

SUSCITER DES DYNAMIQUES DE DÉCOUVERTE ET DE CHANGEMENT

ANALYSE DE FORMATIONS INTERACTIVES DANS LE PREMIER ET LE SECOND DEGRÉS

MARIE-ANNE HUGON*, MARIANNE HARDY**

Résumé *Une équipe de l'INRP, le Cresas, a conçu des formations visant à initier des enseignants à une approche constructiviste et interactionniste des apprentissages. C'est par l'entrée méthodologique que les professionnels s'approprient les fondements de cette approche. Ils sont initiés à une démarche qui va leur permettre, dans le cours de la formation, d'expérimenter, d'observer et d'analyser en équipe des situations mises en œuvre dans leurs classes. L'objectif est que tous les élèves, quelle que soit leur performance scolaire, se mobilisent pour résoudre ensemble les problèmes intellectuels proposés. Des voies pour aller vers des pratiques d'enseignement moins sélectives sont ainsi explorées.*

En matière de formation continue, dès lors que la visée est une transformation des pratiques des enseignants, certaines interrogations se posent inévitablement aux formateurs : comment légitimer cette intention d'intervenir sur les pratiques d'autrui ? Quelle posture adopter face à des professionnels confirmés ? Comment coordonner les savoirs de protagonistes ayant des statuts différents ? Quels rapports tisser entre les propositions présentées en formation et les pratiques effectives dans les classes ? Entre les années quatre-vingt-dix et le début des années 2000, une équipe de recherche de l'INRP, le Cresas (1), a développé des formations dans les secteurs de

57

* - Marie-Anne Hugon, Centre de recherche en éducation et en formation, université Paris X.

** - Marianne Hardy, Groupe de recherche sur les ressources éducatives et culturelles, université Paris XIII.

1 - Cresas : Centre de recherche sur l'éducation spécialisée et l'adaptation scolaire. Précisons qu'à la suite de la recomposition de l'INRP, l'équipe du Cresas a cessé d'exister. Actuellement, les approches élaborées par cette équipe se développent dans de nouveaux contextes institutionnels – notamment au sein du GREC, laboratoire de Paris XIII et du CREF (Centre de recherche en éducation et en formation) de l'université de Paris X-Nanterre, et fait l'objet d'un séminaire à la Maison de la recherche sur les pratiques professionnelles (CNAM).

la petite enfance, de l'école primaire et du second degré (Cresas, 2001) qui présentent une voie pour sortir de ces dilemmes concernant les rapports théorie/pratique, formateurs/formés et savoirs théoriques/savoirs d'action. Il s'agit de « formations-actions » qui visent à engager les professionnels en équipe dans une dynamique de découverte et de transformation pédagogique et institutionnelle centrée sur l'observation des conduites d'apprentissage des élèves, des enfants. Elles s'apparentent au courant dit « d'analyse de pratique professionnelle » en privilégiant, dans une perspective constructiviste et interactionniste, la dimension du collectif et de l'expérimentation.

Ces formations ont été élaborées sur le modèle de recherches-actions (2) telles qu'elles ont été définies par le Cresas (Hugon 1999 ; Stambak, 1999), à savoir : des expérimentations rigoureuses et prolongées dans des établissements, menées par des équipes mixtes de chercheurs professionnels et d'acteurs de terrain. Ces collectifs s'organisent et fonctionnent de telle sorte que chaque étape de la recherche résulte de la coordination – au sens piagétien – des idées et points de vue des uns et des autres et engage la responsabilité de chacun. Cette voie permet d'établir des analyses sur et pour l'école ancrées dans une connaissance de l'intérieur de la classe, dans une zone où savoirs théoriques et savoirs d'action s'entremêlent. Pour les formations, cette démarche a été repensée en fonction de trois contraintes : un temps restreint, des rapports formateurs/formés au départ asymétriques, la nécessité de s'adresser à des équipes d'établissements tout-venant.

L'objectif de ces formations est d'introduire l'approche dite de « pédagogie interactive » (Cresas, 1991) dans la perspective de réduire les processus de désinvestissement de l'activité d'apprentissage en classe. Le concept nodal de la pédagogie interactive est l'équilibration des relations entre partenaires d'action et de réflexion. Nous entendons par là des relations telles que chacun s'autorise à manifester ses idées et à réagir à celles d'autrui, sans crainte d'être jugé. À l'école, cette approche consiste à aménager, par approximations successives et méthodiques, des conditions pour que les élèves manifestent, confrontent et construisent ensemble leur pensée sur des objets de travail proposés par les enseignants.

L'utilisation de l'expression *approche pédagogique*, met l'accent sur le *comment* faire (comment essayer, mettre en œuvre), plus que sur le *quoi* faire (la prescription). En

2 - Pour tous les niveaux de la scolarité, ces recherches ont été inscrites dans le programme scientifique de l'INRP. Dans le secteur de la petite enfance, ces recherches ont été initiées par l'IEDPE (Institut européen pour le développement des potentialités de tous les enfants) et mises en œuvre dans le cadre d'une collaboration Cresas-IEDPE.

ce sens, il ne s'agit pas de faire approprier et mettre en œuvre une « pédagogie de la communication spécifique et repérée dans le courant socioconstructiviste » (Pourtois, Desmet, 1997), mais de fournir outils théoriques et méthode pour – dans le respect des programmes et des contraintes de l'école –, concevoir et mettre en œuvre des situations révélatrices des démarches intellectuelles des élèves, les observer, les analyser, et en tirer les conséquences dans les enseignements.

Pour ce faire, les enseignants mobilisent leurs savoirs théoriques et pratiques, utilisent la panoplie de situations déjà bien rodées des pédagogies actives et coopératives, ainsi que des connaissances théoriques ou didactiques restées parfois sans application. L'expérience montre qu'en proposant une démarche qui tire parti du rôle des interactions entre enfants et entre adultes et enfants dans la construction des savoirs, l'approche interactive, loin de concurrencer les pédagogies proches d'une conception constructiviste et coopérative des apprentissages, en renforce l'impact (Hardy *et al*, 2001).

Dans cet article, en prenant appui sur les données de recherche (décryptages de séances enregistrées, comptes rendus, etc.) recueillies au cours d'actions qui s'adressent à des enseignants d'école primaire et du secondaire en exercice, on se propose de caractériser succinctement la philosophie d'ensemble, la méthodologie et les principes d'organisation et d'animation. On décrira ensuite le déroulement et la dynamique d'un stage en trois sessions. Puis l'analyse se focalisera sur les rôles et interventions des formateurs à partir d'exemples de stages menés l'un au collège et l'autre à l'école primaire.

LES CARACTÉRISTIQUES DES FORMATIONS

Principes généraux et méthode

Ces formations-actions ont des principes d'organisation, de fonctionnement et d'animation qui découlent d'une conception progressive, collective, intégrée et méthodique du changement, conforme à une vision interactionniste des apprentissages. Elles favorisent en outre l'intégration et la mise en œuvre de savoirs disciplinaires et techniques dispensés dans d'autres stages.

Pour des raisons de commodité de lecture, les principes généraux en sont présentés séparément. Mais il convient de les penser ensemble.

Une idée du changement

Les stages s'adressent non pas à des individus mais à des collectifs, d'un même secteur ou d'un même établissement. Co-animés par deux formateurs, ils sont de longue

durée – une à deux années –, et font alterner temps de regroupement (sessions) et temps de mise en œuvre sur les terrains (intersessions). Ils visent la transformation des pratiques enseignantes auprès des enfants et au sein des équipes. Ils associent étroitement les cadres locaux afin que ceux-ci apportent leur collaboration pour en organiser les conditions de mise en œuvre et de développement : informer et sensibiliser les équipes pédagogiques, procéder à des aménagements internes des établissements, intégrer et diffuser les nouvelles pratiques à différents niveaux institutionnels. Ces formations sont insérées dans l’affichage des priorités académiques et locales : ainsi les participants ont la certitude que les nouvelles pratiques ne les mettent pas en porte-à-faux vis-à-vis de leur milieu et de leur hiérarchie, et que les questions traitées les aideront à s’acquitter de leurs obligations : textes officiels, réformes, projets d’école...

Dans ce contexte sécurisant, les participants ne sont donc pas poussés à bouleverser d’emblée leur façon d’enseigner, les formateurs n’agissent pas de front sur les pratiques usuelles, mais ils incitent les enseignants à des tentatives limitées de travail interactif, en faisant le pari que ces expériences-là, si elles sont bien analysées, donneront des éléments pour poursuivre et reconsidérer en équipe les fondements de leurs pratiques. Ainsi le changement commence par des actions modestes mais conduites de façon rigoureuse et surtout sur de nouvelles bases.

Des expérimentations centrées sur l’observation des conduites des enfants

Encadrés par les formateurs, les professionnels en viennent à reconstruire les paramètres de situations favorisant la mobilisation de tous dans les apprentissages et à découvrir à leur tour les dynamiques d’apprentissage déjà décrites dans les approches constructivistes et interactionnistes. Ce faisant, ils acquièrent un esprit de recherche et, en s’appropriant la perspective interactionniste, ils l’enrichissent. En effet, chaque expérimentation s’inscrit dans un contexte nouveau, ce qui les amène à proposer des situations originales : l’analyse conjointe qu’en font les formateurs et les stagiaires contribue à l’approfondissement de la théorie.

Dans cette démarche, les enseignants sont conviés à tâtonner jusqu’à parvenir à servir leurs intentions, et régulent leurs actions à partir d’une observation outillée : vidéofilms, journaux de bord, réalisations de classes ; les données sont objectivées au moyen d’une microanalyse qui fait appel à la confrontation des regards – des formateurs, des collègues.

L’analyse ne se concentre pas d’abord sur l’activité des enseignants mais sur les conduites des élèves, comprises comme un régulateur des pratiques des adultes. Tout commence en déplaçant pour un moment la centration habituelle des enseignants. Ils

vont en effet s'intéresser à ce que leurs élèves montrent de leurs démarches d'apprentissage, s'interroger sur la façon dont elles sont ou non prises en compte dans leur enseignement. Pour cela, ils s'organisent entre eux pour :

- créer des conditions pour voir, en aménageant des situations « révélatrices » des démarches d'apprentissage des enfants ;
- se poser pour regarder, en prenant le temps de s'intéresser à ce qui intéresse les enfants ;
- s'outiller pour observer, en mettant sous la loupe des moments significatifs et recueillant des données fiables (notes, vidéos, photos, réalisations d'élèves, journaux de bord) ;
- comprendre les données, en se gardant des interprétations hâtives : analyser d'abord les faits, procéder à des vérifications, réitérer, faire varier ;
- saisir ce qui se passe en termes de déroulement, processus, démarche, dynamique, évolution, transformation ;
- tirer des conclusions sous forme d'hypothèses d'action à tester, valider, corriger.

Les observations se concentrent donc sur ce que les enfants en groupes laissent apercevoir de leurs idées dans des situations nouvelles que l'on s'attache à rendre de plus en plus pertinentes.

Principes d'animation : équilibrer/objectiver

De cette visée d'ensemble se déduisent des principes d'animation. Les formateurs les mettent en œuvre, avec des ajustements en raison des contextes et des contraintes spécifiques à chaque degré d'enseignement, mais en ne cédant rien quant au type de relation à développer entre formateurs et formés ni quant à l'articulation entre théorie et pratique.

Les modes d'animation sont pensés pour réduire l'asymétrie initiale entre formateurs et formés et mettre en acte l'approche interactive ; ceci passe par des actions très concrètes dont nous citerons les plus caractéristiques :

- prévoir une co-animation par des formateurs d'origine professionnelle différente afin de partager les rôles et compétences et rendre visible la pluralité des points de vue et des moments de régulation entre formateurs ;
- avant même le démarrage et en tout début de stage, clarifier auprès des formés les options et le contexte institutionnel et engager la responsabilité des formateurs et du groupe des formés dans la conduite des projets de terrain ;
- poser un cadre organisationnel pour susciter la créativité, mobiliser les ressources du groupe, permettre une appropriation personnelle ;

- organiser et favoriser la confrontation des points de vue entre les participants en faisant varier les modalités de travail par groupes (inter écoles ou intra écoles, avec ou sans formateurs...);
- veiller à impliquer tous les stagiaires y compris ceux qui sembleraient le moins sensibilisés à l’approche;
- toujours travailler sur le matériau rapporté quel qu’en soit l’état, en évitant les considérations générales et en maintenant l’attention du groupe sur l’observation de ce matériau;
- transmettre les informations théoriques et méthodologiques au fil de l’analyse des actions et nourrir ces apports par une collection d’exemples tirés de recherches, d’autres formations et d’expériences et de témoignages des enseignants.

On voit à travers cette énumération que la démarche de formation est une combinaison inédite de différents éléments repérables dans certains dispositifs de formation professionnalisante ainsi que de principes d’action qui lui sont spécifiques. Son originalité tient au fait que chaque élément de l’ensemble est pensé en vue de pouvoir objectiver une réalité que l’on construit ensemble, ce qui suppose une équilibration des relations entre partenaires quels que soient leurs statuts.

CONSTRUIRE UNE DYNAMIQUE DE RECHERCHE DE SESSION EN SESSION

62

Pour donner au lecteur une idée de l’évolution de la formation, nous prendrons pour exemple des stages dans le premier degré organisés sur le thème « observer les enfants pour faire évoluer les pratiques » en trois sessions d’une semaine réparties sur un an. Ces formations étaient animées par deux chercheurs du Cresas et un professeur de psychopédagogie en IUFM. Elles s’adressaient à de petites équipes d’enseignants d’école maternelle et élémentaire issues de cinq à six écoles d’une même circonscription (Hardy, 2004)

Première session : le lancement des actions

La première session se déroule en deux parties : sensibilisation à l’approche interactive ; élaboration d’un projet d’expérimentation à mettre en œuvre durant l’intersession.

Pour les formateurs, l’enjeu est de susciter l’envie d’essayer : ils commencent par présenter leurs propositions pédagogiques en s’appuyant sur des « séquences-chocs » prélevées dans des vidéos de situations filmées au cours de recherches antérieures, et en impliquant les formés dans l’analyse. Une fois identifiés les paramètres orga-

nisationnels et les principes d'animation qui semblent déterminer les dynamiques d'apprentissage observées, les stagiaires élaborent un guide qui les aide à concevoir et observer d'autres situations, et à construire leur projet d'action : une activité qui offre aux enfants la possibilité de mener régulièrement des investigations à plusieurs. Dans le moment où ces projets sont rapportés au collectif, les désaccords ne sont pas tus car ils sont source de questions qu'il faut clarifier pour tous, et de discussions.

La session se termine avec des bilans collectifs établis sur posters. Pour exemple, les formulations suivantes :

- * *On parle trop... au lieu de laisser les enfants réfléchir.*
- * *On a tendance à vouloir tout maîtriser.*
- * *Notion de « tous ».*
- * *Chacun dans un petit groupe doit profiter de l'activité.*
- * *Même si tout le monde ne passe pas dans le petit groupe d'observation, les autres pourront en profiter après.*
- * *Pas de fixation sur les seuls problèmes des enfants en difficulté.*
- * *Des enfants en difficulté dans une situation ne le sont peut-être pas dans une autre.*
- * *Prendre son temps pour regarder les enfants sans culpabiliser.*
- * *Se convaincre des capacités des enfants et de ses propres capacités à gérer le groupe (différent de donner la becquée à chacun).*
- * *Temps de regard collectif/pédagogie à partir de l'observation des enfants et pas seulement problèmes d'organisation.*
- * *Se donner le temps pour que tous construisent les acquis essentiels.*
- * *Souplesse du travail en équipe : on peut s'y investir sur des modes différents.*

On constate à cette lecture que les participants se sont forgé de nouvelles représentations sur les enfants et l'exercice du métier.

Mais ils n'ont encore qu'une faible idée du processus de tâtonnement dans lequel ils vont s'engager. Ce n'est qu'une fois passés à l'action sur les terrains qu'ils se trouveront en position d'échanger entre eux et avec les formateurs sur les mêmes objets, de façon personnelle parce que vécue, et à parité.

Deuxième session : analyse des données de terrain

La deuxième session, consacrée à l'analyse des actions mises en œuvre dans les écoles, repose entièrement sur les matériaux rapportés par les équipes et sur la capacité des formateurs à en tirer parti, ce qui suscite des inquiétudes. Celles-ci se dissipent lors du tour de table en début de session : les équipes situent les documents qu'elles souhaitent soumettre à l'analyse commune – vidéos, journaux de bord,

réalisations d'élèves. Pendant cinq à dix minutes, chacune synthétise ce qui a été fait : point de départ, historique, contexte scolaire et pédagogique, déroulement... et fait état des changements éventuels. À ceux qui disent n'avoir rien commencé, il est également demandé de relater ce qui s'est passé dans l'intersession, ce qui permet de mettre au jour des avancées et de réduire les écarts entre participants à la formation.

Ces exposés donnent aux formateurs un aperçu des effets de leur propre pratique. Pour faire émerger les points à clarifier, approfondir, emphatiser ou développer, des questions guident leur écoute : sur quels éléments va-t-on pouvoir s'appuyer ? Comment va-t-on dépasser les malentendus ? Comment saisir les indices qu'une attitude de recherche est bien en train de s'installer ? Dans l'enregistrement d'un de ces tours de table, on note l'utilisation récurrente de certaines formulations qui structurent les exposés comme des récits où le héros après de multiples obstacles parvient à son but... qui était parfois à portée de main. L'analyse de ces formulations permet d'identifier une attitude de recherche.

Elle se caractérise par un engagement sous forme de défi que les acteurs se lancent à eux-mêmes : « *Suite au stage, on avait pris une décision sur...* » ; des essais entêtés et répétés... : « *Donc, il me semblait difficile de... j'avais quand même envie de... et puis quand même j'ai voulu...* » ; « *Donc, on a essayé de... on a cherché à...* » ; la recherche de nouvelles pistes : « *Avec la bibliothécaire, j'ai créé...* » ; « *C'est pour ça que j'avais imaginé cette solution...* » qui permettent des constats : « *...et les avoir en petits groupes ça permet...* » ; « *Ils sont très actifs, ils font des choses mais...* ». Les résultats même modestes donnent un sentiment de satisfaction, de fierté : « *Mon objectif c'était quand même de réussir à...* » ; « *Bon, on avait réussi un peu à mettre quelque chose en place* » ; « *...et donc ça se fait naturellement, il y a les bonnes conditions d'adultes et de nombre d'enfants, alors que je me cassais la tête...* ».

À travers ces formulations, les enseignants disent que la démarche proposée est possible à mettre en œuvre dans leurs écoles, et qu'elle permet effectivement de découvrir leurs élèves autrement.

L'analyse de l'ensemble de la session permet en outre de constater une évolution dans la qualité des échanges, bien loin des questions-réponses caractéristiques du début de la première session : ils sont fluides, les interventions des formateurs provoquent des clarifications et des discussions. On constate aussi que, au fur et à mesure de l'analyse des actions, le sens de la démarche se construit collectivement, grâce aux ingrédients sensibles et personnels rapportés des terrains. Enfin, les projets réajustés frappent par la précision des organisations et les liens avec la pédagogie au quotidien.

Troisième session : consolidation de la décision

La troisième et dernière session repose elle aussi sur les productions des équipes de terrain. En règle générale, celles-ci ont mené des expérimentations de façon plus assurée et ont amplifié leur rayon d'action : séances plus régulières, impliquant un plus grand nombre d'adultes et d'enfants, recueil systématique de données, articulation des actions avec le fonctionnement des classes ou intégration dans le projet d'école. L'analyse rétrospective fait apparaître des effets sur le travail entre adultes et sur les conduites des enfants, en particulier ceux en difficulté scolaire. La tendance des enseignants est de leur accorder plus de confiance, de laisser plus de place à leur pensée, leurs actions, même si les vidéos montrent que la juste distance comme le naturel sont encore à gagner.

Cette session se termine par un bilan utilisé ultérieurement pour faire connaître le travail engagé et négocier le soutien d'acteurs du changement pour qu'il puisse se développer.

VERS DES RELATIONS ÉQUILIBRÉES ENTRE FORMATEURS ET STAGIAIRES

Rôles et interventions des formateurs

Le cœur de l'approche interactive réside, nous l'avons dit, dans la recherche de l'équilibration des relations interindividuelles, nécessaire pour produire ensemble idées, actions et analyses partagées. Mais comment parvenir à réduire l'asymétrie initiale entre formateurs et formés ? Dans ce volet, nous choisissons de présenter deux cas délicats : l'un où les formateurs en début de session font appel à des exemples pour engager les enseignants dans la démarche, l'autre où ils travaillent une situation, à première vue déconcertante, rapportée à la deuxième session.

65

Analyser des situations et non présenter des modèles

Le premier cas concerne une action de formation intitulée « Expérimenter des pratiques pédagogiques fondées sur le travail en petits groupes et l'interdisciplinarité ». Cette action s'adresse aux professeurs – invités en raison de la réforme des collèges –, à s'engager dans des pratiques pédagogiques nouvelles : à cette période, les textes officiels préconisaient que les « travaux croisés » (3) soient l'occasion d'une

3 - ... qui, l'année suivante, s'appelleront « itinéraires de découverte », et sont en voie d'être supprimés aujourd'hui.

réelle activité d'apprentissage, impliquent plusieurs disciplines, donnent lieu à une production, soient menés en autonomie, éventuellement en groupe, et fassent l'objet d'une évaluation. Deux formateurs d'origine professionnelle différente (une universitaire et un professeur du second degré) acceptent de répondre positivement à des demandes de formation et conduisent donc plusieurs actions sur ce thème lors du lancement des « travaux croisés », puis des « itinéraires de découverte ».

Le cas rapporté concerne un stage dans un collège de ZEP qui se déroule pendant toute la durée d'une année scolaire en 2001. Le stage s'adresse à dix enseignants qui constituent des équipes de deux à trois personnes ; ils ont un an pour s'essayer à de nouvelles pratiques avant que les travaux croisés deviennent obligatoires. Il est donc négocié avec l'équipe éducative un protocole de formation pensé selon les principes énoncés précédemment, afin que les participants construisent et analysent des situations pédagogiques de travail en petits groupes interdisciplinaire, expérimentées pendant les intersessions.

Au début de la première session, certains participants signalent qu'ils sont demandeurs d'exemples concrets et validés qui puissent leur servir de modèle ou du moins de source d'inspiration. Ils veulent du concret et non pas des considérations générales et théoriques sur les travaux croisés ou sur les apprentissages. Ils attendent de la formation qu'elle les aide à construire un « parcours de travaux croisés ». D'autres ont déjà des idées et voudraient savoir s'ils sont dans la bonne direction. Une enseignante qui a conçu seule son projet, souhaite simplement le faire connaître.

66

Recours à l'exemple

C'est dans ce climat qu'au cours de la première journée sont présentés plusieurs exemples : les uns portent sur des situations construites et analysées par les formatrices, les autres proviennent de recherches menées par les équipes du Cresas à d'autres niveaux de la scolarité ; l'analyse est présentée avec des supports différents : narrations, schémas, vidéos.

Un exemple est présenté en deux temps ; il concerne un parcours de travaux croisés mis au point et expérimenté en situation réelle par l'une des formatrices. Cette dernière expose d'abord ce parcours, en analyse les caractéristiques, les objectifs, le déroulement, les réussites, les difficultés et les effets sur les élèves. L'exposé est suivi de questions de type informatif et de demandes de précision puis les participants font état des réflexions que leur suggèrent ce travail et son analyse. On passe ensuite au visionnement d'une vidéo montrant l'activité et les échanges d'un groupe d'élèves au cours d'une séance de ce parcours. À cette étape, les formatrices attirent l'attention des stagiaires sur les observables en posant des questions : que voit-on de l'activité

des élèves ? Sur quoi portent les échanges entre eux et avec le professeur ? Comment se déroulent-ils ?

Cette activité proposée en début de stage répondait à quatre objectifs :

- Enrayer le sentiment de découragement qui saisit tout enseignant lorsqu'il met en regard les textes très généraux et généreux de la réforme et les difficultés de son exercice quotidien. La présentation d'exemples dont la mise en œuvre et l'analyse sont à la portée de tous, encourage les uns à penser qu'ils disposent déjà des ressources intellectuelles et matérielles pour se lancer dans des travaux croisés et conforte les autres qui ont déjà des idées. Identifier les caractéristiques de l'exemple et les discuter donne un cadre intellectuel à partir duquel réfléchir avec réalisme à ses propres idées.
- Inciter les enseignants à sortir de leur solitude professionnelle en faisant connaître leur pratique et en la travaillant avec leurs pairs. En présentant une analyse du parcours qu'elle a monté, la formatrice enseignant au collège se situe alors comme une professionnelle qui objective son travail et peut, sans crainte, soumettre son analyse à la réflexion collective.
- Donner des outils pour objectiver et évaluer les situations : les échanges qui suivent le visionnement de la vidéo permettent à chacun de prendre conscience de sa conception des apprentissages, de la clarifier pour soi et pour les autres, de forger des critères communs d'observation, d'analyse et d'évaluation.
- Instaurer les règles du travail collectif : les stagiaires constatent que les formatrices sont prêtes à s'engager concrètement dans l'aide à la réalisation de leurs projets ; que le stage aura bien pour objet la conception et la réalisation de situations qui seront à leur tour soumises au débat et à la discussion, et enfin, que les raisonnements seront fondés sur les enseignements tirés d'exemples concrets, que les formatrices veillent à la sécurité intellectuelle des stagiaires.

67

D'une part, il faut le souligner, le propos des formatrices est bien reçu : leur exposé est perçu comme un encouragement à l'action et non comme la démonstration accablante de leur expertise pédagogique. Aussi, dans la deuxième phase de cette session, les mini-équipes mettent au point relativement aisément des projets de parcours et elles se les présentent mutuellement sans réticence, en se référant aux questions qui ont émergé des discussions qui ont précédé et en utilisant les mots sur lesquels on s'est mis d'accord. Les groupes qui avaient déjà des idées précises présentent leur projet à la lumière des discussions du matin. Ceux qui n'avaient encore rien projeté s'inspirent des situations évoquées en les adaptant au niveau de leurs élèves. Loin d'être une simple imitation, les projets ont leur originalité propre du fait des ajustements au niveau des élèves et au contexte institutionnel.

L'exemple : un outil pour franchir le pas

Ni modèle de bonne pratique à imiter, ni illustration d'une théorie, cet usage de l'exemple en formation permet d'accélérer le passage à l'action et à son analyse collective ; c'est un moyen privilégié pour aller vers l'équilibration. Dans cet esprit, les formateurs soumettent leurs pratiques et savoirs à la discussion, et ils coopèrent à la reconstruction que les formés en font. Tout ce que les formateurs proposent, ils le justifient, l'étayent par des faits, des éclairages théoriques, des expériences ; ils invitent les formés à réagir en puisant à leur tour dans leurs propres expériences, leurs savoirs, ou à vérifier sur de nouvelles expériences et de nouvelles données. Pourvu que ce soit analysé.

Ainsi soutenir que dans l'équilibre des relations se joue l'implication de tous, ne signifie pas que les formateurs se démettent de leur fonction. Bien au contraire, ils se vivent comme des forces de propositions, qui organisent, orientent, offrent des ressources, pour que les équipes mènent à bien leurs projets. Certes, ils conduisent la formation, mais c'est avec pour visée de libérer la pensée des formés.

S'abstenir de juger, entrer dans l'analyse

Dans le deuxième exemple, nous proposons une situation bien connue des formateurs d'enseignants. Comment intervenir, que faire lorsque les enseignants rapportent en stage des situations qui visiblement témoignent que les enseignants ne sont pas entrés dans la démarche proposée ou se la sont appropriée de façon surprenante ? Ce problème a été rencontré au cours des formations d'école primaire évoquées plus haut.

68

Une situation déconcertante

La séquence mise sous la loupe commence quand une école maternelle présente le descriptif de la situation qu'elle a mise en œuvre en signalant d'emblée que l'adulte aurait dû être plus intervenant. Il s'agit d'une situation inscrite dans un projet d'école sur le monde végétal. Le groupe filmé est composé de huit enfants entre trois et cinq ans. Le matériel est posé sur une table ; il est constitué de branches, feuilles, marrons, glands, bogues, cailloux, coquillages, plumes, pommes de terre, etc. L'objectif est que les enfants trient le matériel selon différents critères (vivant/mort, par exemple). Trois adultes sont présents : un anime, un filme, un prend des notes. La séance a lieu pendant une récréation. Le film dure douze minutes.

Certes, la situation ne cadre pas encore avec une vision constructiviste des apprentissages, cependant, les formateurs se gardent de réagir négativement : l'important

est réellement que quelque chose ait bel et bien été réalisé à plusieurs, même avec des objectifs formulés comme des étapes (découverte du matériel, découverte de notions, classement), à explorer en douze minutes seulement. Les formateurs se préparent à saisir ce que le film révélera des enfants.

Regarder encore et encore, analyser ensemble

Au terme d'un premier visionnement de la vidéo, le public réagit vivement en mettant en cause la situation : « *Pourquoi font-ils des tris ? Qui initie ces tris ? Sur quels critères ?* ».

Un formateur interrompt l'offensive en disant simplement : « *Que nous montre la vidéo sur ce que font les enfants ?* » : il signifie par là que le travail d'analyse consiste avant toute chose à objectiver l'action des enfants, sans jugement ni interprétation. Chacun mobilisant alors ce qu'il a perçu dans le film, on s'aperçoit que la liste des actions, même seulement amorcées, est longue : les enfants touchent, sentent, épluchent, piquent, ouvrent ; s'interrogent, commentent – les feuilles mortes ou pas mortes... les écureuils qui grignotent...

C'est sur ces données-là que les formateurs vont élaborer une analyse globale de la séquence, sous une forme explicative qui permet de suivre cette construction mentale. Voici brièvement résumés les contenus de savoir et les étapes du raisonnement.

- S'interroger sur la notion en jeu, sa signification, ses fondements : « La logique du tri est fonction des critères qu'on se donne ».
- Par rapport à la notion, situer les intérêts, les préoccupations des enfants : « Ils en sont à une phase d'exploration, ils font une première approche par les caractéristiques des objets manipulés (ça pique, c'est lourd, ça se casse) ».
- Regarder si l'adulte soutient la réflexion propre des enfants : « L'adulte détourne leurs préoccupations en posant des questions : "Qu'est-ce que c'est à votre avis ? Quoi mettre ensemble ?" ».
- Tirer des conclusions sur le plan pédagogique, faire des suggestions : « Pourquoi ne pas donner une consigne claire qui corresponde aux critères que l'adulte veut faire travailler, par exemple "mettre ensemble ce qui est vivant et ce qui n'est pas vivant" ? ».

Dns la dernière étape de l'analyse, l'action de l'adulte est évaluée en tant que conduite plus ou moins appropriée à la façon dont les enfants engagent leur réflexion sur les notions.

Pour évaluer la pertinence des points de vue exprimés par les formateurs, et approfondir l'analyse, formateurs et enseignants regardent une deuxième fois la même séquence, en énonçant les questions qui orientent les regards : quels sont les intérêts des enfants ? Quelles pistes d'intervention pour les adultes ? Ce second visionnement permet de découvrir un mini-épisode interactif dans lequel on voit l'adulte ancrer son

questionnement sur un intérêt des enfants. Cet épisode était passé inaperçu lors du premier visionnement. L'analyse ouvre une discussion sur le rôle de l'adulte dans les phases d'investigation des enfants. Pour conclure, les formateurs énoncent des principes généraux : « Gérer un groupe, c'est s'emparer des propositions, les faire circuler, accompagner l'inattendu, laisser le temps... ». Quant à la synthèse des stagiaires, elle serre de plus près l'action : ils relèvent l'écart entre attente des adultes et activités des enfants, soulignent la difficulté de savoir quelles notions tirer de l'activité, et reviennent sur l'importance d'être transparent dans ses intentions : « Ne pas faire semblant de les laisser libres quand on a une attente précise. Pas de devinettes. »

Cet exemple montre les conditions qui peuvent rendre une situation intéressante pour tous : qu'on puisse y voir, ne serait-ce qu'un tout petit moment, des enfants agir à leur façon ; que l'analyse soit menée à une juste distance, qui permette à chacun de se sentir concerné par le problème et par la recherche de solutions. La pratique de l'adulte observée lors du visionnement de la vidéo est alors considérée comme un cas permettant de travailler les difficultés que tout enseignant rencontre dans sa pratique, sans jugements stériles.

CONCLUSION

La démarche que nous avons exposée dans cet article rencontre le « credo éducatif » de Piaget selon lequel une « vérité concrète et vivante naît de la libre discussion ainsi que de la coordination laborieuse et tâtonnante de perspectives diverses et parfois contraires (Piaget, 1954, p. 28) », credo qui est, pour Piaget, la condition indispensable de tout travail scientifique, le principe régulateur de toute activité humaine, la règle de vie de tout être intelligent.

En effet, les exemples analysés ont montré comment, dans le temps de ces formations, les équipes adoptent une attitude de recherche : la pratique de chacun est objet de réflexion collective susceptible de faire avancer dans la compréhension de problèmes pédagogiques récurrents et largement partagés ; des rapports au réel et au savoir deviennent plus exigeants au sens où les participants à la formation ne se satisfont plus de la parole de l'autre, ou de premières impressions : on analyse, on reconstruit, et on procède à des mises à l'épreuve et des vérifications. Dans cette dynamique, chacun prélève des idées et propositions d'autrui ce qui lui est utile pour avancer sur les questions qu'il se pose, là où il en est. On est loin d'une vision du changement où tous doivent transformer leur pratique en même temps de la même façon : ici, c'est le groupe qui avance, par les échanges et la recherche de cohérence.

Pour qu'une telle dynamique s'enclenche et perdure dans les établissements, il a fallu négocier avec des partenaires institutionnels situés à différents niveaux hiérarchiques, les conditions d'insertion de ces formations dans leur politique. Mais de telles alliances sont fragiles car encore aux marges d'un système où les formations sont plus souvent considérées comme des prestations dispensées au coup par coup au gré des problèmes et des demandes plutôt que comme des temps forts de dynamiques de transformation impliquant en amont et en aval du temps de la formation l'ensemble des acteurs relevant d'un même secteur, d'une même circonscription.

À notre sens, si les plans de formation des enseignants se bornent à dispenser des savoirs « en mosaïque », il revient alors aux enseignants et à eux seuls d'organiser ces savoirs et de les intégrer ; les effets de la formation risquent alors d'être limités. Un autre scénario repose sur l'idée que la transformation des pratiques de l'enseignant dans sa classe s'appuie sur un cheminement collectif, cohérent et soutenu par une méthodologie du changement qui donne sens et consistance à la diversité des apports et les réorganise. C'est dans cette logique que les actions présentées dans cet article s'inscrivent.

BIBLIOGRAPHIE

CRESAS (coord. par F. Platone, M. Hardy) (2001). *On n'enseigne pas tout seul à la crèche, à l'école, au collège et au lycée*, Paris : INRP.

CRESAS (1987). *On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs*, Paris : ESF.

CRESAS (1991). *Naissance d'une Pédagogie Interactive*, Paris : ESF : INRP.

HARDY M. (2004). « Observer les enfants pour aménager les situations éducatives », in D. Fablet (coord.), *Professionnell(e)s de la petite enfance et analyse de pratiques*, Paris : L'Harmattan, p. 133-161.

HARDY M., ROYON C., PLATONE F. (2001). « Communiquer pour apprendre : la pédagogie interactive du CRESAS », in B.-M. Barth (éd.). « Lev Vygotski aujourd'hui », *Les Cahiers de l'ISP*, n° 33, p. 53-74.

HARDY M., CLERC P. (2000). « Susciter l'émergence de processus interactifs d'apprentissage », in *Constructivisme en éducation*, actes du colloque organisé par les Archives Piaget et le Service de la recherche en éducation (Genève).

HARDY M. (1999). « Pratiquer à l'École une pédagogie interactive », *Revue française de pédagogie*, n° 129, p. 17-28.

HUGON M.-A. (2003). *Vers une approche coopérative des apprentissages à l'école, en formation et dans la recherche pédagogique*, note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation, université Paris X-Nanterre.

HUGON M.-A. (2000). « De quelques caractéristiques d'une recherche-action en classe de seconde », in C. Blanchard-Laville, D. Fablet (dir), *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*, Paris : L'Harmattan, p. 97-127.

HUGON M.-A. (1999). « Transformer ses pratiques d'enseignement au lycée et au collège : de la recherche-action à la formation-action », *Questions de recherche en éducation*, n° 1, Paris : INRP.

HUGON M.-A., VIAUD M.-L. (2004). « L'éducation nouvelle et l'enseignement secondaire français », *Informations sociales*, n° 116, p. 114-124.

MANESSE D., HARDY M., ROMIAN H., DABÈNE M. (1999). « Points de vue sur la recherche action », *Repères*, n° 20, p. 29-42.

PIAGET J. (1954). « Discours du directeur du Bureau international d'éducation », in *Dix-septième conférence de l'instruction publique : procès-verbaux et recommandations*, Genève : Bureau international d'éducation, p. 27-28 (cité par Alberto Munari dans l'Encyclopédie de l'Agora [sur internet]).

POURTOIS J.-P., DESMET H. (1997). *L'éducation postmoderne*, Paris : PUF.

STAMBAK M. (1999). « Donner à tous envie d'apprendre : cheminement et découvertes de l'équipe du Cresas », *Revue française de pédagogie*, n° 129, p. 7-16.