

UNE STRATÉGIE DE FORMATION À L'ANALYSE DE SITUATIONS ÉDUCATIVES : LE DIAGNOSTIC SITUATIONNEL

E. CHARLIER, J. DONNAY, D. MESSINA

Sommaire. Pour tout formateur, la capacité d'analyser sa pratique constitue une qualification clé. Elle peut l'aider à une variété de situations de formation et constitue ainsi un des fondements de son adaptabilité. L'exposé présente les théories sous-jacentes au diagnostic situationnel. Cette technique de formation de formateurs vise à aider l'enseignant à mieux comprendre son vécu professionnel.

Summary. To be able to analyse their practice is a professional key qualification for trainers. It can help them to adapt themselves to a variety of situations of training. This capacity can be considered as a foundation of their adaptability. This communication presents the theories underlying: "the diagnostic situationnel". This technique of teachers training aims to help them to better understand their professional life.

Le diagnostic situationnel est une technique de formation de formateurs développée depuis dix ans dans le cadre de la formation initiale et continuée de professeurs de l'enseignement secondaire aux Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix.

Elle vise à aider les formateurs et futurs enseignants à analyser des situations éducatives faisant l'hypothèse qu'il s'agit d'une capacité clé favorisant l'adaptabilité à une variété de contextes de formation.

L'exposé présenté dans le cadre de ce colloque vise à décrire brièvement cette technique (1). La première partie de la communication reprend les options qui sous-tendent le diagnostic situationnel, la seconde tente d'en décrire le déroulement et la troisième, enfin, en propose une illustration.

(1) Cette technique fait actuellement l'objet d'une publication DONNAY J., CHARLIER E., *Comprendre des situations de formation*, Bruxelles, De Boeck, 1991.

1. OPTIONS DU DIAGNOSTIC SITUATIONNEL

Considéré par Wagner (2) comme une « variante de micro-enseignement au sens large », le diagnostic situationnel intègre à la fois des caractéristiques des micro-enseignements classique (behavioriste) et fonctionnel.

Cette stratégie s'articule sur plusieurs options postulats

- le formateur : un décideur ;
- les situations de formation : des systèmes complexes ;
- l'adaptabilité : une compétence clé du formateur ;
- la focalisation sur les comportements professionnels de l'enseignant ;
- deux objets d'analyse dans les situations éducatives : l'enseignement et l'apprentissage ;
- l'importance des théories personnelles et des représentations des acteurs ;
- l'auto-évaluation des conduites d'enseignement : condition de changement.

— Le formateur : un décideur

Si l'on opte pour une approche rationnelle des processus de formation, on peut considérer le formateur comme un décideur, c'est-à-dire comme une personne qui fait des choix

- pendant la phase de planification : la matière à enseigner, le matériel à utiliser (transparents, matériel de laboratoire...), les activités à proposer aux formés (jeu de rôles, expérimentation, application...), les comportements à adopter (exposer, corriger, poser des questions...);
- pendant la phase interactive : (*spot decisions*) la forme des questions à poser, la modification de la planification ;
- après celle-ci (phase postinteractive) : les éléments à conserver ou à changer pour le cours prochain étant donné ce qui s'est passé...

— Les situations de formation : des systèmes complexes

Une situation de formation est un système complexe où interagissent plusieurs types de variables (l'environnement, les apprenants, la matière), dans un contexte institutionnel et organisationnel. Ce système évolue dans le temps. Un formateur professionnel devrait être capable

(2) Wagner M. C., *La pratique du micro-enseignement*, Bruxelles, De Boeck, 1987.

de se situer dans la complexité de ce système, comme étant un des éléments de l'environnement qu'il a à gérer, et de s'en abstraire pour appréhender l'ensemble de la situation éducative.

— L'adaptabilité : une compétence clé du formateur

Un formateur doit pouvoir s'adapter à une variété de situations éducatives. On peut faire l'hypothèse que sa capacité d'analyser les variables qui les composent est transférable à de multiples contextes. On parlera donc de former à l'adaptabilité plutôt que d'adapter à un nombre fini de situations de formation. En cela, le diagnostic situationnel se différencie des micro-enseignements classique et néobehavioriste, qui cherchent à faire acquérir aux enseignants des « *skills* », des comportements adaptés à certains types de situations. Nous différencions donc l'adaptabilité (processus de recherche de comportements adaptés) de l'adaptation (produits).

— La focalisation sur les comportements professionnels de l'enseignant

Contrairement à l'autoscopie de type psychanalytique qui se base essentiellement sur les réactions psychologiques de l'individu face à son image et qui articule la formation sur la personne de l'enseignant, nous avons opté pour une formation des formateurs centrée sur leurs comportements professionnels (comportements d'enseignement).

Bien que ces deux aspects soient intimement liés, nous essayons de différencier au maximum ce qui fait partie du « privé » du formateur, des comportements qu'il adopte en tant que professionnel de la formation.

— Deux objets d'analyse dans les situations éducatives : l'enseignement et l'apprentissage

Dans une situation éducative, le formateur gère deux processus imbriqués : l'enseignement et l'apprentissage. Ils peuvent faire l'objet d'analyses spécifiques. Dans le diagnostic situationnel, les comportements des apprenants sont analysés, non seulement comme des conséquences de ceux du formateur, mais aussi comme les témoins d'un processus d'apprentissage ayant ses caractéristiques propres.

L'enseignement, c'est-à-dire la gestion de la situation de formation par le professeur est interprétée comme un processus décisionnel.

— **L'importance des théories personnelles et des représentations des acteurs (1)**

Dans une perspective cognitiviste, le formateur et les apprenants ont toujours des théories et des représentations qui guident leurs actions et l'analyse qu'ils en font. Dans le diagnostic situationnel, le formateur de formateurs aide les enseignants à les expliciter. Diversifier ces théories en intégrant l'apport des sciences de l'éducation et de la psychologie constitue un autre enjeu de notre travail. On peut en effet supposer que ces outils conceptuels sont intéressants pour le praticien dans la mesure où ils peuvent contribuer à contextualiser l'action et à la relativiser.

— **L'auto-évaluation des conduites d'enseignement : condition de changement**

Le formateur est, en définitive, le seul juge de la nécessité de changer ses comportements. Son implication constitue une condition nécessaire et indispensable à la réussite du changement. Le diagnostic situationnel incite les praticiens à analyser l'écart entre leurs intentions et leurs actions afin d'en évaluer l'adéquation par rapport aux situations rencontrées et, par là, à s'interroger sur la nécessité de changer leurs comportements.

2. MODALITÉS DE FONCTIONNEMENT DU DIAGNOSTIC SITUATIONNEL

Le diagnostic situationnel comprend trois étapes

— **Avant la phase d'action ou d'enseignement simulé**

Dans un groupe de 10 à 15 futurs formateurs et formateurs en exercice, un formateur est invité à préparer un cours sur un thème de son choix et à le donner à ses collègues. Trois contraintes lui sont imposées : une limite temporelle (20 à 30 minutes), la nécessité de faire apprendre quelque chose aux autres, le souci de favoriser la participation des apprenants. La situation de formation est donc semi-authentique : la situation d'apprentissage est réelle mais ne prend pas en compte certains

(1) E. CHARLIER, *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*, Bruxelles. De Boeck, 1989.

aspects de la pratique quotidienne des formateurs (respect d'un programme, insertion dans une équipe éducative, absence de planification à long terme...).

Le côté artificiel permet de rendre la technique praticable dans une plus grande variété de contextes de formation de formateurs, et contribue, puisque la formation se déroule entre pairs, à une analyse plus fouillée du vécu des apprenants.

- *Les consignes et les entretiens préliminaires avec le formateur*

Pour préparer son cours, l'enseignant peut faire appel au formateur de formateurs. Au cours de ces entretiens, les conduites pédagogiques, les décisions prises ainsi que les facteurs qui les ont guidées sont explicités et discutés.

- *Le recueil d'informations par questionnaire, auprès des apprenants et du formateur*

Avant la simulation, le formateur et les apprenants doivent compléter séparément des questionnaires spécifiques. Ceux-ci cherchent à identifier chez le formateur les décisions qu'il a prises et les facteurs qui les expliquent ; chez les apprenants, leur intérêt pour le sujet, leurs préacquis et leur intention de participer au cours.

— La simulation vidéoscopée

Le cours est vidéoscopé. Un dispositif de deux caméras vis-à-vis permet à la fois de filmer les comportements de l'enseignant et ceux des apprenants.

— Après la simulation

- *Le recueil d'informations par questionnaires auprès des apprenants et du formateur*

Après la simulation, un second questionnaire est distribué aux apprenants. Il vise à identifier leurs réactions à propos du cours (degré de satisfaction), leur perception des décisions interactives prises par le formateur et le bilan de leurs apprentissages (apprentissages réalisés et moments d'apprentissage intense ou de non-apprentissage).

Parallèlement, le formateur reçoit un autre questionnaire qui lui permet de faire le bilan de la leçon passée : mise en relation, prévisions du formateur à propos du déroulement de son cours et sa perception du déroulement effectif de celui-ci, identification des moments d'apprentis-

sage ou de non-apprentissage, perception de ceux-ci, relevé des décisions prises en cours d'action, réajustement à effectuer lors d'une autre intervention.

• *Interview de groupe*

Après la réponse aux questionnaires individuels, le formateur de formateurs engage une première discussion avec les apprenants. Chacun réagit spontanément et n'est pas critiqué par les autres. Cette phase permet de mettre en évidence l'hétérogénéité des points de vue qu'on cherchera, par l'analyse, à préciser et à comprendre.

• *L'analyse des matériaux disponibles (réponses aux questionnaires et bandes vidéoscopées enrichis par les témoignages des acteurs)*

L'analyse constitue le noyau dur du diagnostic situationnel. Ensemble, formateur et formés vont analyser le cours sur base des matériaux disponibles. Les informations recueillies par les questionnaires, la bande vidéo et les témoignages permettent la confrontation des perceptions réciproques du formateur et des apprenants mettant en lumière des similarités et des différences dont on peut chercher des explications dans l'analyse des processus d'enseignement et d'apprentissage.

Cette confrontation conduit à une alternance de moments d'auto et d'hétéroanalyse sur des situations vécues et vicariantes (c'est-à-dire à travers l'expérience des autres).

Un apprenant peut analyser son apprentissage, ses relations avec le formateur (auto-analyse) ou/et les comportements de ce dernier (hétéroanalyse).

Un formateur peut aussi faire l'analyse du processus d'enseignement qu'il a mis en place (autoanalyse) et des apprentissages qu'il a suscités (hétéroanalyse). Ces comparaisons contribuent à provoquer une prise de conscience de la relativité des choix pédagogiques et placent le formateur et les apprenants en situation de rupture. Cette déstabilisation directe ou indirecte reste fondamentale pour leur apprentissage.

Dans le diagnostic situationnel, l'analyse peut porter sur des objets différents et suivant des niveaux différents. Quatre niveaux d'analyse peuvent être combinés :

- Niveau descriptif

Description en langage courant (avec des mots de tous les jours) de ce qui s'est passé (conduites) et de ce qui a été vécu par les formateurs et les formés.

Eric (formateur) a demandé à Paul (apprenant) de répéter ce qu'il avait dit. Paul était ennuyé car il avait décroché. Depuis longtemps, il ne comprenait plus.

- Niveau systémique

Identification des décisions prises avant ou pendant la formation :

- de leurs conséquences sur les différentes variables de la situation éducative ;
- des informations traitées pour faire ces choix.

Exemple : Faisant référence à la situation de notre exemple, on pourrait dire que le formateur a décidé de tester l'attention et la compréhension de Paul en lui demandant de répéter ce qu'il venait de dire. Ce qui a permis à celui-ci de manifester son incompréhension (conséquences de la décision). Il a pris cette décision car il savait que ce qu'il disait était important (représentation de la matière), que les élèves ont souvent des difficultés pour appliquer ce concept et que Paul est particulièrement faible dans ce domaine (représentation de l'interaction matière-apprenants). Il savait également que, si c'était nécessaire, il pouvait présenter la même information en utilisant des schémas et des dialogues (représentation de l'interaction matière-environnement).

- Niveau théorique

Ce niveau implique trois opérations distinctes

- une théorisation : il s'agit de modéliser, de structurer les situations de formation sur base de leur analyse ;
- une explicitation des théories personnelles : on s'interroge sur les règles, les théories et les représentations qui ont guidé les choix du formateur ;
- un apport de théories publiques ou scientifiques : pédagogiques, psychologiques ou sociologiques. Celles-ci peuvent aider le formateur à mieux comprendre le processus d'enseignement et d'apprentissage et ultérieurement à diversifier ses actions.

Exemple : Ces trois démarches peuvent être illustrées à partir de l'exemple précédent.

Théorisation :

Un formateur vérifie en cours d'apprentissage si les élèves sont toujours « branchés » sur son discours. Moyen utilisé : demander à l'élève de répéter son discours.

Théories personnelles :

Interrogé à propos de cet incident, le formateur explique pourquoi il a agi comme cela : « il faut s'assurer en cours de leçon que tous les élèves sont attentifs, si l'on veut qu'ils puissent ensuite appliquer les concepts enseignés. Une façon de faire est de leur demander de répéter le discours du professeur ».

Théories scientifiques :

La théorie de Bloom lie la qualité de l'apprentissage à la participation des apprenants durant le cours. L'évaluation formative (Cardinet) constitue aussi un moyen d'augmenter cette participation.

- Niveau divergent (diversification)

Inventaire de plusieurs conduites possibles pour une même situation de formation. Bien entendu, chacune de ces conduites peut avoir des effets différents et se rattacher à d'autres théories, qu'elles soient personnelles ou collectives.

Dans l'exemple, il y avait d'autres conduites possibles pour vérifier si les élèves restaient attentifs :

- les rappeler à l'ordre sur base d'une observation de leur comportement ;
- leur demander de manifester leur incompréhension ;
- leur poser des questions pour s'assurer qu'ils avaient compris l'explication jusque là ;
- leur demander de résumer ce qui avait été dit jusqu'à présent ;
- leur demander d'anticiper sur les discours aux endroits cruciaux ;
- ...

Parallèlement, l'analyse peut porter sur :

- les décisions de planification ;
- le bilan de l'intervention ;
- l'état de départ et d'arrivée des apprenants ;
- le processus de formation (enseignement) ;

- le questionnement des apprenants par le formateur ;
- le processus d'apprentissage.

3. ILLUSTRATIONS DE LA DÉMARCHE

Illustrons la démarche d'analyse à propos du questionnement des élèves par le professeur. Cette activité très fréquente est lourde d'implications sur le processus d'apprentissage. Nous avons construit un modèle de questionnement qui montre combien les rôles et les utilisations des questions par le maître peuvent différer : faire exprimer une information nouvelle ou ancienne, faire transformer une information, faire relever des défis, d'une part ; informer sur l'apprentissage, aider l'apprenant à aller plus loin, impliquer les élèves dans les tâches, mettre une note, aider l'enseignant à adapter ses stratégies en cours de formation, lui permettre de continuer son cours, d'autre part.

On est souvent frappé, lorsqu'on observe des leçons, des déviations (*misconceptions*) introduites par le formateur ou les apprenants dans le processus de questionnement. Il y a parfois un fossé important entre la réponse attendue et la réponse reçue. Que s'est-il passé ? Beaucoup d'hypothèses sont possibles. La question posée correspondait-elle à la question entendue par l'élève, à celle que le formateur pensait avoir posée ? Le traitement impliqué par la question entendue par l'élève est-il différent de celui que le professeur attendait ? La réponse formulée par l'élève ne correspondrait-elle pas à ce qu'il voulait dire ? Le formateur entendrait-il autre chose que ce que l'apprenant dit ? Toutes ces hypothèses à propos du processus de questionnement peuvent donner lieu à des interprétations diverses par le formateur et, par là, à des comportements différents. Tout formateur sait que le diagnostic des erreurs et, plus généralement, la régulation des apprentissages sont très complexes.

À titre d'exemples, analysons une bande dessinée qui schématise le questionnement des élèves par le professeur (voir page 186).

EXEMPLE N° 1 : Enseignement secondaire inférieur - Cours d'histoire

a) **AU NIVEAU DESCRIPTIF** : Le professeur pose une question, les élèves répondent. Le professeur accepte une réponse. Cette séquence se répète deux fois, puis le professeur pose une troisième question. Les élèves ne peuvent y répondre.

b) AU NIVEAU SYSTEMIQUE : *Quelle est l'influence des questions posées sur l'apprentissage en cours ? A quelles conditions ? Sur quels apprentissages ? Quel est le rôle des questions posées dans le déroulement de la formation ?*

Il existe plusieurs types de questions. Quel traitement de l'information visent-elles à provoquer chez l'apprenant ? La première : « Quelle est la date de la bataille de Valmy ? » cherche à obtenir une information factuelle que les élèves connaissent ou ne connaissent pas. La seconde : « Peux-tu m'expliquer à quoi cette bataille te fait penser ? » demande à l'élève d'exprimer, d'associer des informations stockées par ailleurs. La troisième : « Peux-tu m'expliquer à quoi cela te fait penser ? » est beaucoup plus ouverte, elle demande à l'apprenant de transformer des informations qu'il a déjà assimilées.

Comment traiter les « mauvaises » réponses ? Faut-il les ignorer ? Que peut-il alors se passer dans la tête de l'élève ? Que penser de la représentation de sa question par le professeur ?

d) AU NIVEAU THÉORIQUE

Théories personnelles

— Poser des questions favorise l'apprentissage parce que cela permet aux élèves d'être actifs.

Théories psychopédagogiques

— Taxonomies des opérations cognitives.

— Modèle de catégorisation des questions.

— Théorie de Bloom : rôle de la participation dans la qualité de l'enseignement.

— Évaluation formative : rôle des *feed-back*.

d) AU NIVEAU DIVERGENT

Pourrait-on poser ces questions autrement ou poser d'autres questions ? Pourrait-on utiliser une autre méthode que le questionnement pour rendre les élèves actifs ? Comment susciter la participation des élèves ? Quand préférer l'une à l'autre (modalités) ?

Le professeur ignore les « mauvaises » réponses. Pourrait-il faire autrement ? Avantages et inconvénients des différentes catégories de *feed-back* (processus).

CONCLUSIONS

Le diagnostic situationnel vise à aider le formateur à affiner sa capacité d'analyse de situations éducatives. Nous faisons en effet l'hypothèse que celle-ci constitue une compétence clé permettant à l'enseignant de s'adapter à une variété de situations de formation. En cela, nous misons sur l'adaptabilité du formateur plutôt que sur son adaptation à un nombre limité de situations pédagogiques. Pour développer cette compétence, des situations semi-authentiques de formation sont créées et analysées à plusieurs niveaux : descriptif, systémique, théorique et divergent.

Les modèles proposés dans le chapitre précédent sont intégrés en tant qu'outils d'analyse de lecture des processus d'enseignement et d'apprentissage et de découverte de nouvelles solutions, d'autres réponses dont on connaît le champ d'application.

E. CHARLIER

J. DONNAY

D. MESSINA

Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix
Namur (Belgique)

