciblé ; par contre, l'autoscopie est souvent mentionnée comme une expérience particulièrement importante dans la prise de conscience et le déclic d'une volonté de changement. Les seconds sont souvent plus mitigés parce qu'ils espéraient des effets plus marqués de leur rôle, notamment en terme de changement... L'analyse plus fine des parcours fait apparaître combien les futurs enseignants accordent à cette occasion de formation conjointe, qui leur est imposée plutôt que proposée, des sens variables.

73

Les modifications escomptées des représentations ne sont pas nécessairement effectives (cf. Blin, 1997, pp. 146-147). Sur 31 parcours analysés, seuls 7 étudiants (4 en 1997 et 3 en 1998) saisissent la proposition comme une occasion personnalisée d'apprendre, d'aborder avec un tiers neutre un problème qui leur tient particulièrement à cœur. Parmi les 23 autres, 12 formulent une demande relayant un avis, une remarque, une recommandation, une critique qui leur a été formulée lors d'une expérience pratique antérieure (conformisme), 6 proposent à leur compagnon de venir les observer et de leur dire ce qui ne va pas, ce qui engage ce dernier dans un rôle que le dispositif voulait éviter, 5 d'entre eux enfin sont sans demande par rapport au dispositif, voire même auraient préféré ne pas y participer. On pourrait rapprocher ces

8 - Les données proviennent d'une part des rapports établis par les futurs formateurs (objet d'évaluation centrée non sur le produit mais sur le processus) et d'autre part de questionnaires, administrés indépendamment aux futurs enseignants et aux futurs formateurs avant et après l'accompagnement (dont l'anonymat n'est levé qu'en fin de processus ; ils n'ont aucune incidence sur l'évaluation).

trois catégories de réactions de celles établies par Lacey (1977) retrouvées par Nault (1999, p. 149) dans les réactions des enseignants novices. Parmi les sources de ces variations, la perception qu'ont les formés de l'importance des contraintes qui pèsent sur eux pendant le stage paraît jouer un rôle non négligeable.

■ Dans les données 1999-2000 (14 parcours), analysés dans Beckers (2001b), nous avons donc cherché à cerner davantage le système interprétatif des acteurs principaux du dispositif et à les mettre en relation avec les pratiques visées. Pour faciliter l'appréhension de régularités éventuelles, nous avons choisi un critère de dichotomisation des parcours : ceux que le maximum de sources inclinent à considérer comme positifs dans l'ordre de la prise de conscience et de l'engagement dans un processus de changement : ils signent en quelque sorte la réussite du processus de professionnalisation visé (intérieurisation des significations) (groupe 2 : 8 parcours) et ceux que les données signalent plutôt comme une expérience peu déterminante (restée à la superficie des choses), voire comme un semi-échec (groupe 1 : 6 parcours). Nous avons recherché alors quels paramètres des parcours d'accompagnement diffèrent effectivement selon les deux groupes. Nous n'épinglerons ici que quelques éléments.

Ni le succès antérieur dans la formation, ni le degré de tension sur le lieu de stage, ni même le succès du stage actuel ne discriminent clairement les deux types de parcours ; il en va de même pour les préoccupations, centrées essentiellement sur la survie institutionnelle et la matière à enseigner, et peu sur l'apprentissage des élèves (confirmation des données classiques de la littérature depuis Fuller, 1969). Par contre, les attentes révélées par les questionnaires préalables diffèrent assez nettement : plus de la moitié des futurs enseignants du groupe 2 (5 sur 8) évoquent une volonté de réflexion sur leur pratique pour l'améliorer tout en émettant des réserves quant à l'utilité et à l'efficacité du dispositif (3 sur 8). Les attentes d'une relation symétrique sont également clarifiées davantage dans ce groupe (6 sur 8 contre 2 sur 6). Dans le groupe 1, par contre, l'attente d'une expertise externe (diagnostic et aide instrumentale pour survivre dans la situation) est clairement exprimée par 4 sujets sur 6 alors qu'aucun n'attend du dispositif une occasion de prise de conscience et d'analyse de ses pratiques. Par ailleurs, ce sont surtout les futurs professeurs du groupe 2 qui expriment des inquiétudes fondamentales par rapport au dispositif : une crainte d'être jugés, de l'instauration d'une relation de pouvoir (7 cas sur 8). Les professeurs du groupe 1 par contre s'arrêtent davantage à la crainte d'interférence avec la réussite de leur stage, parce que cela va prendre du temps, parce que la caméra risque de les incommoder, parce que le maître de stage risque d'être agacé par la présence de cette tierce personne...).

Dans le groupe 2, les futurs enseignants verbalisent, au travers de leurs attentes et inquiétudes, des représentations qui sont bien davantage en accord avec les significations offertes par le dispositif, terrain dès lors plus favorable à leur appropriation.

Les réponses au questionnaire final apportent une confirmation intéressante à la différenciation des deux groupes : les futurs professeurs du groupe 2 retiennent majoritairement l'auto-apprentissage (5 sur 8 contre 2 sur 6 dans le groupe 1) et l'intérêt d'une relation non symétrique (5 sur 8, aucun dans le groupe 1). Telles qu'elles sont apparues dans le rapport (données brutes, narration et analyse) et ont été analysées lors de la confrontation herméneutique, les démarches des futurs formateurs semblent également avoir différé par leur qualité dans les deux groupes distingués en fonction de leurs effets. L'adéquation de la démarche à la demande formulée par le futur enseignant, expressément recommandée aux futurs formateurs dans la mesure ou des analyses antérieures semblaient confirmer le bien-fondé de ce présupposé personnaliste, ne différencie pas les deux groupes, de même le rôle sécurisant joué par un pair non investi du pouvoir de noter. Par contre, différent dans les deux groupes, l'acceptabilité des données (c'est-à-dire ici plus précisément la manière dont l'objet des observations, les instruments pour les mener, le calendrier des opérations ont été négociés avec le futur enseignant), la pertinence des démarches (au sens de mettre en jeu des savoirs utiles pour l'action) et plus encore le travail d'analyse suscité dans le duo. Ce constat est confirmé par les avis spontanément émis par les futurs professeurs à ce sujet dans leurs questionnaires.

Les deux ordres de variables apparaissent en étroite interaction. Les caractéristiques de l'accompagnement estimées comme positives en regard des critères adoptés fonctionnent mieux avec de futurs enseignants dont les représentations offrent un terrain favorable. Il serait particulièrement intéressant de suivre de plus près les parcours qui s'écartent de cette conjonction. C'est méthodologiquement difficile dans la mesure où c'est l'analyse au terme de l'action qui permet de repérer ces parcours. L'idéal serait de poursuivre l'accompagnement à l'occasion d'un autre stage, condition difficilement gérable dans le plan de formation des deux institutions (l'Université et les Hautes Écoles).

■ En 2000-2001, l'analyse (14 accompagnements) s'est davantage focalisée sur les démarches d'accompagnement des futurs formateurs dans leurs aspects opératifs mais aussi dans la qualité du processus de réflexion sur cette action.

La pertinence de leurs activités opératives est analysée au travers des écarts entre la tâche prescrite et la tâche effective. Les indicateurs de cet écart sont recherchés dans les données brutes et la narration (Beckers, 2001 a) ainsi que dans l'analyse des enregistrements vidéo de la séance d'auto-hétéroscopie introduits depuis 2000-2001 (Hertay, 2001). Les accompagnements se distinguent par la qualité de l'accès offert à l'observable (mettre à disposition des données à analyser et non un diagnostic d'expert) ainsi que par la manière dont les formateurs s'y sont pris pour susciter l'échange, l'analyse, la confrontation des points de vue. Pour les futurs formateurs régulièrement présents aux séances préparatoires et aux activités de régulation, ils se sont le plus souvent révélés de bonne qualité et porteurs d'effets positifs.

Qu'en est-il des activités de pensée et de communication ? Les narrations et les rapports d'analyse ont été étudiés selon une catégorisation, notamment inspirée de Vermersch (1996). Parmi les indicateurs pris, les verbalisations descriptives de la pensée, les conceptualisations et la distance critique prise par rapport à la démarche et à ses effets (autoévaluation) nous sont apparues comme des éléments révélateurs d'un degré important d'intériorisation, par les futurs formateurs, des significations offertes par le dispositif de formation. Ces éléments sont effectivement peu présents dans les écrits sauf pour la dernière catégorie, explicitement sollicitée par les consignes.

On pourrait dire que la forme narrative n'appelle pas les verbalisations descriptives de la pensée ; elles sont le fait de quelques étudiants seulement (5 sur 14). Ceux-ci font également preuve de conceptualisation. Deux autres étudiants conceptualisent (au moment de l'analyse) alors qu'ils n'ont pas exploité des verbalisations descriptives de la pensée dans leur narration. Par contre, il n'y a pas de lien entre la conceptualisation et l'exploitation d'éléments théoriques pour enrichir la démarche régulatrice personnalisée. Dans leur accompagnement, ces sept étudiants ont tous bien respecté l'esprit du dispositif (activités opératives) mais ils ne sont pas les seuls...

Ces indicateurs plus formalisés de raisonnement pédagogique, de formalisation des savoirs d'action, apparaissent comme une richesse dont certains formateurs, qui ont interagi adéquatement avec leur stagiaire, se montrent en outre capables. Pour les autres, ce plus n'apparaît pas d'emblée, exemple classique de décalage entre ce que Vergnaud (1996) appelle la forme opératoire et la forme prédicative de la connaissance. Si l'on se reporte à l'introduction de cet article, la recherche des invariants opératoires au travers des situations rencontrées est une finalité essentielle d'un système de formation.

76

Ces derniers résultats indiquent donc clairement où devront se porter les efforts futurs du dispositif. Dans les pratiques actuelles, il apparaît déjà que les confrontations herméneutiques représentent une réelle occasion de progrès pour le futur formateur dans ses compétences de réflexion sur l'action. Ces confrontations, occasion de communication, non évaluées, ont été organisées, rappelons-le, après l'effort d'écriture des futurs formateurs (narration et analyse), et il est essentiel qu'il en soit ainsi. L'étape de l'écriture, même maladroite chez certains, constitue en effet une occasion importante de prise de distance. Ce progrès peut être apprécié quand certains retravaillent leur rapport après cette confrontation (9).

9 - Après la confrontation herméneutique qui a elle-même permis d'enrichir les interprétations, les étudiants ont reçu un feedback formatif sur leur rapport et s'ils le souhaitaient pouvaient le retravailler.

Les activités d'écriture et l'échange à propos des écrits, les autoscopies discutées sont grandes consommatrices de temps. Ces activités de communication apparaissent néanmoins comme des occasions spécifiques d'apprentissage visant la conceptualisation qui est loin de suivre automatiquement un rapport efficace à l'environnement professionnel. Les théories de références (voir cadre conceptuel) inclinent à penser que ces activités spécifiques devraient favoriser les possibilités ultérieures de mobilisation dans des contextes nouveaux. La validation de telles hypothèses pose des problèmes méthodologiques très complexes auxquels nous ne nous sommes pas encore attelés.

CONCLUSION

Le dispositif étudié ici est limité dans le temps et donc dans sa contribution au processus de professionnalisation et à l'amorce d'une construction identitaire de praticien réflexif. Par ailleurs, c'est ce caractère limité qui a autorisé une recherche assez systématique de validation des effets attendus, le foyer de l'analyse se déplaçant d'année en année en fonction des hypothèses successivement suggérées.

L'analyse des processus tels qu'ils se sont déroulés sur les terrains de stage, qui porte évidemment la marque des moyens d'investigation exploités, souligne une efficacité réelle des démarches, en terme d'engagement dans une démarche effective de réflexion sur ses pratiques et leurs effets sur son public (les élèves pour les futurs professeurs, les stagiaires pour les futurs formateurs). Les progrès enregistrés sont particulièrement clairs quand les pratiques « imposées » rencontrent un terrain représentatif favorable.

Les réserves sont plus grandes par rapport aux activités de conceptualisation, moteur supposé d'un transfert des acquis à d'autres contextes, plus rarement observées alors que le dispositif y invite expressément. À cet égard, des activités de communication et d'échange (sur la base d'écrits, au départ d'enregistrements vidéo), coûteuses en temps, s'avèrent prometteuses. Tous les stagiaires ne sont cependant pas prêts à s'y engager totalement, en tous cas dans les contingences du système général de formation qui ne valorise pas au premier chef les changements de ces composantes de la professionnalité et qui reste mal à l'aise par rapport à leur évaluation.

BIBLIOGRAPHIE

ACHESON K.A. et GALL M.D. (1993). – *La supervision pédagogique: Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*, Montréal, Les Éditions Logiques (trad. par J. Heynemand et D. Gagnon).

ALTET M. (1996). – « Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser », in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (éds), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles, De Boeck Université, pp. 27-40.

ARGYRIS C. (1995). – *Savoir pour agir: Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, Paris, InterEditions (contributions de B. Moingeon et B. Ramanantsoa).

BANDURA A. (1997). – *Self-efficacy: The Exercise of Control*, New York, W.H. Freeman and Company.

BARBIER J.-M. (1996a). – « L'analyse des pratiques: questions conceptuelles », in C. Blanchard-Laville et D. Fablet (éds), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, pp. 27-49.

BARBIER J.-M. (1996b). – « Introduction », in J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.

BARBIER J.-M. (1996c). – « De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation », *Éducation permanente*, vol. 128, n° 3, pp. 11-26.

BARBIER J.-M. (2000). – « Rapport établi, sens construit, signification donnée », in J.-M. Barbier et O. Galatanu (dir.), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, pp. 61-86.

BECKERS J. (juin 1999). – « Réformer la formation initiale des enseignants: les enseignements dégagés des paradigmes de formation », *Puzzle*, n° 6, pp. 2-9.

BECKERS J. (2000). – « Emergence of new forms of partnership between colleges of teachers' education and university based on the organization of training-research », *European Educational Researcher*, vol. 6, n° 1, pp. 3-11.

BECKERS J. (2001a). – *Progresser ensemble vers une plus grande intelligence des pratiques pédagogiques: les conditions et les effets d'un dispositif de compagnonnage réflexif en formation initiale de formateurs et d'enseignants*, intervention au 69^e Congrès de l'Acfas « Le savoir critique? », Sherbrooke (Canada), 14-17 mai 2001.

BECKERS J. (2001b). – « Amorcer chez les futurs enseignants la construction d'un habitus de praticien réfléchi: l'articulation de quelques dispositifs de formation au paradigme socio-constructiviste », in *Constructivismes: usages et perspectives en éducation*, Actes du colloque, vol. II, Genève, SRED.

BLIN J.-F. (1999). – *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, Montréal, L'Harmattan.

BRONFENBRENNER U. (1986). – « Dix années de recherche sur l'écologie du développement humain », in M. Crahay et D. Lafontaine (éds), *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles, Labor.

BOURDONCLE R. (1991). – « La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue française de pédagogie*, vol. 94, n° 1, pp. 73-92.

- BOURDONCLE R. (1993). – « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, n° 105, pp. 83-119.
- BOURDONCLE R. et LESSARD C. (1998). – « Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques : utilités et limites », in D. Raymond et Y. Lenoir (éds), *Enseignants de métier et formation initiale : Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université.
- CARBONNEAU M. et HÉTU J.-C. (1996). – « Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle », in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Perrenoud P. (éds), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck Université, pp. 77-96.
- DEMAILLY L. (1991). – *Le collège : crise, mythes et métiers*, Lille, PU de Lille.
- DEWEY J. (1933). – *How we think : a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Boston, Heath et Co.
- DUBAR C. (2000). – *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin (3^e éd).
- FENSTERMACHER G. (1986). – « Philosophy of Research on Teaching. Three Aspects », in M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching. A Project of the American Educational Research Association*, New York, Macmillan (3^e éd).
- GATHER THURLER M. (1998). – « Rénovation de l'enseignement primaire à Genève : vers un autre modèle de changement. Premières expériences et perspectives », in F. Cros, *Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation*, Paris, IUFM de Versailles et INRP.
- GORE J.-M. (1987). – « Reflecting on Reflective Teaching », *Journal of Teacher Education*, vol. 38, n° 2, pp. 33-39.
- HABERMAS J. (1987). – *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard (trad. par J.-M. Ferry).
- HERTAY A. (2001). – *Le rôle et le discours de futurs formateurs d'enseignants dans le cadre d'un dispositif de compagnonnage réflexif utilisant l'auto-hétéroscopie : Analyse de cas*, Mémoire de DES en formation et didactique des disciplines, orientation « information et communication ».
- JOBERT G. (1998). – *La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale*, texte provisoire présenté au symposium REF sur le thème « Quelle professionnalisation des formateurs d'enseignants ? », Toulouse.
- LACEY C. (1977). – *The Socialization of Teachers*, London, Methuen.
- LEMOSSÉ M. (1989). – « Le "professionnalisme" des enseignants : le point de vue anglais », *Recherche et formation*, n° 6, pp. 55-66.
- LEPLAT J. (1997). – *Regards sur l'activité en situation de travail : Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, PUF.
- LESSARD C. (1998). – *La professionnalisation comme discours sur les savoirs des enseignants et les nouveaux modes de régulation de l'éducation*, conférence de clôture, colloque REF, 1998, Toulouse.

Ministère de la Communauté française (2001). – *Devenir enseignant*, Bruxelles, Ministère de la Communauté française, Administration de l'Enseignement et de la Recherche.

NAULT T. (1999). – « Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe », in J.-C. Héту, M. Lavoie, S. Baillauquès (éds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles, De Boeck, pp. 139-159.

PERRENOUD P. (1994). – *La formation des enseignants : entre théorie et pratique*, Paris, l'Harmattan.

PIAGET J. (1974). – *Réussir et comprendre*, Paris, PUF.

RABARDEL P., SIX B. (1995). – « Outils des acteurs de la formation pour le développement des compétences au travail », in P. Pastré, R. Samurlay, D. Bouthier, (éds), « Le développement des compétences : Analyse du travail et didactique professionnelle », *Education permanente*, n° 123, pp. 33-46.

SCHÖN D.A. (1988). – « Coaching Reflective Teaching », in P.P. Grimmet, G.L. Erickson (ed.), *Reflection in teacher education*, Vancouver, Pacific educational press, University of British Columbia ; New York ; London, Teachers College Press, pp. 19-29.

VERGNAUD G. (1996). – « Au fond de l'action, la conceptualisation », in J.-M. Barbier, (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.

VERMERSCH P. (1996). – *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.

ZEICHNER K. (1983). – « Alternative Paradigms of Teacher Education », *Journal of Teacher Education*, Vol. 34, n° 3, pp. 3-9.

ZEICHNER K. (1990). – « Changing Directions in the practicum : looking ahead to the 1990's », *Journal of Education for Teaching*, vol. 16, n° 2, pp. 105-132.

ZEICHNER K., LISTON D.P. (February 1987). – « Teaching student teachers to reflect », *Harvard Educational Review*, vol. 57, n° 1, pp. 23-48.

LA RELATION ENTRE ÉVALUATION ET FORMATION DANS LES FORMATIONS PAR ALTERNANCE

LE CAS DE L'ALTERNANCE DIFFÉRENTIELLE

Loïc CLAVIER*

Résumé

La problématique de cette recherche tend à renverser dans un premier temps une relation convenue entre formation et évaluation dans laquelle le dispositif d'évaluation est au service de la formation. Il est possible de conjecturer que l'évaluation influe sur la formation et ce, au travers de la relation entre le formateur et l'apprenant. Selon la posture du formateur et les logiques de l'apprenant, l'évaluation devient un parcours identitaire et la formation un parcours structurant pour l'apprenant. L'étude de la formation par alternance des personnels d'éducation en IUFM permet de montrer une relative congruence entre la nature de l'évaluation et la nature de la formation mais aussi d'envisager l'émergence d'une alternance différentielle permise par l'action de l'apprenant. Il utilise l'évaluation comme un chemin de construction identitaire et remodèle ainsi le dispositif de formation par alternance auquel il participe.

81

Abstract

The subject of this research has led me to reverse first, a conventional relationship between training and assessment in which the assessment system serves the training. I could thus figure out that assessment had an influence on training through the relationship between trainer and learner. According to the trainer's position and the learner's logic, assessment becomes a path to identity and training becomes a structuring path for the learner. A study of the part-time course of student teachers in IUFM's (teacher training institutions) has allowed me to show a relative correspondence between the nature of assessment

* - Loïc Clavier, IUFM des Pays-de-la-Loire.

and the nature of training but also to consider the emergence of a differential alternation allowed by the learner's action. The learner uses assessment as a path to build identity and thus reshapes the part-time training system he or she takes part in.

Introduction

Cette recherche part d'un constat empirique dans le cadre de la formation par alternance des CPE (1) de l'Éducation nationale en IUFM. Il semblait que les stagiaires oscillaient entre une posture d'élève respectant le système et une vraie prise d'autonomie même à contre-courant des injonctions de l'institution. Cette conduite intrigante a justifié des entretiens exploratoires (2) afin de mieux cerner leurs stratégies. Ces entretiens, non directifs, avaient pour objectif d'identifier s'ils valorisaient des parties du plan de formation ainsi que les raisons de ce type de comportement.

Subséquentement, leur stratégie oscillait entre subir la formation et la produire... tout en valorisant les points de l'évaluation qui leur permettaient de décrocher la validation. Une telle logique les amenait à développer des conduites en fonction de l'évaluation du module de formation suivi. Une sorte de lien entre évaluation et formation émergeait alors sur un fond de projet professionnel. En effet, ils justifiaient ces comportements par rapport à leur perception de leur prochaine titularisation l'année suivante. Cette observation, dans le cadre d'une recherche, a été menée sur une durée de trois ans (de 1998 à 2001) – à l'IUFM de Tours-Fondettes et à l'IUFM de Nantes –, à propos de la formation des personnels d'éducation (CPE).

82

Après avoir présenté, dans une première partie, les éléments issus du terrain en termes d'observations, je ferai part dans un second temps, des développements théoriques permettant une meilleure intelligibilité des logiques et stratégies (des apprenants comme des enseignants) observées.

1 - Conseiller Principal d'Éducation : Le CPE (création du corps des CPE en 1970 afin de prendre en compte la parole de l'élève et ce, en réaction aux événements de 1968 qui démontrèrent l'inefficacité des structures d'éducation et d'encadrement des élèves au sein de la vie des établissements) est d'abord un professionnel polyvalent exerçant en collège ou en lycée. Il est médiateur, communicateur, organisateur, et surtout il assure le suivi des élèves. La circulaire n° 82-482 du 28 octobre 1982 place le CPE dans ses missions au sein de l'équipe pédagogique ou de direction.

2 - Entretiens menés auprès de tous les stagiaires CPE du groupe en formation à l'IUFM de Tours durant l'année universitaire 1997/1998.

LA RELATION ENTRE ÉVALUATION ET FORMATION

Les éléments du terrain

L'alternance en IUFM est décrétée associative d'un point de vue institutionnel ; de même, l'évaluation invoquée est formative et certificative. En IUFM, la multiplicité des personnes référantes par rapport aux stagiaires, la variété des stages pratiques et pour finir la variabilité importante de l'évaluation, permet d'imaginer que le dispositif ne pouvait pas s'envisager uniquement dans la volonté d'associer terrain et théorie.

Les différentes enquêtes menées auprès des étudiants ont fait émerger un caractère juxtapositif à l'alternance en IUFM ; les stagiaires réalisent la presque totalité de leurs apprentissages sur le terrain et travaillent une théorie, en IUFM, dénuée de tout lien à leur pratique quotidienne.

Une telle dichotomie justifiait l'exploration plus avant du terrain. Cette exploration a concerné des stagiaires CPE sur l'IUFM de Tours (45 stagiaires au total) et 17 stagiaires sur l'IUFM de Nantes. Un questionnaire a été proposé aux 62 stagiaires. Les éclairages recherchés étaient les suivants :

- La nature du dispositif : indicateurs observables :
 - Comment le vécu du stagiaire en établissement est-il utilisé, problématisé, valorisé dans le dispositif ?
 - Quels sont les moments de production de savoir ?
 - Comment peut-on envisager les postures des enseignants et les logiques d'apprenants ?
- Le lien entre formation et évaluation : indicateurs observables :
 - Quels sont les processus mis en œuvre en termes de production de sens par l'évalué ?
 - Comment la validation est-elle menée : est ce une somme de contrôles ou un accompagnement ?
 - Comment l'évaluation participe à la démarche d'identité chez l'apprenant ?

Ce travail d'investigation a cependant donné des résultats nécessitant d'approfondir :

- la nature du dispositif dans la prise en compte de la construction identitaire du stagiaire ;
- le lien entre formation et évaluation du point de vue de l'exploitation par les formateurs IUFM de la pratique vécue par les stagiaires sur le terrain ;
- la prise en compte du projet du stagiaire dans le dispositif et ce dans le cadre d'entretiens avec les stagiaires (30 entretiens ont été réalisés) à Tours et 17 sur Nantes).

Une fine hétérogénéisation du dispositif apparaît alors ; comme si la réalité se trouvait entre le prescrit institutionnel et le vécu stagiaire. Cet « entre » semble imaginé par les étudiants et les enseignants. Il est produit parfois en synergie, parfois en tension...

Chaque stagiaire va valoriser des moments de formation et intégrer ce qu'il apprend d'un point de vue théorique à l'IUFM à son vécu de terrain. Cette première caractérisation révèle par ailleurs que l'organisation du dispositif apparaît très rigide, même si certains formateurs essaient de l'assouplir dans la mesure de leur périmètre d'action. Ainsi, au niveau du mémoire, il a été accepté de travailler une autre gamme de thèmes que celle des problématiques spécifiques à une pratique de terrain.

À nouveau, on remarque que les formateurs (3) (et les tuteurs) agissent dans leur pratique selon leur capacité à répondre aux besoins des stagiaires.

En termes d'évaluation, là aussi, la différenciation s'accroît. Elle va du contrôle des présences (modules de formation IUFM), de la ponctualité, de l'activité (évaluation du chef d'établissement) à l'évaluation formative (réalisée implicitement dans le dialogue entre le stagiaire et son tuteur) jusqu'à l'évaluation production de sens (dans le cadre du mémoire ou dans le cadre de la valorisation des éléments du plan de formation par les stagiaires). Ainsi, tant du côté des tuteurs que du côté des stagiaires, la relation à l'identité professionnelle est motrice des apprentissages.

Chez les stagiaires, la rédaction du mémoire crée un besoin de réflexion, non plus sur une problématique spécifique, mais plutôt sur l'ensemble des pratiques. Les stagiaires produisent du savoir en problématisant une situation. Ils souhaitent continuer dans cette direction et prendre du recul par rapport à un métier complexe. L'évaluation, production de sens, va alors les amener à souhaiter des interventions concernant l'analyse de pratique. Pour eux, ce qui est proposé n'est qu'un balbutiement. Ils vont, dans cette droite ligne, demander à ce que les formateurs utilisent des cas de terrain qu'ils (les stagiaires) ont vécu pour travailler de nouvelles connaissances. Ils ne valoriseront dans leur formation que ce qui leur permet de produire du sens. Enfin, il faut souligner que les tuteurs, influencés fortement par leur métier, sont dans des logiques de responsabilisation du stagiaire et de partage de savoir. Pourtant, ils le reconnaissent, le dispositif est parfois inadapté dans ces rythmes trop saccadés et dans son organisation. Le stagiaire est considéré comme un moyen supplémentaire qui doit aider à produire et non pas freiner la production.

3 - Afin de préciser le fonctionnement des tuteurs et des formateurs, des entretiens ont été réalisés avec 10 tuteurs (IUFM de Tours). Enfin, la manière dont les formateurs réinvestissent le vécu de terrain des stagiaires au sein de leurs interventions en analysant les documents fournis par les formateurs et en questionnant les stagiaires ainsi que les 2 responsables de formation (Nantes et Tours) a été investiguée. Ceci a permis de préciser le rôle moteur des tuteurs dans l'identité professionnelle des stagiaires ainsi que l'accompagnement pédagogique réalisé.

Le dispositif est variable parce que l'évaluation, très hétérogène, génère des attentes et des comportements différents. Cette dérivabilité s'exprime aussi au travers des formateurs et des tuteurs. Chacun dans son périmètre d'action se positionne en fonction de ce qu'il souhaite transmettre.

Ce qui me semble central dans ce dispositif, c'est la volonté des stagiaires de se construire un savoir en propre. Cette construction (ils le disent, les tuteurs l'observent et la facilitent) se fait autour de l'identité du CPE, professionnel de l'éducation.

Les stagiaires sont soucieux du lien entre formation et évaluation. Non seulement ils entendent bien que soit respectée une dissociation entre formation et évaluation afin de mieux les articuler, mais en plus ils demandent que le caractère de l'évaluation soit précisé en fonction de la formation proposée. Ils désirent la clarté... mais aussi la possibilité de choisir quand ils le souhaitent la nature de leur mode personnel d'évaluation. Le degré d'autonomie dans l'évaluation permet au stagiaire soit de rester dans une régulation complexe déterminée en regard du type de formation proposée, soit d'aller au-delà et ce, tout en respectant la commande institutionnelle. Ils décident de produire du sens ou d'être en situation de contrôle, là où ce n'est pas attendu.

En tenant compte de son projet de formation, l'évaluation renseigne le stagiaire sur la pertinence de la formation qu'on lui propose. Il produit alors « un plan de formation » adapté à son projet. Cela va bien au-delà d'un refus ou d'une adhésion à ce que propose l'IUFM.

Le dispositif IUFM globalement alternant est le lieu, le siège d'alternances. Cette hétérogénéisation semble à l'origine de l'action stagiaire. Ils se positionnent en acteur-auteur de leur formation en réaction à un dispositif qu'ils jugent (chacun d'entre eux et à des niveaux différents) incompatible avec leur besoin. C'est en mettant en synergie ce qu'ils pensent devenir et ce dont ils ont besoin pour cela, qu'ils vont agir ainsi.

Une telle logique de rupture créatrice est le symbole d'une hétérogénéisation du dispositif alternant. Les stagiaires en couplant parcours de formation et identité ont créé des micro-alternances dans le dispositif. Les formateurs qui interviennent ne sont pas forcément en phase quant aux postures adoptées avec la structure prévue du dispositif. Il est à noter une certaine propension à une exposition de savoir (4). Certains formateurs sont sur des postures visant à la conformation des stagiaires en utilisant soit leur statut dans l'institution soit en se positionnant comme expert ; d'autres, moins nombreux, accompagnent la parole du stagiaire.

4 - Cette observation est le résultat (comme mentionné précédemment) d'une étude attentive des documents utilisés par les formateurs, par une investigation auprès des stagiaires lors des entretiens, par l'interrogation des tuteurs sur le réinvestissement des situations de terrain lors

LA RELATION ENTRE ÉVALUATION ET FORMATION

Approche théorique

Ce travail repose dans son approche dialectique sur une clarification du concept d'évaluation au travers de différents travaux. J'ai ainsi articulé une critique de la docimologie à une démarche technique de l'évaluation (5) et à une réflexion conceptuelle de l'évaluation (6). À partir de ce travail, il est envisageable de solliciter :

- une modélisation systémique de la formation débouchant sur une typologie de l'alternance de G. Lerbet (1993) ;
- l'approche institutionnelle de C. Castoriadis (1975) pour procéder à une modélisation complexe de la formation et de l'évaluation qui aboutit à la notion d'alternance différentielle en formation de CPE.

L'approche critique du modèle systémique de la formation par alternance (Lerbet, 1993) constitue l'une des entrées permettant de mettre en évidence les liens entre dispositifs de formation et évaluation. Cela autorise l'amorce d'une catégorisation des différents systèmes ou dispositifs de formation par alternance.

L'analyse institutionnelle, vue ici essentiellement à travers le distinguo entre organisation et institution, d'une part, dimension symbolique et dimension imaginaire, d'autre part, amène à envisager l'attitude de l'apprenant par rapport au savoir.

À partir de cette approche critique, on peut procéder à une démarche de renversement de la pensée commune, c'est-à-dire à une remise en question de la prégnance, voire du caractère déterministe, issu du structuralisme, des dispositifs institutionnels de formation par alternance.

L'apprenant est ici considéré dans son contexte de formation et dans son historicité et, s'il se définit, c'est plus par les postures successives qu'il peut adopter (agent, acteur, auteur) que par les caractéristiques, jugées jusqu'ici déterminantes, du dispositif de formation. On peut ainsi pointer un changement de nature dans le parcours de formation qui, de structurant au départ, devient identitaire (notion

de la formation IUFM. Aucun formateur n'a jamais pris contact avec les tuteurs à ce propos. Deux responsables de formation des deux sites ne sont jamais parvenus à coordonner les formateurs et les tuteurs malgré de nombreux essais.

5 - Voir en bibliographie les articles et ouvrages de Bonniol, Allal, Cardinet, Hadji, Dominicé, Aubégny.

6 - Voir en bibliographie les articles et ouvrages de De Ketele, Lecoigne, Vial, Ardoine et Berger.

d'identification, c'est-à-dire d'identité en transition), puis émancipé (création d'une identité propre). Si l'apprenant « produit » son alternance et se produit pour devenir peu à peu auteur de sa propre formation, l'enseignant (ou le formateur) doit aussi évoluer et sortir de son statut d'expert et de garant du savoir institué, pour devenir un accompagnateur...

Précision et critique du modèle déterministe de G. Lerbet (1993)

La notion de formation par alternance chez G. Lerbet (1993), associe approche systémique et dimensions institutionnelles. Il a produit un modèle dans lequel il associe cognition et institution.

Une typologie de l'alternance

Cette typologie fait référence à la manière dont les sujets vivent l'alternance. Ce qui est retenu, ici, concerne l'association qu'il met en œuvre entre la transaction qui mène l'apprenant de la consommation à la production de savoir et la variation des perspectives de l'institué dans l'organisation de l'alternance.

- *L'alternance juxtapositive*

Cette alternance met en place des temps et des espaces d'apprentissage indépendants les uns des autres. Aucun lien n'existe entre la formalisation du savoir et l'activité professionnelle. Georges Lerbet (1993) prend l'exemple d'un salarié qui « vit un métier » et qui va au cours du soir. Dans ce cas, le dispositif d'alternance ne prend pas en compte le projet éducatif du stagiaire par rapport à sa pratique sur le terrain. L'apprenant a lui-même réalisé une décentration de l'alternance pour la fixer sur ses capacités à intégrer du savoir pour son propre compte. Il n'est mis à la disposition du stagiaire aucun moyen afin que les apprentissages sur le terrain soient valorisés en centre et réciproquement. Toutefois, cet obstacle est-il réellement insurmontable pour le stagiaire? N'est-il pas en mesure, selon son projet, d'investir ce dispositif dans une logique d'auteur en développant une stratégie lui permettant de lier théorie et pratique?

- *L'alternance associative*

Cette alternance reconnaît l'influence du terrain. En fonction du niveau de cette reconnaissance, le système pilote (de la formation), qui met en place les séquences de savoir formalisé, va réduire sa prégnance et ouvrir un dialogue avec les acteurs de la formation par alternance. Mais face à un partenariat éclaté (chaque établissement est un cas spécifique) cette harmonie, qui dépend essentiellement du niveau de reconnaissance du rôle du terrain, est variable. Cependant ce partenariat qui accorde une certaine place aux acteurs se soucie plus d'organiser les liaisons entre les institutions

plutôt que « des apprentissages singuliers ». Antonio Monaco (1994), dans son livre *L'alternance École-Production* va aussi dans ce sens. Il relève que lorsque le partenariat fonctionne, c'est-à-dire lorsque l'harmonie est respectée se sont les liaisons entre les institutions qui sont valorisées et non pas la nature des apprentissages. Ce type de fonctionnement institutionnel favorise beaucoup plus la forme que le fond. L'institution éducative utilise des apprentissages réalisés sur le terrain pour les réinvestir en centre. Toutefois, ce sont des apprentissages sélectionnés, peu nombreux et sur lesquels elle a la haute main... parce que c'est elle qui élabore les référentiels et valide les apprentissages. Dans ce type de partenariat, l'apprenant agit et est en mesure de créer des liens entre le terrain de production et... le Centre de Formation. Pourtant, face à ce « deal » institutionnel, rien n'est plus aisé pour un stagiaire d'être « piloté » par les tuteurs et formateurs, tenus de former et d'évaluer selon des règles et des référentiels stricts faisant l'objet d'une contractualisation institutionnelle ! Le stagiaire se retrouve alors dans une logique d'agent... Il subit la formation... On lui demande d'être l'auteur d'un sens pré-établi (entre théorie et pratique) par les institutions ! Il devient alors consommateur d'un savoir qu'il ne peut produire.

- *L'alternance copulative*

Cette terminologie recouvre une intégration des modes de formation pratique et théorique l'un à l'autre. Georges Lerbet (1993) cite G. Bourgeon « [Cette alternance est] la compénétration effective des milieux de vie socioprofessionnelle et scolaire en une unité de temps formatif ». Pour Georges Lerbet dans ce cas précis, l'institué perd en partie du pouvoir en faveur des acteurs et des relations qui existent entre eux. Savoir pratique et savoir théorique sont convoqués afin de favoriser la production d'un savoir, résultat d'une interaction entre le pratique et le formalisé. L'alternance copulative fait appel aux relations entre le dispositif et l'acteur. Cela implique une intégration entre le milieu professionnel et le centre de formation.

Pour conclure, Georges Lerbet (1993) nous montre qu'il y a une sorte de progression dans cette typologie. Nous passons d'une structure institutionnelle forte (alternance juxtapositive) à une structure institutionnelle ayant moins de poids (alternance copulative). En même temps, cela fait passer les acteurs d'un statut de consommateur de savoir à un statut de producteur de savoir. Ainsi, cela se traduit par une montée en abstraction dans leur pratique et par une augmentation de leur autonomie. À nouveau, il est possible de s'interroger, comme précédemment, sur cette autonomie du stagiaire dans ce type de dispositif. Tout y est prévu pour favoriser la production de savoir... Il reste que l'évaluation terminale (ou la validation) ne favorise pas obligatoirement la production de savoir ! Dans le cadre de la formation des CPE, seul le mémoire professionnel peut être considéré comme une production de savoir ! Or, l'évaluation de ce mémoire ne représente qu'un tiers de la validation ! On peut dès lors s'interroger sur ce type de modèle qui propose un style d'apprentissage sans envisager le style d'évaluation correspondant.

D'un point de vue synthétique, cette typologie reste insatisfaisante dans le lien de causalité qu'elle entretient entre la nature du dispositif envisagé et les stratégies d'apprentissage du stagiaire. Les arguments que j'ai employés lors de la présentation de chaque modèle d'alternance, afin de souligner les anomalies de ce lien de causalité, ne sont pas exhaustifs.

La modélisation systémique telle qu'elle est envisagée dans ces premières lignes montre qu'au travers d'une régulation changeant en fonction du système formation envisagé, l'apprenant change de logique d'action. L'évaluation devient une régulation complexe. Dans cette perspective, l'instituant et l'institué varient dans leurs influences entre les trois systèmes. Cette variation est à prendre en compte du point de vue de l'apprenant. Il semble capital de questionner ce qui évolue chez l'apprenant durant le processus de formation ou d'évaluation. L'apprenant varie dans ses logiques. Il est agent, acteur ou auteur de son changement.

Du symbolique à l'imaginaire

La modélisation de la formation par alternance évoquée ci-dessus, prend en compte la variation de la prégnance de l'institué en termes de gestion de l'organisation pédagogique et des stratégies des acteurs. Les dispositifs de formation construisent leur ordre symbolique. Mais cela ne se fait pas librement. Ils prennent leur matière dans ce qui est déjà là. Contrairement à ce qui nous est proposé précédemment, cet ordre symbolique se constitue dans un sens tout autre que celui de l'individu.

C. Castoriadis (1975) délimite au naturel, à l'historique et à la participation au rationnel, la constitution du symbolisme. Dans le cadre de la formation initiale des personnels d'éducation, le symbolisme s'accroche au naturel dans le sens où l'éducation est une fonction de la praxis. Le symbolisme s'accroche à l'historique dans le choix du mode pédagogique. Le symbolisme participe au rationnel dans l'organisation de la formation (bibliographie officielle pour la préparation du concours, étude des textes officiels, choix des tuteurs, choix des modules de formation, financement des administrations...) et aussi dans l'opposition des définitions des objectifs de la formation (pratique ou théorique).

Cependant, C. Castoriadis nous avertit que les institutions ne se réduisent pas au symbolisme, « mais elles ne peuvent exister que dans le symbolique, elles sont impossibles en dehors d'un symbolique au second degré, elles constituent chacune son réseau symbolique ».

Ceci amène à s'interroger sur les représentations que peuvent avoir les apprenants des différents dispositifs auxquels ils participent.

D'un point de vue symbolique, l'Institution éducative fait correspondre des symboles à des signifiés. C. Castoriadis (59) voit dans les symboles des signifiants et dans les signifiés ce qui est de l'ordre des « représentations, des ordres, des injonctions ou des incitations à faire ou à ne pas faire ». Ce « signifié » est mis en « production » par les stagiaires CPE qui modèlent le dispositif en fonction d'une représentation (qui leur est propre) de leur futur métier. Il y a ici un recours à « l'imaginaire ». E. Morin écrit que « la représentation est l'acte consécutif identique et radical du réel et de l'imaginaire ». un lien étroit se dessine entre symbolique et imaginaire. Ce lien semble se décrire autour de l'automatisation du symbolisme. C. Castoriadis nous livre qu'« il y a un usage immédiat du symbolique où le sujet peut se laisser dominer par celui-ci, mais il y en a aussi un usage lucide ou réfléchi ». Tout se passe donc comme si la typologie de la formation par alternance devait prendre en compte l'automatisation du symbolisme. Cela prend à contre-pied le modèle déterministe précédemment étudié. L'alternance juxtapositive est le lieu de l'automatisation du symbolisme, l'alternance associative est la conquête d'une certaine lucidité et d'une certaine réflexion quant au symbolisme, l'alternance copulative correspond à l'usage lucide et réfléchi du symbolisme. La transaction envisagée met en exergue une conquête du symbolisme dans la variation de la nature de l'alternance. L'enjeu de cette conquête du symbolisme est de passer de la conformation à la création, à l'émancipation de l'apprenant. Le formateur n'affranchit pas l'apprenant comme les Romains affranchissaient leurs esclaves. L'apprenant de par sa seule volonté, s'émancipe ! Cette émancipation se déroule dans l'articulation de deux parcours, l'un structurant et l'autre identitaire.

Un parcours structurant : la formation

Dans le cadre d'un symbolisme subi, le projet de l'apprenant est un projet de référence. Cette référence est représentée par le formateur IUFM. Il s'agit d'une logique de conformation. Le discours du formateur est légitime. L'apprenant est dans une situation de consommation de savoirs. Ce symbolisme subi ne peut rester en l'état chez l'apprenant, et il va être vécu. Dans cette phase transitoire, le projet de l'apprenant devient participatif. Selon les valeurs et savoirs légitimés par l'Institution, le formateur nourrit ou laisse aller le questionnement de l'apprenant. D'institué, le savoir devient instituant. De l'universalité de l'institué, nous passons à la particularité de l'instituant. L'apprenant s'interroge sur ce qui fait sens. C'est au cours de ce questionnement que ce qui n'est pas légitimé par l'Institution, ni garanti comme savoir intègre, apparaît à l'apprenant. À défaut d'apercevoir les fondements réels des valeurs et des savoirs (légitimés et garantis par l'Institution et le formateur), l'apprenant entame une démarche structurante en approchant ses limites-là.

Il devient alors nécessaire de produire du sens... et du savoir. L'apprenant entame un projet émancipateur. De l'instituant de la phase précédente, nous passons à l'institutionnalisation. Cette fois, la particularité laisse la place à la singularité. Le savoir devient institutionnalisant. Du symbolisme vécu nous passons à l'imaginaire. L'apprenant s'engage dans une production de savoir (par exemple la constitution du mémoire professionnel ou bien l'élaboration d'une bibliothèque d'outils permettant une action de terrain) tandis que l'Institution s'apprête à reconnaître ce savoir. Ce nouveau savoir et ces nouvelles valeurs sont produits en fonction des fondements (apparents) et structurés par rapport aux limites... (à ce qui n'est plus légitime en termes de savoirs et de valeurs).

L'apprenant a cheminé en compagnie du formateur ou du tuteur entre conformation et émancipation. Ce parcours en formation a permis à l'apprenant, de par son aspect final (la production de savoir), de structurer et de produire un nouveau savoir.

Un parcours identitaire : l'évaluation

L'évaluation apparaît comme une régulation du parcours structurant qu'est la formation. Dans un premier temps, l'évaluation permet à l'apprenant de prendre de l'information afin d'identifier la phase qu'il vit (conformation – participation – émancipation) ainsi que sur la relation qu'il entretient avec l'institution et le formateur. Ce travail, permis par l'évaluation, va fortement faire évoluer l'identité de l'apprenant. Le contrôle dans une phase de conformation amène l'apprenant à appliquer les règles en usage dans l'institution. Il respecte les procédures. L'apprenant se centre sur « comment réaliser la conformation au modèle proposé ». Il développe un aspect méthodologique et combinatoire dans sa pratique. Le contrôle dans ce cadre-là est un allant de soi. Le contrôlé revendique la transparence du protocole de contrôle.

L'apprenant est dans une démarche d'identification. Il est agent de son changement. Dans un second temps, l'évaluation dans une phase de participation amène l'apprenant à rechercher le sens des référentiels qui sous-tendent son action. Il travaille à élucider le sens de ce qu'il fait. Il interprète les référentiels. L'apprenant est dans la logique de mise à jour des règles pour en examiner le bien fondé. L'évaluation est alors formative. L'apprenant revendique la justesse de l'évaluation (plutôt que la transparence). L'évaluation est négociée plutôt qu'ordonnée ou exécutée comme dans la phase de conformation. L'apprenant se situe ici dans une démarche d'identification (c'est-à-dire une identité en transition). Dans la phase précédente, son identité d'apprenant se limite à la reproduction du modèle proposé. Il se conforme, il y a identification. Dans cette phase de participation, l'identification disparaît pour laisser place à une identisation (Dubar, 1991). L'apprenant n'est plus conforme au modèle mais pas encore lui-même. Il s'agit d'une phase transitoire qui dans la

dynamique proposée se caractérise par une mise en synergie de ce qui n'est plus et de ce qui n'est pas encore. L'apprenant est acteur de son changement.

Dans un troisième et dernier temps, l'évaluation dans une phase d'émancipation amène l'apprenant à créer de nouvelles valeurs. Si la phase d'émancipation se caractérise par une production de savoirs alors la formation s'identifie en termes de production de savoirs et l'évaluation en termes de production de sens. Une démarche quantitative aboutit à une démarche qualitative. L'apprenant se construit un savoir en propre. L'évaluation lui permet de passer d'essences activées à l'existence. Ces ruptures créatrices de nouveaux savoirs sont valorisées, mises en sens par des ruptures créatrices de nouvelles valeurs.

L'apprenant ne vit plus le symbolique... mais il l'imagine. L'évaluation ainsi est crise. C'est un instant critique.

Si jusque-là l'évaluation pouvait être mutilante, car mise en œuvre dans le registre de la disjonction, dans la phase « émancipation », l'évaluation fonctionne sur le mode de la réunion. Les contradictions deviennent motrices. L'apprenant est ici dans une démarche identitaire. Il fabrique, il modélise son identité au travers d'une stratégie de la contradiction et de la rupture. Dans ce troisième temps où l'évaluation devient production de sens, où la phase est celle de l'émancipation, l'apprenant construit son identité. Il est. L'apprenant est Auteur de son changement.

92

On peut donc concevoir un lien étroit entre la succession des phases (conformation – participation – émancipation) de la formation et des temps de l'évaluation (contrôle – évaluation formative – production de sens). Ce lien se dynamise au travers de trois logiques chez l'apprenant : la logique d'agent – la logique d'acteur – la logique d'auteur. Selon la position de l'apprenant dans le parcours de formation qui structure savoirs et valeurs, l'évaluation va mettre en sens ces construits en favorisant la construction identitaire de l'apprenant. Il produit son alternance. Je propose maintenant d'étudier cette émergence.

L'alternance différentielle

Au sein d'un dispositif globalement alternant, l'apprenant va conduire des alternances selon ses logiques de structuration et d'identisation. Le concept de formation par alternance n'est pas une structure homogène mais bien le lieu d'une profonde et fine hétérogénéisation d'alternances où formation et évaluation se mêlent intimement.

Les typologies les plus courantes mettent en avant l'intégration par le dispositif des logiques de l'apprenant au regard des dispositifs proposés.

Comme on le voit cette classification incline à penser qu'un certain déterminisme existe entre le style d'alternance et le style d'apprentissage. Telle alternance donne tels types d'apprentissages chez l'apprenant. Dans un dispositif global alternant, cela peut se concevoir. Toutefois en revenant à ma réflexion, si l'alternance ne peut pas être vue comme un construit monolithique, la thèse du déterminisme entre style d'apprentissage et style d'alternance tient-elle toujours ?

Il devient possible d'envisager un dispositif alternant comme un enchevêtrement de phases alternantes. Ces phases alternantes reposent sur deux trajectoires : une trajectoire structurante, une trajectoire identitaire. Formation et évaluation sont intimement liées. L'apprenant produit alors de l'*alternance différentielle*. La typologie de l'alternance, décrite ci-dessus, joue sur certains déterminants. L'apparition d'une trajectoire identitaire laisse à penser que l'alternance n'est pas déterminée mais bien plutôt qu'elle s'autodétermine. Cela n'est possible que par l'action de l'apprenant conjuguée à celle de l'enseignant.

On peut affirmer qu'un dispositif globalement alternant, résultat d'une structure hétérogène d'alternances, passe d'un déterminisme, tel type d'alternance donne telle stratégie d'apprentissage, à une autodétermination. Bien que le dispositif pèse sur certains déterminants (rythme, lieux, référentiels, validation), l'alternance n'est pas pour autant déterminée. Le stagiaire produit une alternance différentielle (de l'alternance subie à l'alternance construite) parce qu'il combine deux trajectoires, l'une est structurante l'autre est identitaire. Prendre en compte cette nouvelle dimension revient à dépasser les fondements psychologiques de l'éducation pour échapper définitivement à la position démiurgique du formateur. L'auteur (l'apprenant) réinvestit une place que l'acteur systémique ne lui accordait plus.

CONCLUSION

Une telle étude permet d'envisager la complexité de l'implication entre évaluation et formation. Cette implication renvoie à celle des formateurs qui, de par leur posture, vont construire en synergie avec les logiques des apprenants un dispositif de formation. Il est intéressant de voir comment un dispositif prescrit « alternance associative » peut-être vécu comme « alternance juxtapositive » par les apprenants puis « imaginé », produit « alternance différentielle » par les mêmes apprenants et les formateurs tout au long de l'histoire du dispositif.

Ces résultats montrent qu'ensemble apprenants et formateurs construisent un autre dispositif que celui projeté par l'institution. Notre vision typologique des dispositifs de formation par alternance est à moduler à la lumière de cette émergence.

La genèse de ce type de dispositif se fait parfois par opposition parfois en collaboration entre l'institution, les apprenants et les formateurs. L'évaluation parce qu'elle est régulation permet cette genèse. L'évaluation siège de l'identification va modeler dans une dynamique qui lui est propre la formation siège du parcours structurant de l'apprenant.

Dès lors plus aucun acteur n'est propriétaire de quelques espaces du dispositif que ce soient.

La légitimité du formateur comme de l'apprenant n'est plus déterminée *a priori* (le formateur est légitime par la discipline qu'il enseigne et l'apprenant par la place qu'il occupe). La légitimité de l'un et de l'autre émerge au bout de leurs actions lorsqu'ils se rencontrent et qu'ils construisent ensemble autour de l'évaluation.

BIBLIOGRAPHIE

ALLAL L., CARDINET J., PERRENOUD P. (1983). – *Évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Lang.

ARDOINO J. (1980). – *Éducation et relations*, Paris, G. Villars/Unesco.

ARDOINO J. (1987). – « L'évaluation comme interprétation, *Pour*, n° 107, pp. 120-127.

ARDOINO J. (1992). – « L'implication », *Se former +*, pp. 1-8.

ARDOINO J. (1993). – « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives », *Pratiques de formation*, n° 25-26, Université Paris VIII.

ARDOINO J. (1993). – « Note à propos des rapports entre l'approche multiréférentielle et l'analyse institutionnelle », *Pratiques de formation*, n° 25-26, Université Paris VIII.

ARDOINO J., BERGER G. (1989). – *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*, Paris, Matrice.

ARDOINO J., LOURAU R. (1994). – *Les pédagogies institutionnelles*, Paris, PUF.

AUBEGNY J. (1989) – *Formation et développement*, Paris, L'Harmattan.

BONNIOL J.-J. (1974). « Les comportements d'estimation dans une tâche d'évaluation d'épreuves scolaires. Étude de quelques uns de leur déterminant », *Bulletin de psychologie*, n° 27, pp. 202-205.

BONNIOL J.-J. (1981). – « Influence de l'explicitation des critères utilisés sur le fonctionnement des mécanismes d'évaluation d'une production scolaire », *Bulletin de psychologie*, Tome XXXV, n° 353, pp. 173-186.

BONNIOL J.-J. (1981). – « Au sujet de l'articulation entre problèmes pédagogiques et problématique de recherche en psychologie de l'éducation », *Bulletin de psychologie*, n° 353, pp. 159-165.

- BONNIOL J.-J. (1986). – « De l'emboîtement des objectifs... », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, CERSE, pp. 29-35.
- BONNIOL J.-J., CAVERNI J.-P., NOIZET G. (1972). – « Pour un apprentissage de l'évaluation des tâches scolaires », *Cahiers de psychologie*, n° 15, pp. 93-100.
- BONNIOL J.-J., CAVERNI J.-P., NOIZET G. (1972). – « Le statut scolaire des élèves comme déterminant de l'évaluation des devoirs qu'ils produisent », *Cahiers de psychologie*, n° 15, pp. 83-92.
- BONNIOL J.-J., GENTHON M. (1989). – « L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation », *Repères pour la rénovation du français*, n° 79, pp. 107-115.
- BONNIOL J.-J., VIAL M. (1997). – *Les modèles de l'évaluation*, Paris et Bruxelles, De Boeck.
- CARDINET J. (1988). – *Pour apprécier le travail des élèves*, Bruxelles, De Boeck.
- CARDINET J. (1992). – *Évaluation scolaire et pratique*, Bruxelles, De Boeck (2^e édition).
- CARDINET J. (1995). – *Évaluation Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, pp. 415-420.
- CASTORIADIS C.. (1975).- *L'Institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEIX J.-Y. (1992). – *École et savoir dans les banlieues et ailleurs...*, Paris, Armand Colin.
- HADJI C. (1993). – *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF.
- HADJI C. (1994). – *L'évaluation des actions éducatives*, Paris, PUF.
- HADJI C. (1997). – *L'évaluation démystifiée*, Paris, ESF.
- KETELE (de) J.-M. (1993). – « L'évaluation conjugée en paradigmes », *Revue française de pédagogie*, n° 103, pp. 59-80.
- LECOINTE M. (1997). – *Les enjeux de l'évaluation*, Paris, L'Harmattan.
- LEGROUX J. (1981). – *De l'information à la connaissance*, Paris, UNMFREO.
- LERBET G. (1990). – *Le flou et l'écolier : la culture du paradoxe*, Paris, UNMFREO.
- LERBET G. (coord.) (1994).- *Images de l'alternance à l'Éducation nationale*, Paris, L'Harmattan.
- MORIN E. (1992). – *La méthode : la connaissance de la connaissance*, Paris, Seuil.

FORMATION AU CONSEIL ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES

RECHERCHE COOPÉRATIVE ET SAVOIRS DIDACTIQUES

DE JEAN-PAUL DUGAL* ET CHANTAL AMADE-ESCOT**

97

Résumé

L'article rend compte de différents moments d'une recherche portant sur le conseil. L'entretien conseil constitue un temps fort de la formation initiale des professeurs-stagiaires (PS). Son étude, tant du point de vue de sa forme (le comment?) que de son contenu (le quoi?) montre qu'il ne peut s'agir d'une pratique spontanée. Elle relève de compétences spécifiques à la fonction de conseiller pédagogique (CP) et d'une véritable formation. Nous nous interrogeons sur l'impact du conseil au plan didactique et sur la place donnée aux contenus enseignés. Ce questionnement est au point de départ d'une « recherche coopérative » associant conseillers pédagogiques, formateurs et chercheur et combinant des entrées par la pratique et par la théorie (principalement les notions didactiques d'observation, de contrat et de milieu). Après avoir décrit les caractéristiques et spécificités de la recherche coopérative, nous proposons quelques résultats en termes de changement de regard des CP dans l'observation des PS et les conseils donnés. Ces résultats ouvrent également quelques perspectives relatives à l'appropriation de notions didactiques par les CP et à leur incorporation sous forme de savoirs professionnels.

Abstract

This paper gives an account of the various stages of a research project on supervision. The counselling meeting constitutes a major aspect of the initial training of student teachers (Professeurs Stagiaires). Studying it, either from the point of view of form (how?)

* - Jean-Paul Dugal, LEMME, Toulouse III ; IUFM de Limoges.

** - Chantal Amade-Escot, LEMME, Toulouse III ; Université Paul Sabatier, Toulouse III.

or content (what?), demonstrates that it cannot be a spontaneous activity. It requires specific skills on the part of cooperating teachers as well as actual training. We wonder about the impact of advising in the didactic field and on the importance given to the taught content. This questioning is the starting point of a "cooperative research project" associating cooperating teachers, teacher trainers and researchers, and combining practice and theory (mainly the didactic notions of observation, contract and environment). After describing the characteristics and specificities of a cooperative research project, we examine some results in terms of change in the cooperating teachers' perception of student teachers and in counselling itself. These results also open up some perspectives connected with the implementation of didactical notions and their applications in terms of professional knowledge as well.

Introduction

Le conseil en formation professionnelle des enseignants constitue aujourd'hui une thématique émergente faisant écho à une prise de conscience relativement récente du poids et de l'importance de la part de la formation « de terrain » dans la formation initiale. La recherche, menée dans une perspective descriptive et compréhensive (Bru, 1998) s'inscrit à l'articulation de la recherche et de la formation. Elle explore la question problématique du conseil dans la relation CP-PS. Cette question nous semble en effet capitale si on veut bien considérer que le conseil participe du processus de professionnalisation du PS en tant qu'enseignant et du CP en tant que formateur. La recherche s'enracine ainsi dans le cadre de la formation « sur le terrain » (1), celle que vit le PS dans son établissement de stage en responsabilité où il bénéficie de l'accompagnement d'un CP. Cet aspect de la formation, souvent considéré comme second, équivalent d'un « bain de pratique », nous semble au contraire peser d'un poids considérable dans le parcours du PS et mérite d'être davantage étudié et questionné. Il semble que nous assistons là au développement d'une thématique de recherche si l'on en juge par le nombre de publications et de communications récentes sur ce sujet (Chaliès et Durand, 2000).

1 - Rappelons que les PS vivent en 2^e année d'IUFM une formation partagée entre un tiers à un demi-service d'enseignement en pleine responsabilité dans un établissement scolaire et une formation professionnelle à l'IUFM.

La recherche de thèse présentée dans cet article a pour arrière-plan le cadre général de la formation initiale des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) dont elle étudie un aspect : « la formation sur le terrain », plus particulièrement le tutorat et l'entretien conseil. Trois volets de recherche ont été successivement développés :

- Un premier volet (Dugal, 2002) s'attache à explorer, décrire et comprendre le conseil d'un double point de vue : sa forme (le comment?) et son contenu (le quoi?).
- Les résultats et les perspectives ouvertes par cette première étape ont conduit à la mise en œuvre d'une « recherche coopérative » impliquant des CP d'éducation physique volontaires. Les connaissances théoriques de référence servant de points d'appui à cette recherche coopérative sont celles offertes par les recherches didactiques.
- Un dernier volet consiste à évaluer l'impact de la formation sur le conseil dans ses aspects didactiques. Il s'agit d'une étude de cas au cours de laquelle nous avons étudié l'activité de tutorat d'une des CP associés à la recherche, notamment ses entretiens conseils pendant deux années.

Seuls les deux premiers volets décrits ci-dessus font l'objet du présent article.

L'ANALYSE DE LA FORME ET DU CONTENU DU CONSEIL

Méthodologie

La première étape de la recherche a consisté à suivre trois dyades CP-PS visitées chacune trois fois dans la même année scolaire. Chaque visite a permis de recueillir les données suivantes :

- l'observation de la leçon menée par le PS, précédée d'un court entretien avant séance ;
- l'enregistrement audio de l'entretien conseil CP-PS qui suit la leçon, dont on effectue une retranscription verbatim ; cette donnée constitue le corpus principal ;
- deux « entretiens rétrospectifs » de type semi-directif, l'un avec le CP, l'autre avec le PS, réalisés après une première écoute « flottante » de l'entretien conseil.

L'observation de la leçon et les entretiens rétrospectifs sont destinés à préciser, confirmer, nuancer l'analyse du corpus principal à partir des significations données par les acteurs à l'entretien conseil qu'ils ont vécu. Ce dernier fait ensuite l'objet d'une analyse catégorielle de contenu (Bardin, 1993). Les unités d'enregistrement sont codées selon les deux axes d'exploration : la forme et le contenu du conseil. Les catégories relatives à ces deux axes relèvent de différents thèmes que nous précisons ci-après. Le traitement des données se complète avec la mise en relation de cette analyse avec les deux autres corpus (données d'observation et analyses des entretiens rétrospectifs) selon le principe de triangulation (Van der Maren, 1996). Nous présenterons les principaux résultats en trois temps : l'analyse de la forme du conseil, l'étude de son contenu, et enfin, les perspectives ouvertes.

La forme du conseil : résultats et interprétation

L'analyse du conseil se fonde sur la catégorisation des attitudes adoptées par les CP tout au long des entretiens conseils en utilisant la typologie proposée par Porter (1950). Les six grands types d'attitudes possibles sont les suivants :

- « l'évaluation » (porter un jugement) ;
- « l'interprétation » (révéler à l'autre ce qu'il n'a pas vu) ;
- « le soutien » (encourager, consoler) ;
- « l'investigation » (questionner, en savoir davantage) ;
- « la décision » (donner la solution au problème, prescrire) ;
- « la compréhension » (reformuler, écouter, faciliter l'expression).

Au-delà de quelques petites différences entre les trois dyades et à l'intérieur d'une même dyade (d'un entretien à l'autre), les résultats montrent que les CP adoptent principalement trois attitudes dominantes : des attitudes d'investigation, d'évaluation et de décision. Les trois autres attitudes (compréhension, soutien, interprétation) sont moins fréquentes. Ces résultats, qui émanent des pratiques réelles, sont sensiblement différents de ceux obtenus par questionnaire. Nous confirmons, à partir de cette étude, l'hypothèse classique d'un certain décalage entre les pratiques effectives observées et les pratiques déclarées en ce qui concerne le conseil en formation initiale.

En termes d'interprétation, nous considérons que les trois attitudes majoritairement adoptées correspondent au fonctionnement habituel des enseignants. Il renvoie à ce que Perrenoud (1998) identifie comme un « habitus enseignant » qui continuerait à être opérant lorsque ce dernier devient CP. Il y aurait ainsi une sorte de superposition ou de confusion des rôles d'enseignant (avec les élèves) et de CP (avec un pair). Ces considérations sont à relier avec les effets produits sur les PS par les différentes attitudes et leurs conséquences en termes de formation. Il nous paraît d'ailleurs pertinent de les travailler dans le cadre des actions spécifiques de formation des CP ; non pas pour prescrire ou recommander telle ou telle attitude (2), mais plutôt pour aider chaque CP à prendre conscience de ses attitudes spontanées, de l'impact qu'elles peuvent avoir sur les PS. Nous pensons, comme le suggère Perrenoud, que la formation des CP doit permettre un « travail de l'habitus » afin de rendre ces formateurs plus lucides vis-à-vis de leurs pratiques de tutorat auprès des PS.

2 - Aucune, à elle seule, ne présenterait que des avantages.

Ces résultats indiquent de possibles prolongements de recherche (3) afin de mieux comprendre les modalités de formation à l'œuvre dans les relations CP-PS. Pour notre part nous avons choisi de poursuivre la recherche dans une optique didactique, en raison des résultats et des questions issus du deuxième volet de cette première étude : le contenu du conseil.

Le contenu du conseil : résultats et interprétation

Pour étudier les contenus du conseil dans les trois dyades CP-CS, nous avons effectué un deuxième codage des données. Trois grandes catégories ont été élaborées sur la base de différentes modélisations de l'activité enseignante empruntées à Postic (1981), Bru (1993) et Altet (1994). Les propositions de ces trois auteurs ont été rapprochées ce qui nous a permis de construire trois catégories dans lesquelles nous avons ventilé les différentes unités d'enregistrement des entretiens conseils :

- « L'organisation » : cette catégorie englobe tout ce qui concerne la gestion des situations, l'organisation des lieux, des espaces, des groupements d'élèves, du matériel, le fonctionnement du groupe.
- « Les interventions auprès des élèves » : cette catégorie rassemble toutes les communications, les sollicitations, feed-back et encouragements qui ont pour objectif la stimulation et la régulation de l'activité des élèves.
- « Les contenus enseignés » : cette catégorie correspond aux visées de sélection et de structuration des contenus d'enseignement ainsi que de transmission par l'enseignant et d'appropriation par les élèves.

Les résultats font apparaître une prédominance de la catégorie « organisation » qui occupe la moitié du volume des entretiens conseils, l'autre moitié étant constituée par l'ensemble des deux autres catégories (« interventions auprès des élèves » et « contenus enseignés »). Cette constante se vérifie de manière quasi-identique dans les trois dyades. Elle n'évolue pas au fur et à mesure de l'année pour une même dyade, alors qu'on pouvait s'attendre à une centration plus importante sur les deux dernières catégories, une fois le début de l'année passé et la prise en main de la classe par le PS réalisée. Les CP et les PS semblent ainsi partager une préoccupation prioritaire, celle de la « bonne marche de la classe », reléguant les contenus enseignés et les apprentissages réalisés au second rang. « *Pourvu que ça tourne* » : telle est l'expression employée par un PS dans un entretien rétrospectif pour illustrer ce souci premier.

3 - Citons par exemple :

- les interactions dans les entretiens conseils étudiées du point de vue des actes de langage (Searle, 1972) ;
- les entretiens conseils en tant que discours, travaillés selon la pragmatique du discours (Maingueneau, 1987) ;
- les entretiens conseils comme des significations émergentes dans le cadre de l'action située (Durand, 1998).

Le croisement de l'analyse de contenu des entretiens conseils avec les entretiens rétrospectifs nous amène à développer trois pistes d'interprétation permettant d'éclairer ces résultats.

- Les entretiens rétrospectifs avec les CP font apparaître que, spontanément, ces derniers s'intéressent davantage aux problèmes d'organisation et de gestion de la classe. Ils estiment que c'est leur domaine d'expertise et que c'est dans ce secteur qu'ils ont le plus à apporter au PS. Ils expriment souvent l'idée que les PS, nouvellement diplômés, sont davantage au fait des dernières évolutions sur les contenus d'enseignement. Ces indications rejoignent les résultats d'un certain nombre d'études (Boudreau et Baria, 1998 ; Martin, 1998 ; Van Zanten, 2000) qui, malgré des approches différentes, proposent des éclairages allant dans le même sens.

- Le fonctionnement satisfaisant d'une classe est souvent analysé, à la fois par les CP et par les PS (cf. ci-dessus « *Pourvu que ça tourne* ») comme un système en équilibre fragile, acceptable par tous (professeur et élèves). Ils ajoutent que cet équilibre est sans cesse remis en question par les élèves qui transforment les consignes et les tâches pour les rendre plus ludiques et moins coûteuses en efforts d'apprentissage, sans dépasser toutefois certaines limites qui pourraient entraîner un « recadrage ». Ainsi, dans un contexte où les élèves n'introduisent pas trop de perturbations, les professeurs, qu'ils soient PS ou CP, ont tendance à ne pas intervenir, même lorsqu'ils se rendent compte que les élèves ne s'impliquent pas autant qu'ils le pourraient dans les apprentissages. En quelque sorte, ils s'accommodent de cet équilibre. Nous retrouvons là typiquement ce dont Placek (1983) rend compte en éducation physique : elle montre, en effet, que la préoccupation prioritaire des professeurs demeure que les élèves restent globalement « *happy, busy and good* ». Ainsi, PS et CP s'accordent pour considérer que se montrer trop exigeant en termes d'apprentissage risque d'entraîner un certain désinvestissement des élèves et leur démotivation. Ces arguments confirment dans leur ensemble les perspectives de Doyle (1986) et, en éducation physique, de Siedentop (1994) sur « l'écologie de la classe ».

- Enfin, les entretiens rétrospectifs ainsi que certaines difficultés de codage (4) nous laissent supposer que les tendances pointées dans nos résultats sont à analyser au regard de la spécificité de l'enseignement de l'EPS. En effet, ce dernier fonctionne d'abord sur la base d'apprentissages par adaptation à des situations organisées par l'enseignant. Le corps y est à la fois objet et moyen de l'apprentissage. De plus, cet

4 - La ventilation des unités thématiques du corpus principal (les entretiens conseils) dans les trois catégories décrites a pu parfois s'avérer délicate. Certaines formulations pouvaient être considérées comme relevant de la catégorisation « organisation » tout en comportant des indices relatifs aux « contenus enseignés ». Les « interventions auprès des élèves » peuvent relever, elles aussi de la catégorie « contenus enseignés » comme l'ont montré des travaux antérieurs en didactique de l'EPS (Marsenach et Mérand, 1987).

enseignement se déroule dans de grands espaces (gymnases, terrains de sport) avec des groupes, des ateliers, des élèves en mouvement, cela entraînant sans doute des difficultés spécifiques de gestion de la classe. Ces spécificités nous ont amené à interpréter les constats effectués en suggérant qu'en éducation physique – plus peut-être que dans d'autres disciplines scolaires – les contenus enseignés sont indissociables des milieux didactiques proposés aux élèves (Amade-Escot, 1998, 2000), ce qui expliquerait qu'une grande place soit concédée à « l'organisation » dans les conseils donnés par les CP aux PS.

Perspectives ouvertes

Ces interprétations posent les questions de l'impact du conseil au plan didactique et de la place accordée aux contenus enseignés dans le tutorat. La posture « spontanément » adoptée par les CP lors des entretiens conseils interroge les conditions de l'évolution du conseil en tant qu'acte de formation des PS. Il apparaît clairement que le conseil ne peut se réduire à une simple pratique spontanée. Nous considérons qu'il relève d'une véritable formation des CP à cette fonction spécifique, laquelle ne recouvre pas exactement celle d'un enseignant chevronné (ce qui pourtant constitue le critère habituel de leur recrutement).

Ces constats et ces questions sont au fondement de la « recherche coopérative » présentée ci-après. Nous avons postulé que le conseil est un acte de formation susceptible d'être travaillé. Nous avons aussi considéré possible de réinterroger la dichotomie apparue, lors de l'étude précédemment décrite, entre la catégorie « organisation » et celles relatives aux « interventions auprès des élèves » et aux « contenus d'enseignement ». Par ailleurs, les ambiguïtés dans le codage des entretiens conseils nous ont amené à faire l'hypothèse que les contenus enseignés sont largement « encapsulés » dans des aspects organisationnels. Dans cette perspective, nous avons envisagé que l'observation des activités didactiques, articulant les notions de contrat didactique et de milieu (Brousseau, 1988 ; Amade-Escot, 2000), pouvait constituer un point d'appui favorisant, chez les CP, l'adoption d'un regard nouveau et un enrichissement de leur pratique d'observation et de conseil. En effet, cette forme d'observation, parce qu'elle articule, selon un regard ternaire, les trois instances du système didactique, peut constituer un outil de lecture et de formation pertinent pour analyser les situations d'enseignement-apprentissage proposées par les PS et pour conduire les entretiens conseils. C'est à la présentation de ce dispositif de recherche et de formation des CP que la seconde partie de cet article s'attache maintenant, avant de nous intéresser aux résultats obtenus et à leurs hypothèses interprétatives dans un dernier point.

UNE « RECHERCHE COOPÉRATIVE »

Un dispositif concret

Considérant que le conseil en formation reste un objet insuffisamment connu et exploré (Chaliès et Durand, 2000) alors que, paradoxalement, on s'accorde à reconnaître son importance en tant qu'acte de formation, nous avons proposé un dispositif de formation pour travailler cet objet avec des conseillers pédagogiques d'EPS volontaires. Ce dispositif s'insère dans le Plan académique de formation, sous la forme d'une Équipe de réflexion et de recherche (ERR) (5). Cette équipe a fonctionné sur une durée de trois années scolaires avec quatre journées de réunion par an. L'équipe comprenait huit CP d'EPS volontaires (après appel à candidature), deux formateurs IUFM et le chercheur (le premier auteur de cet article). Le programme de chaque rencontre fait l'objet de discussion et de négociation. Il concilie des entrées « par la pratique » et des entrées « par la théorie ».

La première caractéristique du dispositif est d'instaurer une posture en tension entre la recherche et la formation. Il s'inspire des méthodologies de la recherche collaborative (Desgagné, Bednarz et coll. 2001), qui se positionne à l'interface de la recherche (posture « à l'extérieur » de l'objet, investigation de cet objet délimité en vue de la production de connaissances) et de la formation (posture « au dedans » de la pratique professionnelle, visées d'analyse et d'amélioration de cette pratique). Cette position vaut parfois quelques critiques à ce type de recherches, notamment du point de vue épistémologique de sa validité au regard des exigences de la recherche scientifique « classique » (6). Nous avons conçu et mis en œuvre un dispositif s'inspirant de la « recherche collaborative », sans pour autant le reproduire à l'identique, son option socioconstructiviste nous paraissant un peu radicale et réductrice. Il nous a ainsi semblé qu'une telle recherche coopérative pourrait constituer une instance pertinente de formation des CP, mais qu'il pouvait également être l'occasion de travailler la question du passage des savoirs didactiques (issus de l'institution de la recherche) à l'institution de formation. Pour construire le dispositif de « recherche coopérative » qui caractérise l'ERR, nous nous sommes appuyés sur les cinq orientations définies par Desgagné (1998) qui sont au fondement de la « recherche collaborative » :

- la définition d'un projet collectif ;
- l'insertion du projet dans une démarche de recherche ;

5 - Dispositif et sigle reconnus et intégrés dans le Plan académique de formation.

6 - Rappelons que notre travail de recherche, au-delà de l'appui sur cette recherche coopérative, comprend un troisième volet, dispositif parallèle (ou recherche proprement dite) fondé sur une étude de cas, plus proche des formes canoniques de la recherche scientifique (dont nous ne rendons pas compte dans le cadre de cet article).

- la création d'un environnement propice aux échanges entre partenaires ;
- l'alternance entre des entrées par la pratique et par la théorie ;
- la valorisation des expertises de chacun quel que soit son statut.

Nous en présentons ci-après les caractéristiques.

Le modèle théorique de la recherche coopérative

Il s'inscrit parmi les modalités de recherche associant chercheurs et praticiens qui relèvent, dans leur ensemble, d'un processus de co-construction. On considère que trois étapes structurent ce type de recherche coopérative dans lequel nous avons positionné l'ERR.

La co-situation

Elle correspond à l'étape initiale de délimitation et de positionnement de l'objet de la recherche. Elle se fonde sur ce qui fait, au départ, la communauté de préoccupations des différents membres de l'ERR. Signalons qu'en ce qui nous concerne, elle a donné lieu à de longues discussions, pour finalement retenir le thème (un peu large ?) de « l'accompagnement du PS ». Soulignons que cet objet fut défendu par les CP, plutôt que « le conseil et ses aspects didactiques », objet qui semblait au départ le plus pertinent pour le chercheur mais qui a été considéré comme un peu restreint par la majorité des CP. Ce débat et cette négociation nous semblent, en tout cas, illustratifs de la tension entre les postures de la recherche et de la formation évoquées ci-dessus. Cette étape se caractérise également, en plus de la définition de l'objet, par la formalisation d'un contrat de recherche dont on peut mentionner quelques éléments significatifs :

- La reconnaissance des savoirs de chacun qui seront partagés et enrichis d'apports extérieurs dans un processus collectif de création (Donnay, Charlier et Dejean, 2002).
- La durée de la coopération, la définition des rôles respectifs et du travail de chacun.
- La prise en compte pour les CP de la formation et de l'expérience ainsi acquises qui seront reconnues institutionnellement (7).
- La négociation, au cours du temps, du fonctionnement de l'ERR, dont on ne peut déterminer *a priori* le déroulement et l'aboutissement, ce qui se traduit par une « gestion de l'incertitude » en ce qui concerne l'avancement et la nature des activités entreprises par le groupe.

7 - Par l'IUFM et par l'Inspection pédagogique dans le choix des CP.

La co-opération

Elle concerne le type d'activités développées au sein de l'ERR. Ces dernières ont été partagées entre des entrées par la pratique et des entrées par la théorie.

En ce qui concerne les entrées par la pratique :

- des analyses de séquences vidéo de leçons menées par un PS et confrontation des points de vue ;
- des observations sur le terrain d'une leçon d'un PS avec les outils de l'observation didactique (Amade-Escot, 1997) suivies de leur exploitation ;
- des analyses de pratique à partir d'études de cas, proposées par un des CP autour d'une difficulté ou d'un problème rencontré dans son travail d'accompagnement et travaillé par le groupe.

En ce qui concerne les entrées par la théorie :

- des présentations par un des membres du groupe d'un texte ou d'un ouvrage traitant des perspectives offertes par les recherches didactiques, suivies d'un débat ;
- des analyses d'entretiens conseils ayant fait l'objet de publications (par exemple, Durand, 2000) ;
- un travail théorique sur des concepts et des méthodes : contrat didactique, milieu didactique, observation didactique de séquences d'enseignement-apprentissage.

Cette étape est également celle de la co-construction de savoirs pour la formation. Selon Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebus (2001) et Bednarz, Poirier, Desgagné et Couture (2001), la particularité des savoirs professionnels ou des savoirs didactiques ainsi construits est d'être « viables » à la fois dans l'institution de recherche et dans l'institution professionnelle. Nous reviendrons sur cette question (dans le paragraphe « L'impact sur la dimension didactique du tutorat », p. 111) relative aux savoirs co-construits dans l'ERR, après avoir précisé la troisième étape de notre recherche coopérative.

La co-production

Cette dernière étape s'adresse actuellement, sous forme de productions différentes, tant à la communauté de la recherche (cet article en est un exemple), qu'à celle de la formation sous la forme de propositions de stages de formation de CP de toutes les disciplines (8).

La position « en tension » du chercheur en recherche coopérative

Dans ce dispositif, le chercheur est dans une position particulière et un peu délicate : il est, en effet, à la fois impliqué comme membre du groupe et en posture d'extériorité comme membre de la communauté scientifique. Il est donc contraint de gérer en permanence une relation dialectique chercheur-régulateur. Il facilite le bon fonctionnement du groupe en favorisant l'expression de chacun. L'adoption d'une attitude de compréhension semble, de ce point de vue, positive. Dans notre cas, les relations au sein de l'ERR ont été facilitées du fait d'une histoire et d'une expérience communes de longue date entre les différents acteurs. Cela a permis au chercheur d'être reconnu comme membre actif par le groupe et d'avoir ainsi accès à son code de significations ; une position stricte d'observateur extérieur ne nous semble pas tenable dans ce cadre-là. Il n'en reste pas moins que dans un second temps, le chercheur reprend totalement son rôle dès lors qu'il s'agit de traiter les données recueillies, ce qui est le cas le plus fréquent dans les recherches qui associent chercheurs et praticiens. On voit que la position du chercheur est néanmoins un peu différente de celle qu'il peut occuper en recherche-action ou en ingénierie de formation.

Données recueillies et méthodologie

Différentes données ont été recueillies au cours du déroulement de l'ERR. Elles peuvent être regroupées selon la typologie proposée par Van der Maren (1996) en trois catégories :

Des données suscitées ou d'interaction :

- quelques transcriptions de moments d'échanges significatifs dans le groupe (par exemple, après être allé observer un PS sur le terrain à partir des grilles d'observation didactique) ;
- des entretiens en profondeur réalisés six mois plus tard avec quatre CP.

Des données provoquées à partir d'un cadre prédéterminé :

- une comparaison entre deux analyses d'une même séance menée par un PS (enregistrement vidéo), la première en début d'ERR, la deuxième en fin d'ERR, deux ans et demi plus tard (9) ;
- un questionnaire terminal, bilan de l'ERR.

9 - La consigne donnée aux CP était la même : « Vous êtes le CP du PS dont nous venons de visionner la séance. Au cours de l'entretien qui va suivre, sur quels points allez-vous orienter votre conseil ? Vous voudrez bien le faire par écrit en une page maximum. »

Des données invoquées permettant de mieux comprendre et resituer les précédentes dans leur cadre temporel :

– Les comptes rendus des différentes journées : la « mémoire » du groupe.

Ces différentes sources de données sont ensuite confrontées et recoupées, permettant ainsi d'opérer « une triangulation » (Van der Maren, 1996).

RÉSULTATS ET HYPOTHÈSES D'INTERPRÉTATION

L'impact de la recherche coopérative sur les savoirs professionnels des conseillers pédagogiques

Nous présentons les résultats selon trois directions : celles-ci résultent du traitement des données ci-dessus selon un processus itératif et jouant d'approximations successives, que l'on pourrait rapprocher de l'analyse par théorisation ancrée (Paillé, 1994). Notons cependant que ces différents éléments sont très liés entre eux, voire très imbriqués et que cette présentation ne correspond qu'à un souci de plus grande clarté.

La co-construction de savoirs utiles pour la formation des PS

Un des aspects originaux de la recherche coopérative consiste en la proposition de connaissances issues de la recherche en les positionnant comme telles, sans pour autant leur donner un statut de « surplomb » (Durand, 2000) qui inviterait à les appliquer dans la pratique. Une telle vision prescriptive naïve irait à l'encontre de l'association et de la participation active des CP dans les décisions et les choix à opérer pour la construction progressive, et sans cesse remise en question, de la formation. Cette position fondamentale de départ distingue notre recherche coopérative d'une approche de type « science appliquée » ou « modèle de la rationalité technique » (Schön, 1996), telle que peut être l'ingénierie de formation. Nous considérons qu'une vision prescriptive heurte un postulat que nous partageons, et qui considère que les savoirs pratiques ou savoirs d'expérience des CP relèvent d'une élaboration personnelle intime, pas toujours consciente et peu explicitable, mais efficace dans l'action professionnelle. Cependant, nous considérons toutefois, à l'inverse d'une position socio-constructiviste radicale (voire post-moderne) que les systèmes didactiques sont des objets sur lesquels la recherche peut produire des connaissances utiles aux enseignants. Ainsi, dans notre dispositif de recherche coopérative, les savoirs de la recherche didactique sont convoqués comme cadre d'analyse, sans toutefois être considérés comme des produits à transmettre. Nous pensons, en effet, que l'analyse des pratiques, et donc en partie l'activité professionnelle des CP, ne s'improvise pas et qu'elle peut trouver dans les construits scien-

tifiques des points d'appui à partir desquels s'exercer (Amade-Escot, 1997). Cela distingue, de notre point de vue, non pas les modalités de fonctionnement en jeu dans les recherches collaborative et coopérative, mais les fondements épistémologiques sous jacents, à partir desquels sont théorisés ces deux types de recherche. Dans notre dispositif, les CP ont été invités, tout au long de l'ERR, à questionner les savoirs didactiques en vue d'une incorporation personnelle à leur pratique professionnelle de conseillers pédagogiques. Cette position est au fondement de l'approche coopérative et intégrée d'emblée à la logique de l'ERR. Mais, de façon concomitante ont été interrogés les savoirs pratiques des CP (souvent implicites, intuitifs, singuliers, pas toujours verbalisables), ou entrées « par la pratique » en tant qu'éléments rendant compte de leur ingéniosité (Amade-Escot, 2002). La démarche de co-construction suppose de partir des savoirs professionnels des différents acteurs (CP, formateurs, chercheur) en tentant collectivement de les mettre à l'étude. Pour illustrer cette démarche nous rendons compte de deux exemples significatifs de co-construction, au sein de l'ERR, de savoirs au service de l'activité professionnelle des CP.

D'abord, la mise au point d'une grille d'observation didactique commune (pourtant souhaitée dans un premier temps par les CP) s'est très vite avérée problématique, chacun ne pouvant utiliser convenablement qu'un outil construit, au moins partiellement, par lui-même. Néanmoins, un certain nombre d'éléments concrets ont été identifiés par tous comme nécessaires dans l'outil d'observation. Ils ont fait l'objet de nombreuses discussions et expérimentations pendant l'ERR. Quatre éléments finalement ont été considérés comme organisateurs de l'observation des séances des PS :

- l'adéquation contenus visés/dispositif d'apprentissage mis en œuvre ;
- l'effet des consignes de l'enseignant (et surtout les modifications de ces consignes) sur l'activité adaptative des élèves ;
- le détournement des consignes par les élèves et leur tendance à tirer les tâches dans un sens moins coûteux en efforts d'apprentissage et/ou plus ludiques ;
- les changements de contenus enseignés au fur et à mesure du déroulement de la leçon, débouchant sur une reconstruction de la temporalité de la leçon fondée sur les contenus, au-delà d'une classique suite chronologique de situations.

Nous considérons que chacun de ces éléments a un lien théorique avec la notion de contrat didactique sans pour autant s'y superposer tout à fait. Soulignons, à ce propos, la difficulté générée par le concept de « contrat didactique » en tant que négociation implicite entre le savoir, le professeur et les élèves (Brousseau, 1988). Elle s'est heurtée à la vision habituelle de la notion de « contrat » manipulée par les CP dans le cadre de la pédagogie du contrat. Il est en effet d'usage, dans l'enseignement de l'EPS, d'explicitier et de négocier avec les élèves les attentes du professeur. Les CP ont une très grande expérience de l'utilisation de ce type de contrat. Le contrat didactique est un concept « contre-intuitif » au regard de leur expérience professionnelle. D'où des débats, au sein de l'ERR, qui ont même conduit certains CP à

choisir d'employer le terme de « *rupture didactique* » (10) plutôt que celui de rupture de contrat, inapproprié, selon eux, à la réalité habituelle de leur pratique.

Une autre illustration de la dissonance entre les notions théoriques et les savoirs co-élaborés dans l'ERR renvoie à la notion de « milieu didactique » (Brousseau, 1988, Amade-Escot, 2000). Ce dernier intègre par définition plusieurs éléments : le dispositif et les contraintes de la tâche, les objets et instruments introduits dans la situation, les connaissances déjà acquises par les élèves, la mémoire de la classe, le nouveau savoir visé et les interventions de l'enseignant (consignes et régulations sur le milieu). Nous faisons l'hypothèse que cette notion pouvait permettre aux CP de changer de point de vue, en dépassant une stricte dichotomie entre les catégories précédemment décrites, à l'occasion de l'analyse du contenu des entretiens conseils (« organisation » versus « contenus enseignés » et « interventions auprès des élèves »). Les résultats de nos observations à propos de l'ERR montrent, là aussi, un point de confrontation entre une notion issue de la recherche à des fins de description des pratiques, et sa pertinence pour le praticien qui assimile le plus souvent milieu et dispositif matériel dans l'exercice habituel de son enseignement. En outre, les entretiens réalisés avec les CP six mois après la fin de l'ERR laissent penser que cette notion s'est avérée relativement peu opérationnelle dans leur pratique de CP, tant au plan de l'observation des séances des PS que des éléments discutés lors des entretiens conseils.

Ces deux exemples nous amènent à considérer qu'au-delà de certaines déformations ou traductions des savoirs de la recherche, ce long travail d'appropriation constitue une co-construction de savoirs didactiques pour la formation qui contribuent au développement de la professionnalité des CP. Cette constatation recoupe d'ailleurs celles issues des travaux de recherche collaborative en didactique des mathématiques (Bednarz et al., 2001). Nous ne pouvons, cependant que rester prudent devant certains volontarismes qui pourraient laisser croire que les résultats de la recherche doivent être mis à la disposition des praticiens qui n'auraient plus ensuite qu'à les transférer dans leurs pratiques pour les améliorer. Nous pouvons même, à la lumière de notre travail, faire l'hypothèse d'une « incommensurabilité irréductible » entre la recherche et la pratique, ce que Sensevy (2001) qualifie de décalage entre la sémantique naturelle de l'action (celle du praticien) et le langage des modèles (celui du chercheur). L'appropriation par les praticiens, les CP dans notre cas, de certaines notions théoriques ne va pas ainsi sans quelques transpositions et/ou déformations.

10 - Dans cette troisième partie, les passages entre guillemets correspondent :

- à des réponses de CP lors des questionnaires bilans effectués en fin d'ERR ;
- à des paroles extraites des moments d'échanges significatifs et/ou des entretiens réalisés six mois après.

L'impact sur la dimension didactique du tutorat

Le regard du CP semble se modifier : l'observation didactique de la pratique du PS se concrétise par un certain rééquilibrage entre les différentes catégories du conseil par rapport aux constats établis par l'étude exploratoire initiale. Les CP déclarent qu'ils sont davantage centrés sur les contenus enseignés et les préoccupations didactiques. Ils insistent, en premier lieu, sur les apports de l'observation didactique et des méthodologies afférentes qui ont fait l'objet d'une réelle co-construction dans la recherche coopérative. Cette appropriation personnelle réalisée par les CP permet, selon eux, une meilleure compréhension des phénomènes d'enseignement-apprentissage dans la mesure où ils se focalisent sur ce qui se passe réellement dans l'activité d'apprentissage des élèves (« *des hypothèses au-delà du simple constat* »). Ils disent prendre davantage en considération les conséquences du « *choix des dispositifs matériels et/ou des consignes sur les contenus enseignés* ». Ils sont sensibles aux décalages possibles entre ce qui était visé par le PS et ce qui a été appris par les élèves. Ils notent également leur plus grande lucidité sur « *la quantité possible de contenus* » que les élèves peuvent s'approprier pendant une séance.

Le deuxième intérêt souligné par les CP est celui de la capacité d'observation des « *ruptures didactiques* » qui scandent inéluctablement les séances d'enseignement du PS observé. Elles conduisent les CP à prendre conscience de l'illusion de la maîtrise de l'enseignement, en particulier à partir des ruptures initiées par les élèves (qui « *tirent* » sur les consignes pour rendre la tâche plus ludique ou moins contraignante en efforts d'apprentissage), mais aussi celles générées par le professeur (qui est contraint volontairement ou non de changer le contenu visé, ou qui ne retient, lors des phases de questionnement avec les élèves, que les réponses qui l'arrangent et qui laissent penser que tous les élèves ont bien appris ce qui était prévu). À partir de ce type d'observation, plusieurs CP font d'ailleurs l'hypothèse que cet « *élargissement de leur champ de compréhension* » leur permettra de contribuer au développement des compétences didactiques des PS en les aidant à mieux analyser les ruptures, les décalages entre les contenus prévus, les contenus mis en œuvre et les contenus appris par les élèves. Certains se disent enfin plus sensibles aux phénomènes didactiques apparaissant lors des temps de questionnement et de verbalisation des élèves. Mentionnons également que les CP n'ont pas pour autant évacué les problèmes de gestion pédagogique de la classe, inévitablement prégnants dans certaines classes difficiles. Ils gardent une conscience aiguë de l'étroite imbrication de ces problèmes de gestion de la classe avec les contenus enseignés et avec le sens qu'ils peuvent prendre pour les élèves. Enfin, quelques CP soulignent la difficulté qu'ils ont pu rencontrer pour s'approprier ces notions didactiques qui « *demandent un certain temps de familiarisation* ». Nous faisons l'hypothèse, déjà discutée à propos de la co-construction des savoirs dans l'ERR, que ces difficultés expliquent qu'ils aient plus facilement porté leur attention aux questions de l'observation didactique

et des ruptures de contrat, qu'à celle de « milieu didactique ». Ce concept, dont nous avons souligné le statut théorique central dans le projet initial de l'ERR, reste pour les CP, au terme des trois années, très fortement assimilé à l'idée de dispositif matériel, comme naturalisé par les usages pratiques d'enseignant et de formateur. Cette notion ne semble donc pas avoir eu véritablement d'impact sur les pratiques des CP, contrairement à ce que l'on pouvait supposer au départ de l'étude. Nous pensons que ce constat pointe une contrainte essentielle pesant sur les rapports entre la recherche didactique et la formation. Il illustre la difficulté qu'ont à la fois les chercheurs didacticiens et les formateurs d'enseignants pour faire passer d'un espace à l'autre les implicites, les règles, les normes, les vérités, les identités à assurer et/ou à assumer, les valeurs à interpréter, autant d'éléments qui sont constitutifs des institutions dans lesquelles les concepts didactiques sont mobilisés. On retrouve ici une problématique qui consiste à travailler les contraintes transpositives que comporte le passage des problématiques du chercheur, membre confirmé d'une communauté, aux problématiques d'initiation à la recherche pour former les formateurs de terrain que sont les CP.

Recherche coopérative, pratique du conseil et formation des CP

Aux dires des CP ayant participé à l'ERR, cette dernière produit un certain nombre d'effets sur leur pratique du conseil.

112

La plupart des CP indiquent d'abord leur souci de « *laisser plus de place au PS* », d'écouter les impressions, le ressenti et l'analyse à chaud du PS, surtout en début d'entretien. Ils soulignent leur plus grande facilité à « *prendre du recul* ».

Il semble ensuite que l'intégration des savoirs didactiques ci-dessus évoqués (adaptés, transformés, personnellement réélaborés) permet une observation plus descriptive et plus précise de la pratique du PS. Cette observation didactique centrée sur les contenus enseignés constitue « *un fil directeur* » qui peut servir de point d'appui pour élaborer progressivement une sorte de contrat d'observation (11) liant CP et PS.

En outre, cela entraîne un changement important dans la conduite des entretiens. Il devient, en effet possible, pour eux de « *tenir conseil* » avec le PS, de « *confronter les points de vue* » autour d'un objet commun qu'on examine à deux : il y a moins de jugement, le PS n'est plus en position d'accusé. Plusieurs CP considèrent que cela « *dédramatise la discussion* ».

11 - Explicite, celui-là !

Les entretiens apparaissent alors souvent plus riches, conduisant certains CP à émettre l'hypothèse qu'ils sont « *plus intéressants du point de vue de la contribution du CP au développement des compétences professionnelles du PS* ».

Soulignons que l'ensemble de ces déclarations traduit globalement un changement de regard des CP par rapport à l'analyse des entretiens conseils dont nous avons rendu compte au début de cet article. Ce constat semble par ailleurs confirmé par l'analyse des données issues de la comparaison de l'analyse de la vidéo d'une même séance en début et en fin d'ERR. Nous avons pu observer des indices de transformation du conseil. En effet, en début d'ERR, les CP passent en revue chronologiquement la séance du PS, de manière linéaire et en prenant en compte successivement toutes les situations. En revanche, en fin d'ERR, après avoir généralement précisé qu'ils commenceraient de toute façon par écouter ce que le PS veut dire de sa séance, ils ne retiennent que quelques moments prioritaires susceptibles de donner lieu à discussions ou questionnements pertinents. Il s'agit généralement de moments révélateurs d'apprentissages réalisés (ou non) par les élèves ou de « *rupture didactique* ».

Dans le même ordre d'idées, les questionnaires ouverts, centrés sur le bilan de l'ERR, que nous avons recueillis, nous amènent à penser que ces constatations traduisent un processus en cours d'élaboration que nous caractérisons comme le passage d'un conseil « spontané » à un conseil « réfléchi ». Nous retrouvons en effet, dans les réponses des CP, des éléments qui corroborent ces analyses. Ils formulent eux-mêmes fréquemment leurs impressions en termes de « passage de... à... » comme en témoignent ces extraits : « *du prescriptif au descriptif* » ou « *de la critique au questionnement* » ou encore « *de l'exigence de justification à celle d'observation* ».

Par ailleurs, les CP insistent sur l'importance de cette formation étalée dans la durée, permettant des temps de mise à distance de la pratique de conseil pour mieux l'analyser, avec des intervalles entre les rencontres favorisant la maturation et l'expérimentation. La formule ERR est jugée comme très pertinente par rapport aux stages habituels, sur deux ou trois jours consécutifs. Les CP soulignent également que s'interroger sur les pratiques du PS, par une sorte d'effet retour, les conduit à s'interroger sur leur propre pratique d'enseignant avec une vision nouvelle. L'ERR a pu ainsi constituer un espace et un lieu de formation (souvent réclamée) des CP, et elle peut être assimilée, de ce point de vue, à une véritable formation de formateurs (souligné par plusieurs CP).

La richesse des échanges au cours de l'ERR a déclenché chez les CP une importante réflexion sur leur rôle, débouchant sur une prise progressive de distance par rapport à eux-mêmes et à leur mode de fonctionnement en tant que conseiller pédagogique. Nombreux sont ceux qui insistent sur les questions, voire les doutes, qui ont émergé tout au long de ce travail, les conduisant à beaucoup de prudence et de modestie

dans leurs propos et même dans leurs conseils vis-à-vis des PS. Cela s'accompagne du constat que « *la transmission de l'expérience n'est pas possible à proprement parler* » et que le CP peut plutôt contribuer à aider le PS à la construire lui-même. Il s'agit là d'un véritable changement de posture qui s'inscrit dans une prise de conscience de l'illusion de l'efficacité de la prescription. L'ensemble de ces constats nous incite à défendre la nécessité d'une formation des CP, notamment dans le cadre du renouvellement massif du corps enseignant qui crée aujourd'hui les conditions d'un véritable « défi » de l'accompagnement. La recherche coopérative pourrait ainsi contribuer à la création de réseaux d'accompagnants potentiels.

Au terme de cette étude sur le fonctionnement et l'impact de l'ERR sur les pratiques déclarées des CP, nous pensons qu'il reste à éclairer les constats effectués par un troisième volet de recherche, étroitement articulé à la présente recherche coopérative. Il consistera à effectuer, en effet, « un pas de côté » pour observer, à partir d'une étude de cas, les effets de la recherche coopérative sur la pratique réelle d'un des CP.

Conclusion

Il apparaît *in fine* que le conseil, loin de pouvoir être considéré comme une activité spontanée que pratiquerait naturellement tout enseignant chevronné en charge de l'accompagnement d'un PS, mérite en réalité davantage d'études et de recherches. Dans ce contexte, notre exploration de départ (forme et contenu) ne constitue bien sûr qu'une entrée possible parmi d'autres. Elle offre cependant quelques ouvertures que nous venons de décrire en termes de fonctionnement d'une recherche coopérative. La nature et la fonction de cette dernière, comme dispositif de formation des conseillers pédagogiques intégrant les aspects didactiques, nous paraissent constituer une perspective originale d'étude d'un objet problématique, le conseil, qui se situe à l'articulation de la recherche et de la formation. Dans notre cadre, en effet, le travail mené en recherche coopérative représente, selon nous, une modalité prometteuse d'association chercheurs-praticiens conciliant formation des CP tout en offrant suffisamment de pistes de recherche et d'observation sur les effets qu'elle peut produire.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994). – *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- AMADE-ESCOT C. (1997). – « Observation des situations didactiques et pratique réflexive en formation initiale », *Revue Recherche et Formation*, n° 25, pp. 47-56.
- AMADE-ESCOT C. (1998). – *L'enseignant d'éducation physique et sportive dans les interactions didactiques. Itinéraire de recherche*, note de synthèse pour le Diplôme d'Habilitation à diriger des Recherches, Université Paul Sabatier (Toulouse III).
- AMADE-ESCOT C. (2000). – *Milieu, dévolution et contrat didactique: regard de l'éducation physique*, colloque international G. Brousseau: « Autour de la théorie des situations didactiques », Bordeaux, 26, 27, 28 juin (à paraître aux éditions La pensée sauvage).
- AMADE-ESCOT C. (2002). – « Étude du travail de l'enseignant d'éducation physique dans la classe: contribution des recherches didactiques à l'analyse des pratiques effectives » in J.-F. Marcel (éd.), *Les Sciences de l'Éducation: des recherches, une discipline*, Paris, L'Harmattan, pp. 53-78.
- BARDIN L. (1993). – *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.
- BEDNARZ N., POIRIER L., DESGAGNÉ S., COUTURE C. (2001). – « Conception de séquences d'enseignement en mathématiques: une nécessaire prise en compte des praticiens » in A. Mercier, G. Lemoyne et A. Rouchier (éds.), *Le Génie Didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement*, Bruxelles, De Boëck, pp. 43-69.
- BOUDREAU P., BARIA P. (1998). – « La définition donnée par des enseignants associés de la supervision d'un stagiaire » in D. Raymond et Y. Lenoir (éds.), *Enseignants de métier et formation initiale: des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, Bruxelles, De Boëck, pp. 141-154.
- BROUSSEAU G. (1988). – « Le contrat didactique: le milieu », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol.9/3, pp. 309-336.
- BRU M. (1993). – « L'enseignant organisateur des conditions d'apprentissage » in J. Houssaye (éd.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, pp. 103-117.
- BRU M. (1998). – « Qu'y a-t-il à prouver quand il s'agit d'éducation ? » in C. Hadji et J. Baillé (éds.), *Recherche et éducation vers une nouvelle alliance. La démarche de preuve en dix questions*, Bruxelles, De Boëck, pp. 45-67.
- CHALIÈS S., DURAND M. (2000). – « L'utilisation discutée du tutorat en formation initiale des enseignants », *Recherche et Formation*, n° 35, pp. 145-180.
- DESGAGNÉ S. (1998). « La position du chercheur en recherche collaborative », *Recherches qualitatives*, vol. 18, pp. 77-105.
- DESGAGNÉ S., BEDNARZ N., COUTURE C., POIRIER L., LEBUIS P. (2001). – « L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27/1, pp. 33-64.
- DONNAY J., CHARLIER E., DEJEAN K. (2002). – « Quelques spécificités d'une recherche au service des pratiques éducatives », *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, pp. 95-102.
- DOYLE W. (1986). – « Classroom organization and management », in M.C. Wittrock (éd.) *Handbook of research on teaching*, New York, Macmillan, pp. 392-431.

DUGAL J.-P. (2002). – *Forme et contenu du conseil dans la relation conseiller pédagogique-professeur-stagiaire*, communication au colloque « Formation des enseignants et professionnalité », IUFM, Bordeaux, 15, 16, 17 avril (actes à paraître).

DURAND M. (2000). – « La formation initiale des enseignants d'EPS » in actes du colloque SNEP, *Quelle activité professionnelle pour la réussite de tous ?* Paris, Éditions du SNEP, pp. 149-161.

MARSENACH J., MÉRAND R. (1987). – *L'évaluation formative en EPS dans les collèges*, rapport scientifique, n° 2, Paris, INRP.

MARTIN D. (1998). – « Des contextes de stages et la mise en scène des savoirs », in D. Raymond et Y. Lenoir (éds.), *Enseignants de métier et formation initiale : des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, Bruxelles, De Boëck, pp. 195-222.

PAILLÉ P. (1994). – « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, n° 23, pp. 147-181.

PERRENOUD P. (1998). – « Le travail de l'habitus dans la formation des enseignants : analyse de pratiques et prise de conscience », in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, et P. Perrenoud (éds.) *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* Bruxelles, De Boëck, pp. 181-208.

PORTER E. (1950). – *An introduction to therapeutic counseling*, Boston, Houghton, Mifflin.

POSTIC M. (1981). – *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF.

SCHÖN D.A. (1996). – « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 201-222

SENSEVY G. (2001). – « Théories de l'action et action du professeur », in J.-M. Beaudoin et J. Friedrich (éds.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck, pp. 203-224

SIEDENTOP D. (1994). – *Apprendre à enseigner l'Éducation physique*, Montréal, Paris, Gaëtan (trad. de Morin P, Bourdeau P., Fortier A. et Tousignant M.).

VAN DER MAREN J.-M. (1996). – *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles, De Boëck.

VAN ZANTEN A. (2000). – « Massification et régulation du système d'enseignement. Adaptations et ajustements en milieu urbain défavorisé », *L'année sociologique*, vol.50/2, Paris, PUF, pp. 409-436.

INGÉNIERIE DE PROFESSIONNALISATION ET DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

Solveiq FERNAGU-OUDET*

Résumé

L'approche théorique développée dans ce texte se propose d'éclaircir la notion d'ingénierie de professionnalisation et d'identifier quelques-uns de ses enjeux et de ses perspectives pour le champ de la formation des adultes. On pourrait définir l'ingénierie de professionnalisation comme le processus qui permet d'acquérir de l'expérience, c'est-à-dire une capacité à tirer des enseignements de la pratique et des éléments qui la nourrisse. Ces enseignements vont alimenter le potentiel d'expérience de chacun et contribuer de ce fait au développement d'une compétence à développer des compétences. L'ingénierie de professionnalisation nécessite sans doute de mettre en œuvre d'autres moyens, d'autres méthodes, d'autres outils que ceux de la formation puisqu'elle va s'intéresser à la genèse des connaissances et des compétences, ainsi qu'aux conditions sociales, techniques ou économiques favorisant leur émergence, leur développement ou leur transfert. L'articulation de ces différents facteurs devant permettre aux individus d'acquérir de l'expérience... L'identification de situations potentielles d'apprentissages au sein des situations de travail apparaît alors une voie possible pour construire des parcours de professionnalisation. La didactique professionnelle apparaît également comme un outil au service de ces objectifs. En fin d'article, nous nous interrogerons sur l'évolution du rôle des acteurs de la formation au regard du discours sur l'ingénierie de professionnalisation.

Abstract

This paper proposes a theoretical approach which intends to make the concept of "professionalization engineering" clearer and to identify some of the stakes and perspectives in the field of adult

* - Solveiq Fernagu-Oudet, Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation, Lyon II.

training. Professionalization engineering could be defined as the process which allows to gain experience, that is to say the ability to learn from practice and the elements it lives on. This learning process feeds everyone's experience potential and thus contributes to the development of a skill in developing skills. Professionalization engineering requires the implementation of other means, methods, tools than those of training since it concerns the genesis of knowledge and skills as well as the social, technical or economic conditions which favour their emergence, their development, or their transfer. The combination of these different factors should allow individuals to acquire experience. Identifying potential learning situations within work situations then seems to be a possible way to build professionalization paths. Professional didactics also appears as a tool which may serve these goals. Finally, we shall wonder about the evolution of the part played by training actors with respect to the discourse on professionalization engineering.

Actuellement on parle de plus en plus de professionnalisation. On pourrait croire à un effet de mode mais il semble que cela soit un mouvement de fond. L'intérêt porté à l'ingénierie de professionnalisation semble s'ancrer directement dans l'évolution des espaces, des lieux et territoires de formation. On constate quatre évolutions majeures.

118

- **Première évolution : la formation descend sur le terrain**

La formation tend à se déplacer de plus en plus sur les lieux même de la production. Le sur mesure, l'interne et l'intra prennent le pas sur la formation inter entreprises. Ce phénomène s'explique par le fait que les entreprises recherchent de plus en plus à ce que la formation soit opérationnelle et répondent aux exigences immédiates des emplois. Cela donne lieu à des formations dont les apprentissages sont fortement contextualisés. Dès lors, la formation s'articule avec le travail et la pratique devient la voie royale pour former et se former.

« Ce sont les problèmes surgissant dans une conjoncture spécifique qui donnent naissance à une ou des opérations de formation. » (Gérard Malglaive) (1)

« La formation relève de la logique de la pratique. La logique de la pratique relève de l'action, non du discours, de la finalisation, non du désintéressement, du singulier non de l'universel, du complexe flou non de l'analysé. Bref, en formation, il s'agit

1 - Gérard Malglaive, *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1990, p. 109.

de doter l'individu de capacités définies par rapport à des situations réelles, en leur complexité : des pratiques de références et contextualisées. » (Michel Fabre) (2)

Par contagion entre le monde des entreprises et la formation initiale, le développement de l'alternance et des Unités d'expérience professionnelle à l'Université est là pour confirmer cette tendance à articuler travail et formation. Ce rapprochement du monde de la production ou du travail et de la formation n'est pas sans poser question... En effet, parce que les apprentissages sont contextualisés, on pensait naturellement qu'ils allaient se réinvestir facilement dans les situations professionnelles pour lesquelles ils avaient été prévus. On se rend compte que ce n'est pas toujours le cas.

• **Seconde évolution : la valeur formative de l'environnement de travail**

Comme suggéré ci-dessus, on commence à s'interroger sur les conditions nécessaires à l'opérationnalisation des apprentissages. Dans tout dispositif de formation en milieu ou situation de travail, il devient nécessaire de prendre en compte bien plus que les aspects techniques et matériels du travail. Un détour devient indispensable pour identifier les conditions sociales (style de management des hommes, politiques de reconnaissance et de validation des compétences, systèmes de gestion des compétences, etc.), économiques (caractéristiques d'environnement, marchés, activité de l'entreprise, etc.) et organisationnelles (système de gestion de production, système hiérarchique, division et coordination du travail, etc.) favorisant le développement et le transfert des compétences. On ne peut plus former sans prendre en compte l'environnement du travail... et ceci montre que « l'expérience est d'abord interaction entre un individu (un organisme) et un milieu » (3). La formation ne peut régler à elle seule tous les problèmes de compétences, les modes de division et de coordination du travail peuvent être porteurs de stratégies de développement des compétences. Les nouvelles organisations du travail le montrent puisqu'elles favorisent le développement de l'autonomie, de l'initiative, de la prise de responsabilité, etc.

119

• **Troisième évolution : la valeur formative de l'organisation du travail**

Elle apparaît dans la continuité de la précédente. L'essor de nouveaux modes de fonctionnement du travail collectif tels que les groupes semi-autonomes ou les îlots de production, les organisations par projets, les groupes participatifs (groupes progrès, cercles qualités), les organisations qualifiantes ou apprenantes, etc., rendent compte qu'en agissant sur l'organisation du travail, ou tout simplement en prenant en compte l'expérience des individus, on peut générer des apprentissages.

Bien qu'une « Science du travail » n'existe pas, des disciplines telles que la psychologie du travail, la sociologie du travail et des organisations, l'ergonomie, ou la

2 - Michel Fabre, *Penser la formation*, Paris, PUF, 1994, p. 60.

3 - *Ibid.*, p. 154.

didactique professionnelle ont mis en évidence que les apprentissages en situation de travail pouvaient être influencés par l'organisation même du travail (modes de coordination et de division du travail) et le parcours biographique de l'individu (son expérience professionnelle, sociale, personnelle...).

Il semble ainsi que formation, organisation et expérience interagissent et viennent nourrir mutuellement la pratique, et donc l'efficacité au travail. Il faudrait donc trouver une discipline fédératrice de ces éléments pour résoudre un certain nombre de problèmes de compétences dans les entreprises. La didactique professionnelle semble être une des voies possibles. En effet cette dernière offre des outils et des méthodes qui permettent de rendre l'expérience apprenante.

• **Quatrième évolution : intellectualisation du travail**

On assiste aujourd'hui de plus en plus à une intellectualisation du travail qui se traduit par la perte de vitesse des prescriptions fermées au profit de prescriptions ouvertes. Dans la conception taylorienne du travail, « le professionnalisme consiste à mettre en application le plus fidèlement possible des modes de production et des procédures pensées par d'autres ». Aujourd'hui il s'agit avant tout « de mettre en œuvre des stratégies, à inventer, à créer, à prendre les bonnes décisions » (4). Le monde de la production a bien changé et l'on est passé du pari de l'obéissance à celui de l'intelligence, « de l'application stricte de méthodologies, voire de recettes et de trucs, à la construction de démarches » obligeant tout individu à « construire ses propres réponses en lieu et place de réponses stéréotypées et normalisées » (5). Ceci n'est pas sans conséquence sur les compétences requises pour tenir les emplois. Il s'agit pour les individus d'exécuter des procédures que de les faire évoluer en fonction des besoins de la production. Tout individu doit apprendre à gérer des situations dans leur globalité. L'approche des problèmes devient systémique plutôt que séquentielle et les opérations abstraites (coordination de l'action et de la pensée) dans le travail sont multipliées. Cela veut dire que l'on demande aux individus au-delà de compétences d'action (savoir, savoir-faire), des compétences de gestion de l'action (savoir agir) (6).

Dans ce cadre la prise de distance avec l'acte de travail et l'environnement de ce dernier devient indispensable.

4 - Janine Roche, « Que faut-il entendre par professionnalisation ? », *Éducation Permanente*, n° 140, 1999, p. 43.

5 - Philippe Perrenoud, in Janine Roche, *ibid.*, p. 44.

6 - Nous faisons l'hypothèse qu'il existe différents niveaux compétences : le faire, le savoir faire, le savoir agir. Les compétences d'action se traduisent pas la mise en œuvre du faire ou du savoir-faire, les compétences de gestion de l'action par le savoir agir. Pour un plus ample développement cf. Solveig Fernagu-Oudet in *Actualité de la Formation Permanente*, n° 170, janvier-février 2001, pp. 8-20.

Au regard de l'ensemble de ces évolutions, on constate qu'en définitive, les entreprises aimeraient disposer d'individus capables d'aller au-delà d'un faire ou d'un savoir faire, pour tendre vers un savoir agir. Le savoir agir étant ici à concevoir comme une capacité à développer son intelligence des situations, une capacité à produire du savoir et non pas seulement à l'utiliser, le produire mais aussi le transférer...

Ceci veut dire que l'on souhaite que les individus soient capables d'apprendre des situations professionnelles au-delà des besoins inhérents des situations rencontrées, qu'ils deviennent capables d'intervenir dans des situations plus ou moins familières s'éloignant des situations habituelles. Il ne s'agit plus de penser uniquement en termes d'ingénierie de formation mais bien en termes d'ingénierie de professionnalisation.

L'ingénierie de professionnalisation se distinguerait de l'ingénierie de formation par le fait qu'elle chercherait tout spécifiquement :

- à développer des compétences qui sont plus de l'ordre de compétences de gestion de l'action (L'ingénierie de formation vise plutôt, dans ses usages les plus courants, à développer des compétences d'action fortement contextualisées et correspondant à des besoins immédiats et spécifiques) ;
- à développer la capacité d'apprendre des situations (l'ingénierie de formation vise d'abord l'apprentissage de savoirs à réinvestir dans des situations) ;
- à développer la capacité d'apprendre à apprendre (l'ingénierie de formation vise d'abord la capacité d'apprendre) ;
- à faciliter le passage d'un système de développement des compétences (propre de l'ingénierie de formation) à un système de navigation professionnelle (développement de la compétence à développer ses compétences propres à l'ingénierie de professionnalisation).

Les notions de pratique (d'action) et d'organisation du travail apparaissent comme centrales ; c'est dans leurs interactions et interdépendances que se situent les possibilités d'apprentissages des individus et des collectifs de travail, la possibilité de rendre l'expérience apprenante. Et plus l'expérience sera apprenante, plus le niveau de la pratique (ou de compétences) sera élevé. Cela veut dire que l'on admet :

- que tout processus de développement des compétences ne peut s'isoler de caractéristiques contextuelles relevant de l'environnement et des situations de travail ;
- que l'adaptabilité des individus ne serait pas seulement le résultat de caractéristiques individuelles mais dépendrait bien de la nature et des contenus de travail.

Et donc :

- que le contenu et le mode d'acquisition de l'expérience professionnelle variera avec les situations de travail proposées,
- et que ces situations de travail vont déterminer les possibilités, les limites et donc les conditions de mise en œuvre des processus d'apprentissages ; par là, l'efficacité au travail.

Ainsi l'organisation du travail selon la forme qu'elle prend va générer des pratiques professionnelles particulières, spécifiques. Certaines de ces pratiques, plus que d'autres, vont permettre à l'individu (ou aux collectifs de travail) de tirer des leçons de son expérience, de prendre conscience du pourquoi, du comment de ses gestes et comportements professionnels, de renforcer et corriger ses schèmes d'action ou ses représentations, et de ce fait développer ses compétences (voire se professionnaliser) mieux qu'ailleurs. En apprenant à identifier et déterminer les problèmes, l'individu devient capable de les résoudre. Cette distanciation critique permet alors au professionnel d'utiliser le travail (au sens large) pour apprendre et développer des savoirs multiformes (cf. tableau ci-dessous) par, pour et sur l'action qui font de la compétence un bouquet de savoirs qu'il appartient à l'individu et à l'organisation qui l'accueille de ne pas voir se faner ou dépérir... Ces savoirs lui permettent de faire évoluer ses pratiques, de guider et orienter son action, et donc d'alimenter ses compétences.

Type de savoirs	Fonction
Savoirs théoriques, scientifiques ou savants	Savoir comprendre Savoir interpréter
Savoirs procéduraux, appliqués ou opératifs	Savoir comment faire Savoir comment procéder
Savoirs environnementaux, contextuels	Savoir s'adapter Savoir se comporter Savoir comprendre
Savoir actionnable, praxique, ou en usage	Savoir tirer des enseignements de sa pratique Savoir savoir ou savoir apprendre à apprendre Savoir caractériser, savoir diagnostiquer pour savoir transférer
Savoir-faire et savoir-faire procéduraux, savoir applicable, savoir de l'ingénieur	Savoir quoi faire, Savoir que faire Savoir procéder
Savoir-faire expérimentiels, d'action, implicites ou empiriques, savoirs pratiques, savoir de l'artisan	Savoir y faire Savoir réagir
Savoir-faire sociaux, savoir-faire relationnels	Savoir se comporter Savoir se conduire
Savoir-faire cognitif	Savoir traiter de l'information Savoir raisonner Savoir comprendre Savoir analyser

Les organisations vont donc déterminer les pratiques professionnelles et les apprentissages issus de ces dernières, et ce sont ces relations pouvant exister entre PRATIQUE / SAVOIR / ORGANISATION que les processus de professionnalisation vont chercher à structurer, à ordonner.

Les démarches ou processus de professionnalisation permettraient donc de passer de la perception à l'explication et à la compréhension des éléments de l'expérience. On pourrait dire qu'en prenant conscience de sa trousse à outils, l'individu apprend à s'en servir mais aussi à l'enrichir pour faire face à la variété des situations qu'il rencontre. Il passe « de démarches intuitives empiriques et tâtonnantes ou stéréotypées, à des démarches rationnelles et construites » (Huberman, 1992), il « passe d'une expérience vague à une expérience ordonnée » (Bacon, 1991) (7). L'expérience vague pouvant se définir comme une expérience sans ordre, « une expérience soumise au jeu des hasards et des données empiriques, sans capacité en en lever les aspects purement conjecturaux » (Zarifian, 1999) (8).

Parce qu'il tire des leçons de l'expérience vécue ou à vivre, lui donne du sens, l'individu développe une capacité à développer des compétences pour faire face aux besoins potentiels des situations. Il faut donc s'intéresser à ce qui permet à son expérience (ou vécu professionnel) de devenir apprenante. On pourra sans doute parler de potentiel professionnalisant ou non professionnalisant (voire déprofessionnalisant) des situations et des environnements de travail.

L'ingénierie de professionnalisation nécessite de réfléchir aux conditions d'acquisition de l'expérience, aux facteurs qui favorisent son acquisition. Nous verrons que l'enjeu est peut-être moins d'étudier la nature des savoirs et compétences acquis que de repérer la manière dont ils évoluent et se transforment, dont ils sont façonnés et mobilisés en situation de travail. L'analyse des stratégies d'apprentissages mises en œuvre en situation professionnelles serait sans doute le moyen le plus sûr d'identifier les variables qui favorisent l'expérience professionnelle et/ou les éléments facteurs de professionnalisation... On peut faire l'hypothèse que le parcours biographique de l'individu va déterminer sa manière d'utiliser et structurer ses apprentissages, sa capacité à apprendre des situations, d'apprendre à apprendre, et donc d'ordonner son expérience.

Nous verrons comment la didactique professionnelle peut participer à l'élaboration de processus de professionnalisation et d'acquisition d'expérience. Nous serons ensuite naturellement amenés à poser une autre question : « Raisonner en termes de

7 - Francis Bacon, *Du progrès et de la promotion des savoirs*, 1605 (éd. Gallimard, 1991).

8 - Philippe Zarifian, *Objectif compétence*, Paris, Éditions Liaisons, 1999.

professionnalisation nous conduit-il à repenser la formation ? » ou « En quoi la formation peut-elle contribuer aux processus de professionnalisation ? ». Nous verrons qu'il s'agira sans doute bien plus d'élaborer un maillage astucieux entre ingénierie de formation et ingénierie de la professionnalisation, plutôt que d'exclure l'une d'elle au profit de l'autre.

DE LA COMPÉTENCE À L'EXPÉRIENCE

La représentation qu'un individu se construit d'une situation est fonction de son vécu immédiat ou passé et des ressources à sa disposition, ce qui l'amène à privilégier une voie d'action plutôt qu'une autre, ou à en privilégier une par rapport à une autre. Ainsi deux individus face à un même problème et ayant le même niveau de qualification, voire la même ancienneté au poste de travail, peuvent ou ne peuvent pas parvenir au même résultat parce qu'ils utilisent des stratégies d'action différentes. Ces deux individus peuvent également parvenir au même résultat mais par une voie d'action différente. Ceci tend à montrer qu'il existerait différents niveaux de compétences et donc différents niveaux de la pratique.

Si l'on prend le cas d'un ancien et d'un débutant, on peut aussi imaginer que l'ancien soit moins efficace que le débutant parce que le débutant aura de plus grandes capacités de formalisation (voire de conceptualisation) de l'action et saura mieux interpréter, analyser et comprendre les éléments du problème qui se pose à lui. Ceci indiquerait que l'ancienneté n'équivaut pas à l'expérience même si elle peut y contribuer, et qu'il existe une grande différence dans les formes de l'expérience selon que celle-ci aura été ou non rendue apprenante.

124

Les apprentissages issus de l'expérience visent la construction, l'assimilation et la maîtrise de connaissances et de compétences nouvelles grâce auxquelles un individu (voire un collectif de travail ou une organisation) va faire évoluer ses représentations et ses capacités d'action, voire de gestion de l'action. Ces apprentissages vont lui permettre de naviguer du faire au savoir agir et reposent en grande partie sur un traitement réflexif des événements survenant dans le travail. Il s'agit de donner du sens à l'action pour pouvoir apprendre d'elle. Mais si l'expérience est la source principale d'apprentissage, elle ne se suffit pas à elle-même. L'organisation du travail, les contenus de travail vont offrir ou non des opportunités d'apprentissages. La formation en cours d'emploi mais également le niveau de formation de base vont avoir des incidences sur le potentiel d'expérience... Cela peut donc prendre toute une vie d'acquérir de l'expérience, et donc de se professionnaliser...

Mais quels sont ces éléments qui participent à la construction de l'expérience, et au-delà à la rendre apprenante ?

L'expérience, une histoire de pratique et d'analyse de la pratique

La capacité à prendre de la distance avec l'action, d'adopter une pratique réflexive, semble être à la base même de la possibilité d'un fort degré de professionnalisation dès lors que l'on peut définir tout processus de professionnalisation comme un processus d'acquisition d'expérience. Guy Le Boterf définit ce processus comme « la mise en place de moyens de développement de la réflexivité et de la distanciation critique des professionnels sur leurs pratiques, leurs compétences, leurs ressources, leurs représentations, leurs façons d'agir et d'apprendre » (9). Toute situation vécue ne deviendrait donc pas spontanément expérience.

Ce détour réflexif permet de comprendre, de structurer, d'organiser l'action, il est une opportunité d'apprentissages et l'occasion de transformer sa pratique par la production de nouvelles représentations sur l'action.

Qu'est-ce que l'on apprend en se déprenant du travail

Appréhender la logique constitutive de l'action

En analysant leurs pratiques, leurs activités, les individus deviennent capables d'identifier le système de relations entre les éléments d'une situation et non la collection des éléments eux-mêmes. Appréhender la logique constitutive de l'action permet de dépasser des solutions prédéterminées du type « telle situation, telle procédure » car il suffit que l'un des éléments de la situation change pour que la procédure habituelle soit mise en difficulté voire en échec, et que l'individu ne sache plus que faire. Les relations chronologiques d'enchaînement des événements ne se confondent pas toujours avec le déroulement logique des opérations attribuables à la machine par exemple. Il suffit pour se le prouver d'observer un opérateur face à sa machine lorsqu'elle passe d'un régime normal à un régime compensé...

125

Produire des savoirs

Il y a ici une activité très forte de conceptualisation de l'action qui permet de comprendre, d'expliquer, d'interpréter ce qui se passe quand on agit de telle ou telle autre manière. Cette conceptualisation de l'action est productrice et désincorporatrice de savoirs (au sens large). Sans cette prise de distance avec l'action, il peut y avoir production de savoirs, mais ces derniers restent souvent englués dans l'action, incorporés et dépendants de celui qui fait. Or si ce que l'on cherche, c'est à rendre les individus capables de transférer leurs acquis, l'explicitation et la désincorporation des savoirs de l'action passe par une prise de conscience et une appropriation

9 - Guy Le Boterf, *Le développement des compétences individuelles et collectives*, Éditions de l'organisation, 2000, p. 63.

de ces derniers. Il nous faut à un moment donné comprendre ce que l'on fait quand on agit : comment on sélectionne et prend les informations nécessaires pour porter un diagnostic, comment on construit une réponse, comment on la régule, etc.

Construire des stratégies d'action

La mise en problèmes des situations permet d'envisager des stratégies de résolution de problèmes, de remonter des effets aux causes, d'examiner les effets possibles des hypothèses d'action. L'individu passe ainsi d'une représentation fonctionnelle ou opérative des situations à une représentation cognitive de ces dernières. *Cette distanciation, cette intelligibilisation, cette modélisation de l'action rend alors possible le transfert des apprentissages* en permettant au professionnel de se préparer à agir ailleurs que dans l'ici et le maintenant.

Transférer ses apprentissages (10), c'est :

- apprendre à gérer les ressources présentes, en les identifiant, en se les appropriant, par la compréhension et l'intelligibilisation des situations de travail ;
- apprendre à développer des ressources nouvelles par ce même biais ;
- apprendre à articuler et structurer de nouvelles combinaisons de ressources ;
- apprendre à décontextualiser, recontextualiser les apprentissages en vue de les transférer ;
- apprendre à apprendre, prendre conscience de sa manière d'apprendre ;
- apprendre à capitaliser les enseignements issus de l'expérience, de la pratique professionnelle.

126

Ainsi parce qu'il peut être espace d'apprentissages, l'espace de travail permet d'acquérir de l'expérience en rendant possible le développement de savoirs sur, dans et par l'action susceptibles d'orienter l'action, d'être transférés à d'autres situations, en dehors de leur contexte de production. En effet, *ce ne sont pas les compétences que l'on transfère, mais les ressources qui les constituent*. À chaque nouvelle situation, il y a besoin de produire une nouvelle compétence puisque toute compétence est par nature contextualisée, finalisée, contingente et donc non transférable en l'état. Il faut alors en remanier la structure. Ce sont donc les ressources qui se transfèrent d'une situation à l'autre d'où l'importance de leur prise de conscience, de leur appropriation, de leur actualisation et de leur utilisation. Il est alors important si l'on veut tendre vers des compétences de gestion de l'action de tirer des leçons de la pratique et d'apprendre à le faire...

10 - Pour un plus ample développement, se reporter à Jacques Tardif, *Le transfert des apprentissages*, Toulouse, Erès, 1999 ou à Louis Toupin, *De l'apprentissage au métier*, Paris, ESF, 1998.

L'expérience, une histoire d'événements et d'organisation du travail

C'est parce qu'une situation recèle un problème qu'elle peut devenir un moment d'apprentissages... On comprend alors combien il va être important de vivre des situations dites événementielles (Zarifian, 1999, *op. cit.*) et/ou problématiques si l'on veut entrer dans une dynamique de professionnalisation. On peut donc s'interroger sur la richesse des situations de travail proposées aux individus... Si la routine est trop présente, si les prescriptions sont trop fermées, si l'individu est isolé du reste de l'entreprise sur son poste, si l'individu ne peut naviguer en dehors du faire et du savoir-faire, quelles sont les marges de manœuvres pour apprendre au travail ?

On peut affirmer que le contenu et le mode d'acquisition de l'expérience professionnelle varieront avec les situations de travail proposées et qu'elles vont définir les possibilités, les limites et donc les conditions de mise en œuvre des processus d'apprentissages. Le concept d'apprentissage organisationnel a d'ailleurs largement démontré, comme ceux d'organisation qualifiante ou d'organisation apprenante, qu'une organisation peut ou ne peut pas être favorable aux apprentissages.

L'expérience, une histoire de formation

Les capacités d'analyse, de problématisation des situations sont des capacités qui s'acquièrent dès l'école et de ce fait deux personnes ayant la même ancienneté sur un poste de travail n'auront pas forcément la même expérience selon leur niveau de formation initiale. Ainsi le niveau de la formation initiale « fournit des moyens importants pour tirer le meilleur profit de l'expérience, l'interpréter, et traduire en forme prédicative la forme opératoire de la connaissance issue de l'expérience sur le tas » (11). « La formation initiale peut ou non créer les conditions de constitution de l'expérience. Par son niveau et son contenu, elle détermine le potentiel de l'expérience de travail. Cela est vrai à la fois pour les connaissances acquises dans les domaines particuliers et pour les capacités d'analyse des situations. » (12)

Les rythmes et les possibilités d'acquisition de l'expérience ne seraient donc pas seulement dépendants des contextes de travail et des structures cognitives d'un individu, ils dépendraient également d'un « avant » (formation initiale) et sans doute d'un « pendant » (formation professionnelle continue, formelle ou informelle). On note que l'accès à la formation continue n'est pas le même partout, il est largement

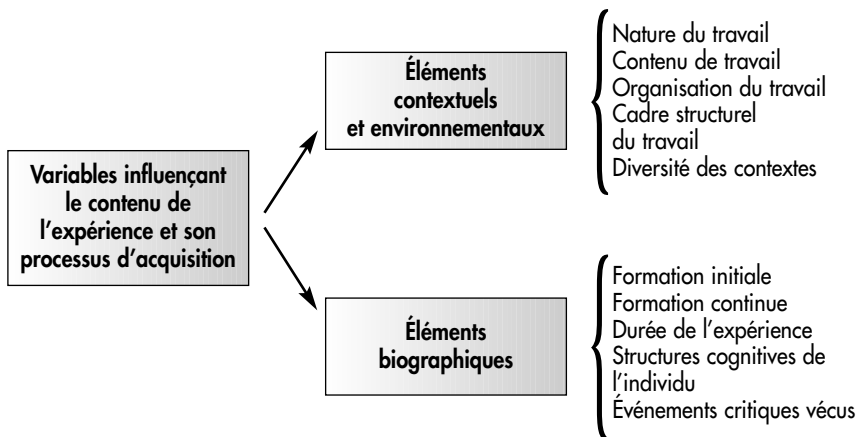
11 - Gérard Vergnaud, « le développement cognitif des adultes », in *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Dunod, 1999, p. 190.

12 - Benoît Grasser et José Rose, *Cahiers du GREE*, p. 22.

dépendant des pratiques de formation des entreprises, des pratiques de gestion des hommes. Ainsi deux salariés ayant la même ancienneté sur un poste de travail n'auront pas le même potentiel d'expérience s'ils n'ont pas eu la possibilité de se former en cours d'emploi...

L'expérience, l'histoire d'une vie

Ainsi un certain nombre de facteurs influencent le contenu de l'expérience et ses processus d'acquisition. Ces facteurs se déclinent en éléments relevant des contextes et environnements de travail et en éléments relevant de la biographie de l'individu.



128

L'on peut dire que l'ensemble de ces éléments jouent un rôle différenciateur sur le potentiel d'expérience de chacun et constituent des leviers d'actions non négligeables pour impulser une dynamique de professionnalisation.

Cela veut dire que l'ingénierie de professionnalisation doit s'intéresser à la genèse des connaissances et des compétences, ainsi qu'aux conditions sociales, techniques et économiques favorisant leur émergence, leur développement et leur transfert.

DE L'EXPÉRIENCE À LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

Si l'on veut que l'expérience devienne apprenante et professionnalisante, il nous faut réfléchir à des dispositifs ou processus pédagogiques qui favorisent la prise de distance avec l'action, l'intégration des réalités organisationnelles et professionnelles des individus, mais aussi l'intégration de l'expérience de l'individu... et prennent en compte la définition même de l'acte d'apprendre. Cela veut dire que le problème de la formation n'est plus seulement d'être pédagogique mais aussi didactique.

De la didactique des disciplines à la didactique professionnelle

On distingue aujourd'hui la didactique des disciplines et la didactique professionnelle. Nous allons voir en quoi la seconde peut contribuer à la mise en place de dispositifs de formation efficaces dès lors qu'elle prend en compte ce qu'est apprendre et comment on apprend... Avant cela, voyons en quoi ces deux formes de la didactique se distinguent.

- La didactique des disciplines s'intéresse à l'enseignement et à l'apprentissage des contenus disciplinaires (biologie, français, mathématiques, mécanique, etc.). Elle a pour vocation d'étudier les processus de transmission et d'appropriation des connaissances au sein d'une discipline donnée, en vue de les améliorer. « Elle étudie ainsi les conditions dans lesquelles les sujets apprennent ou n'apprennent pas, en portant une attention particulière aux problèmes spécifiques que soulèvent le contenu des savoirs et des savoir-faire dont l'acquisition est visée » (13) dans une discipline donnée.

- La didactique professionnelle est quant à elle pluridisciplinaire et fonctionne comme une discipline d'intégration parce qu'elle déplace les objets de la formation ou de l'enseignement vers des connaissances relatives aux activités professionnelles qui sont pas nature pluridisciplinaires.

Elle étudie la manière dont se transmettent, se construisent et se transforment les compétences dans le champ du travail. Toute intervention de didactique professionnelle commence par une analyse du travail. C'est la raison pour laquelle les situations (professionnelles) sont vraiment au cœur de cette démarche : il s'agit d'analyser comment on apprend par les situations et dans les situations afin « de construire des contenus et des méthodes visant à la formation des compétences professionnelles » (14), au-delà à la maîtrise de plus en plus poussée de ces situations.

Elle pose la question : *Comment utiliser les situations professionnelles comme supports d'apprentissages ?*

13 - Gérard Vergnaud, « Qu'est-ce que la didactique ? » in *Éducation Permanente*, n° 111, p. 19.

14 - Pierre Pastre, « L'ingénierie didactique professionnelle » in *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Dunod, 1999, p. 405.

L'objet de la didactique professionnelle

La didactique professionnelle étudie les relations qui existent entre situations de travail et développement des compétences. Par l'intelligibilisation des situations de travail, elle vise la conceptualisation de l'action.

Appliquée à la formation, la didactique professionnelle transforme les situations de travail en situations didactiques par le biais de situations-problèmes. Elle permet aux savoirs d'être mis en œuvre autour de situations concrètes. Le travail est alors objet et support de formation.

Pour cela, elle puise dans le stock des situations-problèmes que l'on peut rencontrer dans les ateliers, les bureaux, et en général dans toutes les activités de travail. Le choix de ces situations se caractérise par le fait que les comportements professionnels mis en œuvre pour faire face aux problèmes rencontrés ne peuvent être le résultat de routines, d'automatismes, de procédures ou de règles, mais nécessite la mise en œuvre de stratégies de résolution de problèmes.

Le but de la didactique professionnelle est donc de développer des compétences plutôt générales que techniques, de développer des savoir-faire largement cognitifs qui ont pour fonction de savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir comprendre, savoir analyser et donc de lire, comprendre, et réaliser le travail. Le développement de ces savoirs cognitifs se traduit par une plus grande capacité à résoudre les problèmes professionnels, par une capacité à prendre des distances avec l'action passée, présente ou à venir, à formaliser son expérience... et donc à développer de nombreux apprentissages en relation avec les différentes formes de savoirs que nous avons déjà évoqués plus en avant.

130

Ainsi même si au départ la didactique professionnelle s'ancre dans des situations fortement contextualisées qui permettent de préserver le sens des situations-problèmes qu'il faut traiter, elle cherche prioritairement à accompagner le développement de capacités cognitives qui vont permettre d'utiliser les apprentissages ailleurs que dans l'ici et le maintenant. Pour cela, elle s'appuie sur l'analyse cognitive des situations et repose sur l'explicitation :

- des résultats effectifs ou attendus de l'action d'une opération ;
- des règles d'action qui permettent de prévoir le résultat ;
- des principes explicatifs sur lesquels reposent les règles d'action à mettre en œuvre ou mises en œuvre ;
- et des relations de signification et/ou de détermination qui existent entre les différents éléments d'une même situation.

L'individu prend ainsi peu à peu conscience de ce qui guide et oriente son action, de ce dont il a besoin pour résoudre le problème qui se pose à lui (en termes de savoirs, d'outils, de relations, etc.). Il est ainsi peu à peu amené à se détacher des situations

contextuelles et circonstancielles, limitées et spécifiques, pour entrer peu à peu dans le monde des logiques d'action.

La didactique permet donc aux individus *d'acquérir de l'expérience professionnelle dans l'intelligence des situations* et a toute sa place dans la mise en œuvre de processus de professionnalisation.

Les méthodes de la didactique professionnelle

Ainsi la didactique professionnelle cherche à analyser l'acquisition et la transmission des compétences professionnelles en vue de les améliorer. Comme la didactique des disciplines, elle trouve son ancrage et sa raison d'être dans l'analyse et l'étude des processus d'apprentissages. Elle est donc d'un grand intérêt dès lors qu'elle s'interroge sur le « comment on apprend ? ». Beaucoup de dispositifs de formation sont sur des problématiques de l'ordre du contenu de l'apprentissage plus que sur le comment on apprend... Trop souvent l'on conçoit des systèmes pédagogiques qui évincent le sujet apprenant et son rapport au savoir, du « rapport à ce qui fait sens ou ne fait pas sens, à ce qui fait trop sens ou pas assez sens » (15). En ce sens, la didactique s'affirmerait « comme un questionnement nouveau par rapport au questionnement pédagogique, dès lors qu'elle considère que la particularité des savoirs enseignés détermine des modes d'apprentissages et des modalités d'enseignements particuliers » (16).

Ce processus d'articulation de la pratique et d'analyse de la pratique aurait donc pour but d'organiser l'activité et de faire en sorte que le résultat de cette activité soit le meilleur possible. La didactique professionnelle, en cherchant à analyser les modes d'acquisition et de transmission des compétences professionnelles ouvre la porte à de nombreux possibles et notamment à l'amélioration de ces dits modes. On ne cherche pas à mettre en phase un répertoire de situations-problèmes qui renverrait à un répertoire de solutions (ou d'algorithmes de résolutions) mais à *développer chez les individus une capacité à poser des problèmes et à inventer des solutions*. Moins les individus sont amenés à agir selon un répertoire de solutions prédéfinies (tel un livre de recettes) plus ils développent leur capacité à apprendre des situations parce qu'ils donnent du sens à leurs actes et peuvent mettre en scène leurs savoirs. Peut-on vraiment apprendre autrement ?

On peut dire que l'activité de travail n'est pas que consommatrice de compétences acquises au préalable, mais qu'elle peut être source d'apprentissages multiples

15 - Michel Develay, *Propos sur les sciences de l'éducation*, Paris, ESF, 2001, p. 99.

16 - *Ibid.*, p. 100.

permettant l'acquisition et la production de compétences nouvelles si l'on considère que l'action n'est pas seulement là pour transformer le réel, mais également pour l'interroger...

PERSPECTIVES POUR LA FORMATION

Conséquences pour les métiers de la formation ?

L'objet de la didactique va donc être d'analyser ces processus d'apprentissage et l'on peut dire qu'« en dégageant, à partir d'une analyse du travail, ce qui fait problème du point de vue de la formation, la didactique peut contribuer à identifier des situations formatives dans le travail, et au-delà, à reconstruire, par transposition, des situations de référence pour la formation. En dégageant, à partir d'un ensemble de situations de travail et de formation, des récurrences et des invariants dans les problèmes, la didactique peut contribuer à une définition plus fine de certaines compétences, telles celles qui ont trait à cette notion aujourd'hui problématique d'abstraction » (17). Se dépendre du travail passe sans aucun doute par le développement de ces capacités d'abstraction. Cela passe également par les capacités du formateur à accompagner cette mise à distance et à avoir pour cela « une claire représentation des savoirs de référence disciplinaires et professionnels, et des chemins par lesquels l'apprenant s'approprie progressivement une partie de ces savoirs » (18). Ceci questionne le recrutement des formateurs qui sont souvent choisis selon des critères d'expérience du métier auquel ils vont former. Ce sont souvent des spécialistes d'une technique ou d'un savoir et non des spécialistes de l'apprentissage. Pour accompagner le formé dans l'apprentissage, il faut aujourd'hui bien plus qu'une expertise du sujet, une expertise didactico-pédagogique est nécessaire. Didactique pour organiser l'apprentissage et lui donner du sens ; pédagogie pour outiller le formé, l'aider à apprendre et à transférer ses apprentissages. Il ne s'agit plus seulement d'acquérir du savoir (ou des compétences) mais d'apprendre à les mobiliser, à les utiliser.

On peut imaginer que les professionnels de l'ingénierie de formation, les services formation prennent alors le relais pour faciliter et favoriser l'utilisation et le transfert des acquis de formation, et ainsi mieux mesurer les effets de la formation. L'évaluation en ce sens apparaît comme un processus continu qui débute avant la formation et se poursuit en aval, en situation de travail. Elle a à se penser en amont des actions de

17 - Francis Ginbourger, « La recherche en didactique professionnelle, un enjeu social », *Éducation Permanente*, n° 111, p. 16.

18 - Gérard Vergnaud, « Qu'est-ce que la didactique? », *Éducation permanente*, n° 111, p. 21.

formation afin de réfléchir aux situations qui favoriseront le transfert des acquis de la formation. Une évaluation différée sera également nécessaire pour mettre en œuvre les mesures correctives en cas d'absence partielle ou totale d'effets de la formation.

Conséquemment, ces transformations affectent les métiers de la formation puisque traditionnellement les professionnels de l'ingénierie de formation sont plus souvent des organisateurs et des gestionnaires de la formation s'occupant des départs en formation plus que des retours de formation. Dans un souci de professionnaliser, ils sont amenés à s'intéresser aux capacités formatives des situations de travail (comme lieu de transfert des acquis mais aussi de production de compétences) et de leur environnement. Ils développent une nouvelle forme de professionnalité qui les amène non plus seulement à traiter des problèmes relevant de l'ingénierie de formation mais aussi de l'ingénierie de professionnalisation. Ces deux formes d'ingénierie pouvant alors être regroupées sous l'ingénierie des apprentissages. Dans cette perspective, derrière les activités d'analyse du travail, il semble que l'ergonomie cognitive, la psychologie du travail, la sociologie des organisations s'immiscent peu à peu dans leurs champs d'action. L'analyse du travail étant à concevoir ici non plus seulement comme ayant pour but de construire des référentiels d'activité, via des référentiels de compétences, via des référentiels de formation mais peut-être via des référentiels de professionnalisation.

Ces référentiels de professionnalisation fonctionneraient comme des boîtes à outils permettant aux managers de prendre conscience de l'intérêt de certaines pratiques de travail (individuelles ou collectives) au regard du développement, du maintien et de l'entretien des compétences. Ils chercheraient à répondre à un certain nombre de questions telles que : *Comment concevoir un système de travail qui permette l'exercice fructueux de la pensée ? Comment concevoir un système de travail qui favorise au-delà du développement des compétences, le développement de l'expérience ? Comment concevoir en définitive un système de travail qui favorise les opportunités de professionnalisation au-delà des opportunités de formation ?* Afin d'aider les individus à s'engager dans leurs activités et leur donner confiance face à l'inédit, l'imprévu ou la difficulté, à accroître leur autonomie de jugement, de décision, d'initiative, de prise de risque, à expliciter, à distinguer l'essentiel de l'accessoire, à analyser une erreur ou une action réussie, à aller au-delà des traits de surface de la situation, à réinvestir leurs apprentissage, à prendre conscience de leurs potentialités ou de leur potentiel d'expérience, à mettre en scène leurs savoirs, etc.

Vaut-il mieux professionnaliser que former ?

Nous avons vu, au travers de la définition des concepts de compétence, d'expérience et de professionnalisation, qu'efficacité humaine et efficacité organisationnelle (ou contextuelle) étaient étroitement liées.

- L'efficacité humaine est liée à l'efficacité organisationnelle car plus les environnements et les activités de travail seront riches, plus l'individu pourra développer ses compétences d'action.
- L'efficacité organisationnelle est liée à l'efficacité humaine car plus l'individu aura une bonne santé cognitive, plus il sera capable de faire face aux problèmes professionnels, parce qu'il saura mettre en œuvre, varier et enrichir ses stratégies cognitives. Chemin faisant il développera ses compétences de gestion de l'action.

Nous avons vu également que le propre de la formation était de développer des compétences et que celui de la professionnalisation, de développer la compétence à développer des compétences. Nous ne pensons pas qu'il faille aujourd'hui moins former que professionnaliser, ces démarches sont complémentaires et la formation, au sens classique, peut largement contribuer aux processus de professionnalisation par le développement des capacités cognitives des individus. Il ne s'agit pas en effet de dévaloriser le rôle de la formation dans les processus de développement des compétences, mais plutôt de le redéfinir et d'identifier ce qu'elle peut apporter.

134

1. Elle peut faire **acquérir des ressources** au travers de l'acquisition d'un corpus de connaissances disponibles et utilisables qui viennent enrichir le capital de ressources de l'individu.
2. Elle peut être un **support d'entraînement à la combinaison de ressources** en permettant d'apprendre à construire des réponses ; utiliser, produire et mettre en œuvre efficacement des connaissances pour analyser et résoudre un problème à des niveaux individuels ou collectifs (on résout un problème seul ou en groupe). Les études de cas qui peuvent être utilisées peuvent l'être de manière traditionnelle (apports de connaissances → résolution du problème → stratégies déductives → pédagogie applicationniste) ou à l'envers selon la technique canadienne du *Problem Based Learning* (19) : tentative de résolution du problème à apports de connaissances → stratégies inductives. Au-delà des études de cas, nous trouvons la simulation, les pédagogies de l'alternance ou du projet, la formation action, etc.

19 - Cf. Florence Hunot, « De la résolution de problèmes à l'entreprise apprenante », *Actualité de la Formation Permanente*, n° 156, ou *Former de nouveaux managers*, Éditions Liaisons 2000.

3. Elle peut développer la **capacité de réflexivité et de transfert des apprentissages** en aidant à l'acquisition de réflexes réflexifs, et montrer en quoi ils sont déterminants dans les situations de résolutions de problèmes. Il faut être capable de réussir mais aussi de comprendre pourquoi et comment pour réutiliser...
4. Elle peut développer la **capacité d'apprendre à apprendre** en incitant les formés à prendre conscience de leur manière d'apprendre, de leur rapport au savoir, mais aussi des chemins qu'ils peuvent emprunter pour le faire...

Ces quatre raisons qui ne sont pas exhaustives permettent de mesurer l'importance de maintenir les efforts de formation dans les entreprises mais abordent la formation par l'angle de compétences plus générales que spécifiques. Les qualités humaines dont les entreprises veulent se doter se situent bien de ce côté, mais faut-il encore qu'elles fassent aussi l'effort d'introduire de l'intelligence dans le travail...

Ainsi la formation formelle contribue aux processus de professionnalisation, mais elle n'est que l'un des éléments de ce parcours. Elle est l'un des instruments au service de la navigation, mais elle n'est pas le seul, car il existe au sein des situations de travail de nombreuses *situations potentielles d'apprentissages* qui permettent aux individus et aux collectifs de mobiliser leur expérience, et de la développer. Le travail en binôme, collaboratif ou coopératif, le tutorat, la polyvalence, le management participatif, le remplacement d'un collègue, les mobilités professionnelles, les groupes de travail, etc., constituent quelques exemples de situations dont les effets d'apprentissages peuvent être nombreux.

Nous menons actuellement une recherche pour tenter de comprendre comment ces situations peuvent se présenter comme des opportunités de professionnalisation pour les individus qui les vivent et comment elles permettent, chemin faisant, d'acquérir l'expérience de l'expérience. Il s'agira de questionner au fil de l'eau les notions d'organisation qualifiantes et apprenantes : utopie, mythe ou réalité ?

L'INTERACTIVITÉ À L'ÉPREUVE

ANALYSE D'UNE SITUATION DE FORMATION À L'USAGE DU MULTIMÉDIA CHEZ DES PROFESSEURS DE LYCÉE ET COLLÈGE

BERNARD DIMET*

Résumé

Depuis le milieu des années 1990, les techniques multimédias, qui se multiplient et se démocratisent, contribuent à l'ouverture de nouvelles perspectives pour les pratiques d'enseignement. On peut faire le constat de leur utilisation de plus en plus fréquente par les enseignants et les formateurs, ainsi que de leur accroissement dans le champ de la formation (en IUFM notamment). Dans ce contexte, on comprend que la formation des enseignants à l'usage de ces techniques soit devenue un enjeu majeur et actuel. Cet article présente l'étude, réalisée de 1996 à 1998, des modes d'appropriation du multimédia par des professeurs stagiaires de l'IUFM de l'académie d'Amiens qui avaient choisi Multimédia et enseignement, un module de formation axé sur la production de documents multimédias personnels.

137

Abstract

Since the mid-nineties', multimedia techniques have been increasing and becoming more democratic; they have contributed to the opening of new prospects for teaching practices. It can be noted that teachers and trainers make greater and greater use of these technologies and that they are developing in the field of teacher training. In this context, it is clear that training teachers to use these techniques has become a major current stake. This paper presents a study carried out from 1996 to 1998, of the learning modes of multimedia by student teachers of the Amiens IUFM (university institute of teacher training), who had chosen a training unit centred on the production of personal multimedia documents.

* - Bernard Dimet, Université Paris-Dauphine.

CONTEXTE DE L'ENQUÊTE

Depuis le milieu des années 90, les techniques multimédias se multiplient et la démocratisation des matériels (projecteurs vidéo, ordinateurs portables) contribue à l'ouverture de nouvelles perspectives pour les pratiques d'enseignement.

Les cours, par exemple, peuvent aisément s'illustrer à l'aide de nouveaux logiciels de *Présentation Assistée par ordinateur* (Pré-Ao). La plupart des logiciels deviennent accessibles à un plus grand nombre d'utilisateurs, même néophytes.

Étant donné le caractère fortement individualisé et artisanal des pratiques enseignantes, l'étude de la manière dont les enseignants peuvent s'approprier et utiliser de tels instruments dans l'exercice ordinaire de leur métier, pourrait être considérée comme aussi importante que la conception des gros systèmes d'*Enseignement Assisté par Ordinateur*. Et pourtant, les travaux sont rares. Citons toutefois ceux menés au sein du département Techné de l'INRP (Baron, Bruillard, 1996 ; Dimet, 1996 ; Dimet, 2001 ; Harrari, 2000). On peut faire trois constats :

- une utilisation de plus en plus fréquente des techniques multimédias par les enseignants et les formateurs ;
- un intérêt croissant pour ces techniques dans le champ de la formation (dans les IUFM notamment) ;
- une progression importante des techniques multimédias depuis leur apparition vers 1985 (cédérom, DVD, Internet...) même si elle n'est pas suivie de leur usage effectif.

Dans ce contexte, on comprend que la formation des enseignants à l'usage de ces techniques soit devenue un enjeu majeur et actuel.

138

La recherche que nous présentons ici se propose d'étudier les modes d'appropriation de ces techniques multimédias par des professeurs stagiaires. Elle s'est déroulée sur deux années scolaires, de 1996 à 1998, sur une population constituée des 80 professeurs de lycée et collège stagiaires de l'IUFM de l'académie d'Amiens qui avaient choisi le module optionnel de 18 heures *Multimédia et enseignement* (1) et tout particulièrement à la production de documents multimédias personnels, impliquant une pédagogie de type Freinet et un recours aux méthodes actives.

1 - Extrait du livret remis aux stagiaires par l'IUFM :

Objectifs : Savoir utiliser les nouveaux outils d'information et de communication (CD-ROM, Réseaux...); S'initier à la production de documents multimédias personnels.

Programme prévisionnel : 1^{re} session : CD-ROM et Réseaux, recherche et récupération de documents ; 2^e session : Initiation aux outils de réalisation de documents multimédias ; 3^e session : Réalisation d'un court projet multimédia permettant d'en maîtriser les concepts.

Méthodes : Formation de type atelier ; Travail en binôme par poste pour l'initiation ; Travail par petit groupe (3 à 4) pour le projet.

À l'issue de leur formation, six stagiaires – trois en 1996-1997 et trois en 1997-1998 – ont écrit leur note de synthèse sur ce module.

Ces stagiaires venaient de l'université ou avaient déjà enseigné en tant que maîtres-auxiliaires. Leurs niveaux de maîtrise en informatique étaient très contrastés : de *grands débutants* à *utilisateurs confirmés* avec une majorité de débutants. Ils se sont répartis en cinq stages de seize personnes – trois en 1996-1997, deux en 1997-1998 – et ont produit 23 documents finaux (2).

PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE

Problématique et hypothèses de travail

En 1996, lorsque commence la recherche, nous sommes au début de ce que nous appelons la *Révolution Internet*, nouvelle phase dans l'évolution de l'informatique dans la société.

Elle a été précédée d'un développement lent mais constant du multimédia, en particulier dans l'enseignement. Quoique les Macintosh aient été très tôt équipés de lecteurs de cédérom, c'est l'arrivée de *Windows 95* qui a contribué à leur apparition auprès du grand public et dans les classes (Dimet, 1996, 2001). Avec les cédéroms éducatifs – en *licence mixtes* puis labellisés *Reconnus d'intérêt pédagogique* – vendus par les fournisseurs de l'Éducation nationale et dont les ventes sont en pleine progression, l'hypertexte et le multimédia sont entrés dans les établissements scolaires. Les enseignants réalisent couramment des *documents papier* de soutien ou d'approfondissement à leur enseignement, souvent plus adaptés à la situation particulière de leurs élèves que les manuels scolaires ; de même ils peuvent réaliser des documents pédagogiques multimédias adaptés spécifiquement à leur enseignement et dont la conception leur permettrait, entre autres, de maîtriser les concepts du multimédia. C'est ce qu'a proposé l'IUFM de l'académie d'Amiens dès la rentrée scolaire 1996. Une formation de ce type pose notamment les questions de recherche suivantes :

- Quelles représentations ces futurs enseignants ont-ils du multimédia ?
- Vont-ils élaborer des documents (3) à visée pédagogique ou vont-ils élaborer des documents sans but pédagogique ne servant que de support à leur apprentissage ?

2 - Tableau consultable dans le cédérom des *Actes du quatrième congrès international de l'Aecse*, Lille 2001.

3 - Remarque : nous avons appelé l'ensemble du travail d'un groupe de stagiaires du nom de « document ». Un document peut être composé d'un ou de plusieurs fichiers *Power Point* liés entre eux par des liens hypertextes. Chaque « Présentation assistée par ordinateur » que *Power Point* nomme « Diaporama » est composée d'un ou de plusieurs écrans qu'il nomme

- Quels dispositifs didactiques mettent-ils en place ?
- Quel est le degré d'interactivité des documents produits ?
- Quelle est l'influence du choix du logiciel dans cet apprentissage et plus largement de l'environnement technique et matériel du stage ?
- Quelle est l'influence de la connaissance préalable de l'ordinateur dans une formation de ce type ?

On peut faire l'hypothèse que la connaissance préalable de l'ordinateur et les outils à la disposition des stagiaires (logiciels, ordinateurs, périphériques d'acquisition, réseaux, etc.) vont influencer sur le travail réalisé. D'autre part, ayant fait le choix de cette option, les stagiaires devraient avoir une vision plutôt positive du multimédia. Rien ne permet pour autant de prévoir les types de documents réalisés et leur degré d'interactivité.

Méthodologie

À l'issue de la formation, les documents produits ont été rassemblés sur un cédérom et un questionnaire envoyé par l'IUFM à l'ensemble des stagiaires afin d'évaluer son impact. C'est principalement l'analyse des séquences de formations centrées sur la production multimédia, l'analyse des documents produits et l'exploitation du questionnaire qui sont présentés ici.

Pour classifier les documents produits par les stagiaires, nous avons adapté à *Power Point* la classification proposée par Alain Beaufils (Beaufils, 1991) pour une analyse de documents réalisés avec le logiciel *Hypercard*.

140

Matériels et logiciels

La salle de formation disposait d'ordinateurs reliés à Internet, de microphones et d'un numériseur à plat. Un ordinateur portable faisant office de serveur, équipé de *Photoshop*, ainsi qu'un appareil photo numérique *Apple QuickTake* complétaient le dispositif.

La première année, ce sont essentiellement des raisons de disponibilité et d'économie qui ont imposé l'usage de *Power Point*, seul logiciel disponible à l'IUFM. La seconde année, il a été maintenu pour sa simplicité d'utilisation, la possibilité d'en

« diapositives » pour prolonger l'analogie avec le diaporama. Du point de vue de la structure, un document de stagiaires est constitué d'un dossier contenant le fichier *Power Point* principal ainsi qu'un autre dossier nommé *Ressources* où sont enregistrés les différents médias utilisés (sons, images, vidéos) ainsi que les éventuels autres fichiers *Power Point*.

faire un outil de développement multimédia en détournant ses fonctions (textes, images, sons, vidéos, animations, Dimet, 1996) et la possibilité d'exporter en Html pour être placé sur un site Web.

Entre-temps, livré avec *Office*, il s'est répandu dans les établissements permettant aux stagiaires de réinvestir les acquis de ce stage.

Par ailleurs, logiciel de Pré-Ao incontournable des entreprises, son format est devenu un standard (des logiciels puissants tels que *Director* ou *Flash*, importent et exportent leurs fichiers au format *Power Point*).

Le problème du matériel ne s'est pas posé en termes simples lors de la situation de stage. En 1996, l'équipement d'établissements secondaires, en particulier sous l'impulsion des Conseils généraux, n'avait pas encore commencé : les stagiaires ne voyaient donc pas forcément l'intérêt de créer un document pédagogique numérique, leur futur établissement pouvant ne pas avoir d'ordinateurs. Ce n'était pas le cas des enseignants de *Technologie au collège*, sûrs de travailler dans des salles équipées, quelles que soient leurs affectations (Dimet, 1996, 2001).

Les médias

Leur choix est important dans les documents de soutien au cours ou remédiation avec le système scolaire. Les cédéroms dits éducatifs ne sont pas utilisés uniquement par des enfants et adolescents en difficulté scolaire mais il semble à leur lecture que ce soit plutôt cette cible qui soit visée. Aussi les éditeurs utilisent-ils abondamment d'autres médias que le texte : l'image, le son et la vidéo. Ils utilisent bien évidemment l'hypertexte pour que l'apprenant conduise son propre apprentissage mais ceci n'est pas réservé aux cédéroms éducatifs. Le choix des médias se retrouve dans les *storyboards* des concepteurs de cédéroms multimédias qui ont en permanence le souci d'utiliser des médias variés pour retenir l'attention de l'apprenant ou aiguïser sa curiosité.

Un des stagiaires de l'équipe de l'*Énigme Chérubin* (voir p. 148) a noté dans sa synthèse : « De telles activités ne semblent pas présenter d'avantages importants par rapport à des exercices équivalents sur papier, mais permettent de faire varier un peu les supports utilisés pour l'enseignement. De plus, l'aspect ludique de l'utilisation d'un ordinateur peut faire passer plus facilement certains messages aux élèves, plus volontiers attentifs ». Il a poursuivi sa réflexion sur l'intérêt de ce type de documents en Sciences et vie de la terre, évoquant « une remobilisation des connaissances [...] bienvenue au commencement de la deuxième partie [de l'année], remobilisation qui pourrait se faire sous forme d'une présentation multimédia interactive » et a proposé un organigramme pour un exercice sur la respiration chez l'homme.

L'objectif du stage obligeait à utiliser des images, des sons et des vidéos numériques. Tout en ayant conscience du problème des droits d'auteur, les stagiaires se sont situés dans une logique d'apprentissage et d'expérimentation personnelle, repoussant l'étude de ces droits pour une éventuelle diffusion.

Les consignes des stages

Chaque stagiaire s'était inscrit en fonction de la fiche de présentation de l'option. Toutefois, certains avaient déclaré ne pas l'avoir lue ou s'être inscrit parce que d'autres stages étaient complets et, de ce fait, ne possédaient pas les bases de l'ordinateur, voire n'en avaient jamais manipulé. Lors de la première séance, une rapide initiation à l'ordinateur puis une initiation au logiciel *Power Point* ont été effectuées. Un court document proposait trois typologies de documents multimédias – *diaporama*, *diaporama amélioré* (un niveau d'arborescence) et *en étoile* (connectivité complexe) – ainsi que les explications pour insérer et animer les médias et paramétrer le diaporama.

Après une rapide prise en main d'Internet et du réseau local, d'une étude des cédéroms disponibles, les stagiaires ont constitué des groupes, la plupart en fonction d'affinités préalables mais également par défaut (en particulier un groupe n'a été composé que de quatre débutants qui ne se connaissaient pas).

Ils ont pratiquement tous commencé à définir rapidement leur projet en notant les médias qu'ils envisageaient de se procurer (livres ou disques audios numériques) pour les numériser et illustrer leurs documents. Enfin, ils ont commencé leurs réalisations, demandant des précisions sur le fonctionnement du logiciel au fur et à mesure que le besoin s'en faisait sentir.

RÉSULTATS

L'analyse des documents réalisés a permis de mettre en évidence deux tendances fortes relativement aux motivations des stagiaires. Deux types de productions sont apparues.

1. *Les productions à visée pédagogique immédiate* de stagiaires qui voulaient faire quelque chose de directement utile pour les élèves. Cela les a amenés à construire des documents à visée didactique utilisables dès la fin du stage (support de cours à des fins d'amélioration de leur enseignement, document de soutien ou d'approfondissement en libre-service pour l'apprenant).

2. *Les productions sans visée pédagogique immédiate* de stagiaires qui voulaient découvrir et expérimenter les possibilités du logiciel ou du *Multimédia* sans chercher

à bâtir de document à visée pédagogique ou même de document utilisable (comme un *Album souvenir*). Leur principal objectif a été leur propre formation : construction de savoirs et de savoir-faire par exploration des fonctionnalités de *Power Point* ou de *Photoshop*.

Pour distincts qu'ils soient, ces deux groupes ne sont pas radicalement opposables : en effet, on peut imaginer que les seconds pourront ultérieurement utiliser leurs connaissances dans leurs pratiques professionnelles.

Les documents produits ont été analysés selon trois axes :

- techniques : charte graphique, utilisations des divers médias (images, sons, etc.) ;
- pédagogiques : place de l'apprenant, ergonomie, niveau d'interactivité ;
- didactiques : en rapport avec les contraintes inhérentes aux différents savoirs disciplinaires.

Les documents réalisés

Avec toutes les difficultés afférentes à ce type de travail, ces documents ont été classés selon qu'ils avaient ou non un but pédagogique affirmé.

Les documents à but pédagogique représentent les deux tiers (15 sur 23) des documents produits. Ceux sans but pédagogique affirmé environ un tiers (8 sur 23) dont la moitié (3 à 5 selon le classement) peut être classée *Album souvenir*.

143

Les médias mis en œuvre

Les médias sont-ils utilisés différemment dans l'élaboration des documents selon que lui est assigné, ou non, un but pédagogique ? Treize documents à visée pédagogique ont utilisé à la fois le texte, l'image et le son (constitué la plupart du temps de musiques) et deux documents ne comprennent que des images et du texte (4).

- Les trois sources d'acquisition d'**images** – Internet, le numériseur et l'appareil photo numérique – ont fortement influencé les stagiaires dans leurs désirs ou leurs besoins d'illustrer leurs documents. Ces matériels ont favorisé leur créativité et probablement orienté le sujet de leur document, en particulier dans ceux de type *Album souvenir*.

4 - Remarque : dans nos hypothèses explicatives, nous n'envisagerons pas le problème de compétence car l'insertion d'un média existant dans *Power Point* n'a pas posé de problème.

- Les stagiaires ont également cherché à illustrer leurs documents de **sons** dont les sources d'acquisition ont été de trois sortes : des musiques capturées d'après des disques audios numériques, des musiques ou des sons en provenance d'Internet (plutôt rares en 1996-1998), des sons enregistrés sur place (il s'est agi plutôt de commentaires). Si la capture de son à partir d'un cédérom ne pose pas – et n'a pas posé – de problème, l'acquisition avec le microphone a été plus délicate.
- Durant les deux années de la recherche, le centre IUFM ne possédait pas d'équipement capable d'acquisition **vidéo** (depuis une télévision ou un magnétoscope), d'ordinateur capable de faire aisément du traitement vidéo, ni de caméra vidéo numérique (5). Aussi, les fichiers vidéo devaient-ils être récupérés sur Internet ou copiés depuis les médias de cédéroms. La salle de formation étant reliée à un réseau rapide, leur téléchargement depuis Internet ne posait pas de problème technique. En revanche, au moment de la recherche, Internet n'offrait pas autant de fichiers vidéo qu'actuellement.

La présence d'une caméra vidéo numérique et de logiciels adéquats aurait très probablement modifié les usages, du moins en ce qui concerne les *Albums souvenir*, mais aurait posé plus de problème de compétences que pour le travail de l'image ou la capture et le travail du son.

Niveaux d'interactivité et structure

144

Quoique Jean Piaget l'ait posée hors du champ des médias cognitifs, on connaît bien maintenant l'importance de l'interactivité dans le développement cognitif des sujets (Piaget, 1975). On peut résumer ainsi les conditions nécessaires à ce développement. Le sujet doit être actif: la situation proposée étant traitable mais non assimilable, il va donc produire des erreurs (*perturbation*) ; il va réagir pour un dépassement du problème (théorie de l'*équilibre*).

C'est ce qui justifie notre intérêt pour cette dimension dans le cadre de la formation des professeurs à l'usage des TIC dans une perspective didactique: l'apprenant est actif, l'exercice va placer des obstacles dans son cheminement et la machine va apporter une réponse à ses erreurs, lui permettant de les réguler et d'apprendre en modifiant la représentation mentale de la situation afin qu'il les dépasse (notion d'*obstacle*).

5 - Il faut attendre la fin des années 1990 pour voir apparaître des machines bon marché capables de faire aisément du traitement vidéo.

S'il est évident que l'usage d'une machine n'est qu'une solution à une situation d'apprentissage donnée, on voit bien les avantages à l'utilisation des documents multimédias interactifs dans certaines situations : la rétroactivité de la machine est immédiate et elle ne se lasse pas, d'où une minoration des phénomènes psychoaffectifs et de la projection de l'apprenant sur la source de la rétroaction. Minoration parce qu'il y a aussi des rejets des apprenants vis-à-vis des machines.

Afin de comprendre comment les stagiaires ont construit leur document et quels choix ils ont offert – ou tenté d'offrir – aux apprenants, il semble intéressant d'aborder les types de structures des documents multimédias utilisant l'hypertexte et leur niveau d'interactivité, c'est-à-dire la possibilité pour l'utilisateur d'intervenir sur un programme (au sens large du terme) et d'en maîtriser le déroulement. L'hypertexte permet, au gré des liens, de se déplacer instantanément dans le document, de changer de partie ou de chapitre, de revenir au départ ou de quitter le document avec la possibilité de retourner instantanément à l'endroit où l'on a quitté précédemment. Ces fonctionnalités propres au multimédia ne peuvent pas être offertes aussi facilement, avec autant d'efficacité et de rapidité, par les médias traditionnels.

Au **niveau 1** de l'interactivité, l'on peut placer le magnétoscope ou le projecteur de diapositives avec ses possibilités d'arrêt sur image, d'avance ou de retour arrière rapide certes mais en aucun cas de façon instantanée.

Au **niveau 2**, on peut placer les lecteurs de Vidéodisque ou de DVD qui, outre l'accès aux fonctions de base du *niveau 1*, offrent la possibilité, par des liens hypertextes, de naviguer dans une arborescence pour passer instantanément à d'autres parties du film (*Chapitres*) ou d'accéder à des éléments annexes (*Bonus*).

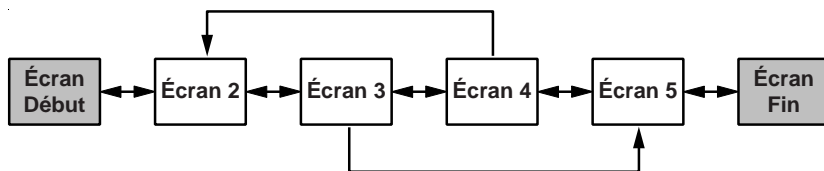
145

Au **niveau 3** de l'interactivité (que nous appellerons *Interactivité totale*), on peut placer les applications multimédias interactives souvent classées dans les *Nouvelles technologies* dont la navigation interactive, et quasiment instantanée, est l'une des spécificités. Elle se retrouve dans les documents utilisant les liens hypertexte placés sur des médias-sources (textes ou images) comme dans les pages Web sur Internet et dans les *logiciels auteurs* et les logiciels multimédias interactifs tels que *Power Point*.

Nous allons maintenant présenter quelques structures utilisées dans les documents des stagiaires.

Structure linéaire

C'est la plus simple qui soit et la plus répandue car *Power Point* induit naturellement sa création, nommant cette structure *diaporama*. Elle ne nécessite l'enregistrement que d'un seul fichier sur le disque dur de l'ordinateur.



1 - Schéma de document à structure linéaire (diaporama)

Bien que *Power Point* propose une analogie avec le *projecteur de diapositives*, c'est l'analogie avec le lecteur de DVD qui nous paraît la plus pertinente, l'apprenant ayant le choix de revenir à l'écran précédent ou de passer à l'écran suivant par les flèches de déplacement du clavier, d'aller directement et instantanément à n'importe quel autre écran – symbolisé par les grandes flèches du schéma – par le petit menu situé en bas et à gauche de l'écran ou de quitter la présentation. C'est pourquoi nous avons classé cette structure au niveau 2 de l'interactivité.

La plupart des documents dits *pédagogiques* sont de ce type : neuf groupes de stagiaires composés de débutants ont utilisé cette structure.

Dans l'enseignement programmé, cette structure pourrait être rapprochée du schéma linéaire proposé par Skinner. Il s'agissait de guider l'élève pour l'amener à adopter le comportement attendu (6). En cela, ce modèle s'oppose aux suivants qui seraient à rapprocher des *programmes ramifiés* de Crowder dans lesquels l'apprenant n'est pas contraint de suivre la totalité des étapes (Rézeau, 2001).

146

Structure à un niveau d'arborescence

Cette structure se caractérise par la possibilité, à partir d'un *diaporama* ou d'un simple écran, d'accéder à un autre document *linéaire*. Elle nécessite la création d'au moins deux fichiers *Power Point* : un pour le document de base et un pour celui de premier niveau (7). Elle oblige à une réflexion supplémentaire et nécessite une bonne connaissance du logiciel qui n'induit pas ce type d'usage, le lien avec l'autre fichier n'étant accessible que par de nombreux clics (8).

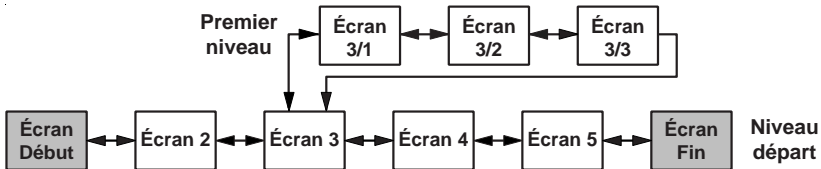
6 - Quoique pour Skinner, il n'y avait passage à l'étape suivante que lorsque la réponse à l'étape précédente était juste, ce que *Power Point* ne sait pas faire dans un *diaporama*.

7 - Remarque : à partir de la version *Office 97-98*, il est possible de réaliser cette structure dans un seul fichier en créant des liens internes vers d'autres *Diapositives* mais il n'existe aucun moyen d'empêcher le déplacement par les flèches du clavier.

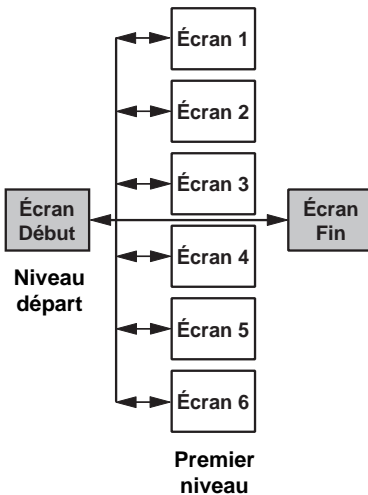
8 - Dans le menu *Diaporama* aller dans *Paramètre des actions...* Dans l'écran *Paramètre des actions*, cliquer avec la souris *Action suite à un clic*, activer le bouton *Lien hypertexte vers* : puis choisir dans le menu déroulant *Autre présentation Power Point* enfin naviguer dans la hiérarchie des fichiers du disque dur afin de sélectionner le fichier désiré.

L'exemple le plus simple en est le *diaporama amélioré* : sur une base de *diaporama*, les stagiaires ont ajouté un niveau. Cette *amélioration* s'est souvent faite après avoir compris le fonctionnement du logiciel et avoir finalisé, tout au moins en partie, le document de base.

Un autre exemple est le document *en étoile* : dès le premier écran, le concepteur propose à l'utilisateur des choix multiples. À l'inverse de la structure précédente, celle-ci a été prévue généralement dès le commencement du travail.



2 - Schéma de document multimédia à un niveau d'arborescence :
l'écran 3 envoie sur une série de trois écrans



3 - Schéma d'un document
à un niveau d'arborescence

Dans le modèle ci-contre, l'utilisateur a six choix au départ mais limités à des présentations d'un seul écran. Ce travail nécessite la création de 7 présentations *Power Point*.

Le document *Profs, le monde des stagiaires* (9) est de type à un niveau de hiérarchie avec 18 choix. Pour réaliser ce document, 19 fichiers *Power Point* différents ont été créés ce qui nous l'a fait classer comme *document complexe*.

Dans le document intitulé *Les résistances*, réalisé par deux enseignants de *Technologie au collège*, après consultation de deux écrans d'introduction, l'apprenant se voit proposer trois choix :

- les résistances fixes (résistors),
- les résistances ajustables,
- les photo-résistances.

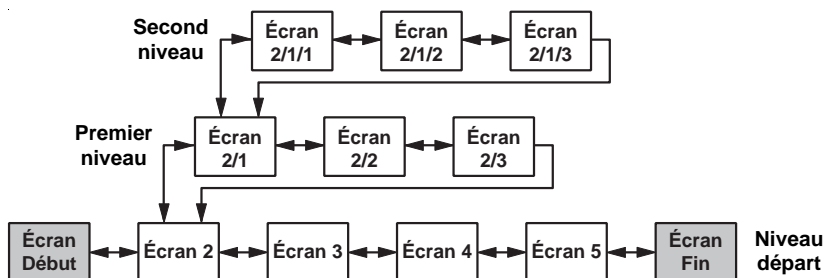
9 - Il présentait 18 typologies d'enseignants basées sur les caricatures du dessinateur Claude Lapointe. Celles-ci renvoyaient à des photographies de stagiaires du groupe. Il a été

Mais au lieu d'envoyer sur un seul écran comme dans l'exemple précédent, les trois choix envoient sur des présentations *Power Point* de type *diaporama* de 8 à 10 écrans.

Ce document a nécessité la création de 4 présentations *Power Point* différentes. Dans notre étude, onze documents sont de ce type de structure, proposant à l'élève une possibilité de conduire son apprentissage. Ils offrent de 2 à 18 choix avec plus de la moitié proposant plus raisonnablement de 3 à 5 choix.

Structure à plusieurs niveaux d'arborescence

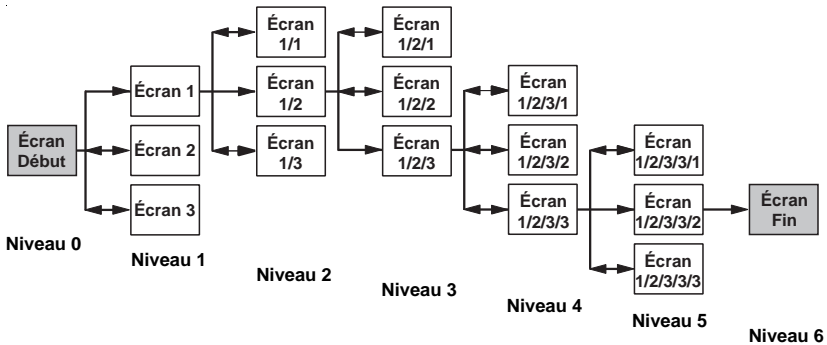
Cette structure se caractérise par la possibilité de se déplacer dans plusieurs niveaux d'arborescence. Son inconvénient est que l'apprenant peut s'y perdre et devoir quitter pour retrouver son chemin. Elle devient très difficile à modéliser sous une forme générique, chaque document devenant un cas particulier. Voici un exemple simple à deux niveaux d'arborescence.



4 - Structure à deux niveaux basée sur une structure linéaire :
l'écran 2 envoie sur un premier niveau de hiérarchie
dont l'écran 1 envoie sur un second niveau de hiérarchie

Un seul document à 6 niveaux d'arborescence – une structure particulière à plusieurs niveaux d'arborescence que nous avons nommée *labyrinthe* –, a été réalisée par un groupe de stagiaires qui a utilisé cette structure pour créer un jeu éducatif sur la géographie du monde intitulé *Énigme Chérubin* : l'élève doit naviguer d'écran en écran pour découvrir la réponse à la question : « *Mais ou est donc passé Chérubin ?* ».

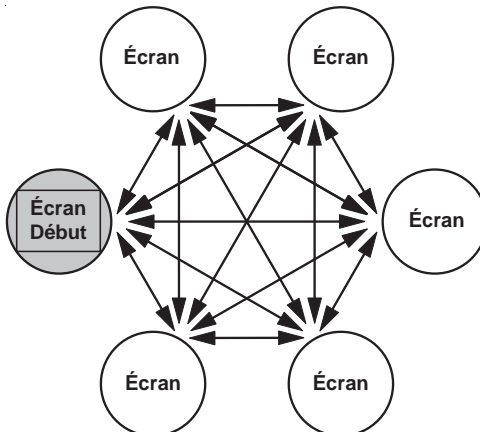
réalisé par un stagiaire de mathématiques qui maîtrisait déjà correctement l'ordinateur et a trouvé là un support à sa créativité. Sa session de formation n'ayant pas suffi, il a dû revenir plusieurs fois afin de terminer son travail.



5 - Structure du document-labyrinthe « Énigme Chérubin »

Dès l'entrée dans la présentation, trois choix sont proposés, envoyant soit à l'écran *Réponse fausse* ramenant le joueur au niveau inférieur pour recommencer, soit à un nouvel écran proposant trois nouveaux choix, le jeu continuant jusqu'à atteindre l'écran de fin, clef de l'énigme. Le choix de 6 niveaux de hiérarchie (six questions) semble raisonnable : en offrir moins aurait été trop simple, plus aurait pu lasser. Il a nécessité la création de 9 fichiers *Power Point* distincts. Si chaque réponse fautive avait apporté un indice spécifique, 16 fichiers auraient été nécessaires.

Structure à connectivité complète



6 - Schéma de document multimédia à connectivité complète.
L'utilisateur, ici l'apprenant, entre par un écran et peut aller consulter n'importe quel autre directement

Cette structure ne s'apparente à aucune des précédentes. On entre dans le document par un écran qui donne accès à tous les autres, chacun des écrans consultés donnant également accès à tous les autres. On peut parler de *réseau maillé* ou, comme le propose Alain Beaufils, de « *réseau en mailles de filet* ».

Un document multimédia de ce type doit être pensé dès le départ et nécessite, sur un stage court comme ceux-ci, des connaissances préalables en informatique. Cette structure n'est pas familière et c'est probablement pourquoi les stagiaires ne produisent – ou ne reproduisent – pas spontanément un document de ce type. Seules les recherches de deux groupes de stagiaires ont conduit à créer des documents qui s'apparentent à celui-ci.

Nous allons à présent analyser les documents selon qu'ils sont à visée pédagogique ou sans but pédagogique. Il est à remarquer que, quelle que soit la finalité du document produit, les stagiaires ont tous joué le jeu de produire un document comme le programme du stage le proposait (10), acceptant le principe de formation basé sur les méthodes actives.

Analyse des documents à visée pédagogique

Nous avons évoqué la nécessaire présence, dans le cas d'utilisation de documents pédagogiques multimédias, d'ordinateurs dans les établissements et, dans le cas particulier d'un travail en soutien ou en approfondissement, d'ordinateur en *fond de classe*. Cela induit de la part des stagiaires qui ont produit un tel document, un pari sur l'avenir.

150

Nous avons classé à *visée pédagogique* quinze documents clairement destinés au soutien en autonomie, à l'approfondissement en autonomie ou au support de cours. Les documents de soutien en autonomie et d'approfondissement en autonomie pour des élèves et en particulier en difficulté, nécessitent une réflexion particulière sur l'ergonomie ainsi que sur la place de l'apprenant. C'est là en particulier qu'il peut être intéressant d'introduire de l'interactivité : proposer des choix – qui vont nécessiter la création de niveaux de hiérarchie – afin d'individualiser au mieux les parcours d'apprentissage. Ces types de documents multimédias nécessitent, pour être mis en place, au moins un ordinateur en *fond de classe* (11).

10 - Aucun d'entre eux n'a fait de petits essais concernant l'exploration des possibilités du logiciel sans essayer de produire un document relativement finalisé : ils ont ainsi tous pu garder une trace de leur production et des trois mercredis de stage passés au centre.

11 - Remarquons que l'installation d'ordinateur dans la salle de classe ou de cours est une pratique qui tend à se généraliser de plus en plus par opposition à la création de « salle d'informatique » (Dimet, 2003).

Les documents *support de cours* pour l'enseignement nécessitent un projecteur vidéo. Ce type de document peut être limité à un diaporama, l'enseignant assurant l'échange autour du document présenté. Toutefois, tous les *documents pédagogiques* produits peuvent être utilisés pour l'un des trois usages précités.

À deux exceptions près, les stagiaires qui ont voulu réaliser un travail finalisé et utilisable en classe ont été conduits à produire un document simple à interactivité limitée. Dans cinq cas, il s'est agi d'un *diaporama* et dans huit, d'un document à un niveau de hiérarchie offrant de 3 à 5 choix, plaçant l'apprenant en position de choisir son parcours de connaissance.

Analyse des documents sans but pédagogique

Dans les documents classés *sans but pédagogique*, on peut distinguer deux types : l'*essai*, permettant essentiellement une exploration des possibilités des logiciels, et l'*Album souvenir*.

Les documents de type *essai*

Quatre documents de ce type ont été produits.

Le premier a été créé par des stagiaires en Arts plastiques qui ont eu pour but la prise de photos numériques, la numérisation puis le travail de l'image sur *Photoshop* en utilisant le plus possible les fonctions de ce logiciel (effets de masque, d'incrustation, utilisation de calques, etc.). Ils ont produit *Nuit blanche*, un document de seulement quatre écrans aux images particulièrement travaillées.

Pour les trois autres, les stagiaires ont eu pour but l'exploration fonctionnelle des possibilités de *Power Point* : l'intégration d'images, de sons, de vidéos (définitif sur un document, *L'homme moderne*) et l'utilisation de liens complexes, liens hypertextes pointant vers d'autres présentations ou vers des sites Web en particulier dans *Le Monde des Mathématiques*. Cette pratique a conduit à la production de documents aux textes peu cohérents, sans réelle charte graphique et sans intentions pédagogiques mais a sans doute permis de construire des savoirs et des savoir-faire. C'est l'essai de toutes les possibilités d'interactivité qui a conduit à la création des deux documents de structure à *connectivité complète*.

Les stagiaires ayant réalisé ces types de documents avaient la particularité commune de déjà maîtriser l'ordinateur (enseignants de Mathématiques, de *Technologie au collège* et d'Arts plastiques).

Les documents de type Album souvenir

Loin des préoccupations pédagogiques, ce sont des documents centrés sur la situation sociale qu'est un stage de formation. Il y a là un investissement affectif évident, une envie de prolonger le moment vécu par un document souvenir et également l'envie de l'offrir aux autres stagiaires. On connaît le traditionnel *trombinoscope* – photographies collées sur une page de papier, parfois réalisé par l'institution elle-même – ou encore la *photo de groupe*. Les logiciels multimédias permettent de réaliser des documents souvenir d'un type nouveau, intégrant d'autres médias non imprimables comme le son ou la vidéo.

Sur les cinq sessions, trois ont eu leur *Album souvenir* multimédia de type *diaporamas* illustrés de nombreuses photographies et de sons enregistrés à l'aide d'un microphone connecté à l'ordinateur. Cet appareil photo numérique – rare à l'époque – et l'enregistrement sur ordinateur ont sans doute favorisé ces réalisations.

L'organisation des groupes de travail

Nous avons vu précédemment que les stagiaires se sont constitués en groupe principalement à partir d'affinités mais également par défaut et que certains – aux solides connaissances en informatique – ont refusé le travail en groupe. Les affinités ont été d'ordre disciplinaire (*Technologie au collège*, Arts plastiques) ou amicales (constituées dans d'autres formations ou encore sur le lieu du stage pratique comme le lycée de Laon).

152

L'étude de l'organisation des groupes de travail a fait apparaître deux tendances :

- des équipes mixtes constituées d'enseignants de diverses disciplines ayant une maîtrise hétérogène de l'ordinateur ou homogène dans sa méconnaissance ;
- des équipes homogènes constituées soit d'enseignants ayant une connaissance déjà affirmée dans l'usage de l'ordinateur, soit d'enseignants de même discipline. En particulier dans chaque session de formation s'est constitué un groupe d'enseignants de la *Technologie au collège*, à qui les instructions officielles ont donné pour mission d'enseigner les *Technologies de l'information et de la communication* afin de mettre ces connaissances au service de tous (Dimet, 2001) et de ce fait, les mieux formés à l'informatique (Dimet, 2003).

Les documents les plus aboutis et les plus riches dans l'interactivité et l'intégration des médias sont ceux réalisés par des équipes de disciplines mixtes mais de *niveau informatique hétérogène* : la distance par rapport à l'ordinateur permet peut-être un regard plus extérieur sur le travail réalisé. Un stagiaire de l'équipe *Énigme chérubin*, composée d'enseignants de *Sciences et vie de la terre*, d'*Économie-Gestion*, d'*Allemand* et de *Lettres*, a remarqué l'intérêt de travailler en équipe mixte : « *En travaillant*

[...] dans une zone commune quelque peu en périphérie de chacune de nos matières, nous avons pu y conserver chacun de l'intérêt sans que l'un ou l'autre ne devienne acteur principal aux dépens des autres, ce qui serait arrivé si le thème avait été, par exemple, purement biologique ou littéraire ».

Les équipes constituées en grande partie de débutants de disciplines différentes ont généralement produit des documents de type *diaporama* d'une grande richesse graphique, textuelle et sonore mais sans création personnelle (médias numérisés ou récupérés sur le Web) et limités, faute de temps, à un nombre réduit d'écrans préférant probablement sacrifier la qualité pédagogique du document à l'interactivité. C'est le cas des documents *L'Égypte, La Bretagne légendaire, Le Louvre en bref et Paris*.

Les documents produits par les équipes *totalemment homogènes* (même discipline, même niveau informatique) ont été généralement plus aboutis et plus interactifs (moins de temps utilisé à comprendre le fonctionnement de l'ordinateur). Cependant, ils étaient généralement moins riches en sons et en illustrations que ceux réalisés par les équipes hétérogènes, adoptant une charte graphique simple et efficace afin de produire rapidement un document utilisable (cf. *Les résistances*).

La richesse des documents produits par des équipes mixtes (interactivité et intégration des médias) confirme l'intérêt, pour la réalisation de produit multimédia et d'EAO en particulier, de travailler en équipes pluridisciplinaires, chacun apportant sa compétence. Ce type d'équipe est proche de celles de la création multimédia pédagogique professionnelle qui utilise des personnes aux compétences techniques et aux formations très différentes : concepteurs, graphistes, ergonomes, artistes, philosophes, enseignants, etc.

DISCUSSION ET PERSPECTIVES

À ce point de la recherche, le corpus est trop faible pour permettre de généraliser ces résultats. Néanmoins, ils permettent de clarifier un certain nombre de questions relatives à la formation des professeurs dans le domaine des TIC dans un contexte où les logiciels évoluent très vite (12), la formation aux TIC évolue également (par exemple, le récent *Certificat Informatique et Internet*, qui sera dispensé dans les universités et devrait être acquis pour entrer en IUFM, va encore accélérer les processus).

12 - Toutefois, à l'heure où paraît ce texte, il n'existe pas, à notre connaissance, de logiciels grand public simple et amplement diffusés permettant de faire autre chose que des diaporamas linéaires. Les logiciels ont évolué en puissance, formats importés, ergonomie mais peu sur la logique de création des documents.

Nous l'avons constaté, la *logique d'écriture linéaire* est ici prédominante. Toutefois, il serait imprudent d'en conclure que les cours des jeunes enseignants stagiaires obéissent à une logique *skinnerienne*. Affirmer que pour ces documents, plus d'interactivité ne s'imposait pas, ne réglerait qu'hâtivement le problème posé. Ce n'est probablement pas cela qui a été déterminant : il conviendrait plutôt de considérer une autre hypothèse explicative, celle de l'influence structurante du logiciel ainsi que du degré de maîtrise de son maniement.

En effet *Power Point*, comme d'autres logiciels du même ordre, induit par défaut une logique linéaire basée sur l'analogie avec le *diaporama*. Lorsque l'on veut aller plus avant dans le travail, le logiciel propose d'*Insérer une nouvelle diapositive*. Il serait intéressant que ces logiciels proposent un choix plus ouvert comme *Insérer une arborescence de x diapositives ou x écrans*. L'enseignant utilisateur pourrait alors proposer plus facilement des choix permettant à l'apprenant de personnaliser son parcours d'apprentissage. Ces logiciels ne sont pas réellement prévus pour ce type d'usage, et il faut parfois *lutter* avec – et contre – le logiciel pour créer ces cheminements diversifiés.

Cela est coûteux en temps et demande une connaissance plus approfondie. On comprend aisément que dans le laps de temps très court de 18 heures, les stagiaires qui veulent finaliser un document ne fassent qu'une exploration minimale des possibilités du logiciel, ce qui demande le moins d'investissement en temps, et l'utilisent à *minima*. Cela nous guide vers une seconde hypothèse explicative : ceux dont le degré de familiarité avec l'ordinateur est moindre et pour qui c'est plus long de s'approprier cette technique, sont allés vers des documents linéaires, quitte à retravailler ultérieurement leur document afin d'augmenter le taux d'interactivité.

154

Les stagiaires de mathématiques, qui avaient une bonne connaissance de l'ordinateur, ont profité du stage pour explorer ces pistes d'interactivité et se former pour la plupart sans réaliser de documents pédagogiques, se consacrant plus à l'exploration qu'à la production (*Le monde des mathématiques*) ou pour créer et se former (*Profs, le monde des stagiaires*).

Peu d'éléments dans cette recherche nous permettent de comprendre avec certitude pourquoi certains stagiaires sont plus préoccupés que d'autres par la réalisation d'une production à *but pédagogique*. Les différences de motivation entre les enseignants de mathématiques et ceux de *Technologie au collège* peuvent s'expliquer par l'assurance – ou non – de trouver des ordinateurs dans leurs salles de classe (Dimet, 2001).

C'est probablement dans une logique de travail en équipe que l'on produirait des réalisations pédagogiques, tirant un parti maximum des possibilités du ou des logiciels. Ceci pose des questions sur l'organisation des stages : doit-on les organiser au sein des établissements avec des équipes de stagiaires travaillant déjà ensemble

(comme ce fut le cas pour ceux du lycée de Laon) mais avec le risque important qu'elles soient dispersées lors des premières affectations ; ou doit-on les organiser autour d'un projet d'établissement avec des équipes d'enseignants titulaires ?

Ce type de stage proposant la réalisation de petites productions pédagogiques nécessite une anticipation importante de la situation d'usage aussi bien technique (matériels, logiciels, situation des machines dans une salle dédiée ou *en fond de classe*, etc.) que le profil des futurs élèves des stagiaires. Il pose avec beaucoup d'acuité un autre problème : un stage de ce type ne pourrait pas se faire aujourd'hui sans un moment de formation préalable à la difficile question des droits liés à l'utilisation des médias en éducation.

La petite production pédagogique personnelle est-elle viable par rapport à l'utilisation de documents professionnels – en général des cédéroms – ? Devrait-elle être réalisée seul, en équipe d'établissement ou locale ou encore académique ? Il est évident que sa réalisation au niveau le plus élargi possible permettra un traitement plus aisé des droits d'auteur pour une diffusion large. La question de la limite de la taille de l'équipe se pose alors par rapport au coût d'un cédérom tout prêt, reconnu ou non d'intérêt pédagogique, mais qui permettrait d'atteindre les mêmes objectifs.

Ce premier travail d'analyse des réalisations multimédias des enseignants pourrait être poursuivi avec de nouveaux outils de création multimédia afin d'élargir les perspectives de cette recherche notamment en ce qui concerne l'influence structurante des logiciels dans la production d'outils didactiques par les enseignants. Il apparaît clairement que, même si la discipline de référence semble avoir un effet sur les structures des aides didactiques produites, le niveau d'interactivité est fortement influencé par les possibilités des logiciels. Leur choix est une question didactique d'importance dans la formation des professeurs à l'usage des TIC.

Les nouveaux *produits* éducatifs (formations à distance, nouveaux cédéroms et DVD pédagogiques, nouveaux logiciels ou nouvelles versions) exerceront probablement une influence sur leurs modes d'appropriation par les enseignants et, par conséquent, sur les productions de documents pédagogiques multimédias.

Dans cette perspective, une analyse comparative est en cours avec les réalisations des étudiants de l'UV multimédia de la *Maîtrise de sciences et techniques du Campus numérique en économie-gestion* (MST Canege) en *Formation ouverte et à distance* de l'Université Paris-Dauphine. Quoique sortis de leur formation initiale et dans des situations d'enseignement différentes, ces étudiants sont dans des tranches d'âge voisines des stagiaires de Laon et comme eux, dans le monde du travail.

La poursuite de la réflexion s'impose afin d'évaluer en quoi les modalités de la formation (le travail en équipe par exemple), les choix des logiciels par les formateurs eux-mêmes, peuvent être déterminants à la fois dans l'appropriation des *Nouvelles technologies* par les enseignants mais aussi dans l'usage didactique qu'ils en feront ultérieurement.

BIBLIOGRAPHIE

BARON G.-L. (1989). – *L'informatique discipline scolaire*, Presses Universitaires de France, Pédagogie d'aujourd'hui.

BARON G.-L., BRUILLARD É. (1996). – *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*, Presses Universitaires de France, L'Éducateur.

BEAUFILS A. (1991). – « Initiation à la construction d'hypermédias par des élèves de collège » in Brigitte de La Passadière, Georges-Louis Baron, *Hypermédias et apprentissages : actes des premières journées scientifiques*, Châtenay-Malabry, 24 et 25 septembre 1991, INRP MASI.

DIMET B. (1996). – « Informatique et technologie en collège - Étude du point de vue des enseignants » in *Revue de l'Épi*, n° 84, pp. 79-93.

DIMET B. (2001). – *Contribution à l'étude de l'informatique comme objet de formation à l'école obligatoire. Vers sa généralisation à l'école et au collège?* Thèse de doctorat, Université Paris 5.

DIMET B. (2003). – *Informatique : son introduction dans l'enseignement obligatoire - 1980-1997*, Paris, L'Harmattan.

HARRARI M. (2000). – *Informatique et enseignement élémentaire 1975-1996*, Thèse de doctorat, Université Paris V.

PIAGET J. (1975). – *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*, Presses Universitaires de France.

RÉZEAU J. (2001). – *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multi-média*, Thèse de doctorat, Université Bordeaux 2, pp. 243-252.

BON DE COMMANDE

À retourner à **INRP** - Publications - Vente à distance
Place du Pentacle, BP 17 - 69195 Saint-Fons cedex
Tél. : 04 72 89 83 41 ou 83 24

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

RECHERCHE ET FORMATION	Nb. d'ex.	Prix	Total
N° 22 (1996) RR022			
N° 23 (1996) RR023			
N° 24 (1996) RR024			
N° 25 (1997) RR025			
N° 26 (1997) RR026			
N° 27 (1998) RR027			
N° 28 (1998) RR028			
N° 29 (1998) RR029			
N° 30 (1999) RR030			
N° 31 (1999) RR031			
N° 32 (1999) RR032			
N° 33 (2000) RR033			
N° 34 (2000) RR034			
N° 35 (2000) RR035			
N° 36 (2001) RR036			
N° 37 (2001) RR037			
N° 38 (2001) RR038			
N° 39 (2002) RR039			
N° 40 (2002) RR040			
N° 41 (2002) RR041			
N° 42 (2003) RR042			
N° 43 (2003) RR043			
N° 44 (2003) RR044			
N° 45 (2004) RR045			
Total			

Prix au numéro (tarif jusqu'au 31 juillet 2005)

France (TVA 5,5 %) : 15 € ttc (98,39 F.)

Toute commande d'ouvrages doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre du Régisseur de recettes INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'Économie, des finances et du budget, Direction de la comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

BULLETIN D'ABONNEMENT

À retourner à **INRP** - Publications - Abonnements
Place du Pentacle, BP 17 - 69195 Saint-Fons cedex
Tél. : 0472899576 ou 8324

Abonné : nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Payeur (s'il est différent) : nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Date

Cachet et signature :

3 numéros par an
format 15 x 21 cm - 160 pages environ par numéro

Abonnement - tarif jusqu'au 31 juillet 2005
France métropolitaine (TVA 5,5 %) : 34 € ttc (223,03 F)
Corse, DOM : 32,90 € ttc (215,81 F)
Guyane, TOM : 32,23 € (211,41 F)
Étranger : 40 € (262,38 F)

Abonnements couplés
Si vous souscrivez un abonnement à Recherche et Formation et un autre à la Revue Française de Pédagogie, vous bénéficiez d'une remise de 10 % sur le montant des deux abonnements. Si vous êtes déjà abonné à la Revue Française de Pédagogie, merci de rappeler votre référence d'abonnement pour justifier la remise.

Toute souscription d'abonnement doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre du Régisseur de recettes INRP.
Selon le décret du 29 décembre 1962 (instruction générale M9.1) Article 169 (extrait)
"... certaines dérogations à la règle du service fait ont été acceptées, notamment en matière de : (...) - abonnements à des revues et périodiques."
Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

