

Colloque International de Didactique Professionnelle 2019

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec l'Université de Sherbrooke
du 23 au 25 octobre 2019, à Longueuil, Québec

FORMER & DÉVELOPPER
L'INTELLIGENCE PROFESSIONNELLE

5^e COLLOQUE INTERNATIONAL
DE DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

23-25 OCTOBRE 2019
Université de Sherbrooke à Longueuil
Montréal (Québec) Canada

Table des matières des communications individuelles

Communication #3 : Caractériser la transformation numérique prospective d'une activité complexe par la Q Method.....	4
Communication #4 : Comprendre l'activité d'un artiste peintre : une intelligence à l'œuvre... 14	14
Communication #5 : Analyse de l'activité au sein des lieux de vie de la protection de la jeunesse : comparaison entre France et Québec.....	27
Communication #12 : Une approche de la professionnalité de l'enseignant en ITEP par la simulation.....	32
Communication #13 : ressources de la corporéité & didactique professionnelle : Quand l'intelligence de situation dépend de la reconnaissance des perceptions corporelles/sensorielles.....	40
Communication #14 : Concevoir un environnement virtuel éducatif pour « capitaliser », former ou développer l'intelligence professionnelle des forestiers : intérêts et (dés) illusions de la simulation	47
Communication #15 : L'accompagnement professionnel de type coaching, un levier pour développer l'intelligence professionnelle ?.....	60
Communication #17 : Professeurs bivalents, de la débrouillardise à la didactique des contingences : l'intelligence en action	65
Communication #19 : Former et s'exercer à la démarche de diagnostic de stations forestières.....	74
Communication #21 : Fragilisation identitaire et intelligence professionnelle : Le cas des aides-soignantes en formation infirmière.....	82
Communication #22 : La recherche-action-formation comme nœud de la professionnalité enseignante ? Le cas des enseignants de l'éducation nationale française en Amérique du Nord.....	90
Communication # 23 : Intelligence professionnelle du formateur-accompagnateur de transitions professionnelles : activités d'adaptation et de coopération dans quatre dispositifs d'accompagnement.	100
Communication #24 : Tensions entre invariants situationnels et invariants du sujet : le cas d'une enseignante de troisième maternelle.....	109
Communication #25 : Le vécu subjectif des apprentis en situation professionnelle comme ressource en apprentissage.....	116
Communication #26 : Étude de l'éventualité d'une double origine des jugements qui organisent l'activité d'un enseignant : analyse de cas.....	121
Communication #32 : Le développement de l'intelligence professionnelle en recherche : des situations de travail des doctorants et encadrants à un dispositif de formation pour favoriser la réussite de leurs apprentissages croisés	130

Communication #28 : L'expérience dans le métier d'enseignant : un atout pour le développement de l'intelligence professionnelle de futurs formateurs d'enseignants ?	139
Communication #33 : L'intelligence professionnelle des conseillers pédagogiques au sujet de la relance lors du pilotage de la résolution de problèmes mathématiques en classe	146
Communication #34 : Adaptation de l'intelligence professionnelle d'un maître de stage : l'art de composer dans une tâche discrétionnaire.....	156
Communication #35 : Analyse de l'activité enseignante : un moyen pour fonder le développement et la formation des enseignants dans un processus de professionnalisation.....	161
Communication #36 : Accompagner les séniors à donner du sens à leur fin de carrière et à penser la transmission : l'intelligence professionnelle au cœur d'un dispositif expérimental.....	168
Communication #38 : La reconnaissance des acquis pour accompagner l'intelligence du processus d'adaptation	176
Communication #40 : L'activité clandestine des aides-soignant. Es comme intelligence des situations	183
Communication #41 : Les formateurs face à l'activité clandestine des aides-soignant.es.....	191
Communication #42 : Steel drum en REP : Quelles adaptations des intervenants et des enseignants.....	199
Communication #45 : Accéder à l'intelligence professionnelle : développement la didactique du métier d'ostéopathe pour nourrir le métier de formateur ostéopathe	206
Communication #46 : Facilités et empêchements à l'apprentissage : dimensions plurielles de l'examen neuro-morphologique du nouveau-né réalisé par une étudiante en maïeutique	215
Communication #49 : La pratique de l'étude de cas par les enseignants de l'enseignement technique et professionnel dans les lycées technologies et professionnels du Burkina Faso	226
Communication #54 : L'intelligence sensorielle de l'interprète en danse contemporaine : les sens au cœur de la classe technique en formation préprofessionnelle.....	234
Communication #59 : Former à l'intervention dans le domaine de L'entraînement gymnique : un concept pragmatique comme objet de formation au sein d'un environnement numérique de formation.....	241
Communication #61 : Réflexion dans l'action du stagiaire : développement d'un outil pour la formation des infirmiers et infirmières auxiliaires au Québec	247

COMMUNICATION #3 : CARACTERISER LA TRANSFORMATION NUMERIQUE PROSPECTIVE D'UNE ACTIVITE COMPLEXE PAR LA Q METHOD

Marie-Laure Weber, Doctorante, Université de Montpellier, Laboratoire MRM, marie-laure.weber@umontpellier.fr

Florence Rodhain, Maître de Conférences HDR, Université de Montpellier, Laboratoire MRM, florence.rodhain@umontpellier.fr

Pierre Loup, Maître de Conférences, Université de Montpellier, Laboratoire MRM, pierre.loup@umontpellier.fr

Type de communication

Contribution de recherche empirique

Thématique principale

Thème 2. L'intelligence professionnelle et les adaptations

Résumé

Certaines activités, telles que l'enseignement dans l'enseignement supérieur, sont complexes à étudier de par leur caractère relationnel, dynamique et discrétionnaire. En outre, si la transformation numérique de l'activité peut s'analyser au regard de l'adaptation et de la conceptualisation dans l'action, en phase de préimplémentation l'anticipation devient le cœur de l'analyse. Au travers de l'intelligence professionnelle, un pont entre conceptualisation et anticipation peut s'établir. S'appuyant sur la subjectivité intra-individuelle, la Q Method encourage à la compréhension de phénomènes sociaux complexes en appréhendant les différentes attitudes et points de vue exprimés à l'égard d'un sujet. Cette recherche a pour objectif de présenter la Q Method comme une alternative intéressante pour l'analyse d'une activité complexe, permettant de laisser s'exprimer l'intelligence professionnelle dans la réflexivité.

Mots-Clés : Q Method – Analyse d'une activité complexe – Transformation de l'activité – Intelligence professionnelle

Introduction

L'activité des enseignants-chercheurs des universités françaises a la particularité de n'être régie que par un cadre légal du Code de l'éducation (Article L123-3) qui détermine les missions de l'enseignement supérieur, mais ne précise aucunement les modes de réalisation. Ainsi l'enseignant-chercheur évolue dans un contexte double : d'une part respectant les contraintes collectives des objectifs de service public en termes de recherche et d'enseignement, et d'autre part travaillant en pleine autonomie individuelle et pédagogique. Par ailleurs, pour le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, faisant suite à la loi du 22 juillet 2013 qui inscrit le numérique comme « levier d'une université en mouvement », la transformation numérique est une nécessité au service de la réussite des étudiants et un outil de rénovation des pratiques pédagogiques. Les dispositifs technopédagogiques transforment les conditions d'exercice du métier d'enseignant-chercheur (Peraya, 2015). L'usage de

nouvelles technologies pour enseigner induit la modification de l'activité. Cet usage et ses effets sur les individus sont largement étudiés sous l'angle de l'appropriation, de l'adoption, de la réussite de l'implémentation, de l'intention d'usage ou de la poursuite d'utilisation (Bandura, 1977 ; Davis, 1989 ; Goodhue & Thompson, 1995). Ces recherches mettent en avant des variables explicatives axées principalement sur la technologie (facilité, utilité, expérience, représentation...). Les variables comportementales sont liées notamment à la satisfaction et à l'auto-efficacité. Cependant, à notre connaissance, ne sont que peu envisagés les effets de la transformation prospective de l'activité sur le comportement, en phase de préimplémentation d'une nouvelle technologie. Cette approche nous semble importante et pourrait s'éclairer par l'intelligence au travail. En effet, quand est-il lorsque la transformation numérique du travail et l'adaptation des acteurs ne sont que prospectifs ? Est-ce que ce n'est pas l'intelligence professionnelle des acteurs qui est mise en œuvre dans l'anticipation d'un changement ? Ici plus spécifiquement, nous proposons de réfléchir à une méthodologie permettant d'analyser la transformation de l'activité perçue et de laisser s'exprimer l'intelligence professionnelle, lorsque cette transformation n'est que prospective en phase de préimplémentation d'un outil numérique. Comment caractériser la transformation numérique prospective d'une activité complexe ?

1. Une activité complexe à analyser

1.1. L'intelligence professionnelle comme vecteur d'anticipation

Dans l'enseignement supérieur, l'enseignement est une activité spécifique et complexe à analyser. De par sa réalisation pour et avec un public déterminé, l'activité d'enseignement est à dominante relationnelle. Il est alors question de réaliser une analyse en co-activité d'une situation dynamique et discrétionnaire (Vinatier & Altet, 2008) : dynamique, car elle évolue également au-delà et indépendamment de la situation, et discrétionnaire, car l'organisation de l'activité relève majoritairement de l'acteur.

L'intelligence professionnelle s'exprime au niveau conceptuel de l'action dès lors que l'acteur identifie, interprète une situation et détermine des modalités d'action (Pastré, 1992). Face à l'implémentation effective d'un outil numérique, l'adaptation des acteurs peut s'entendre au travers de la conceptualisation dans l'action (Piaget, 1974a, 1974b). L'intelligence professionnelle serait alors envisagée au travers de comportements observables et de l'étude réflexive de l'activité par les acteurs. Mais dans le cadre de la préimplémentation d'un nouvel outil numérique et pédagogique, la transformation de l'activité est uniquement prospective ; l'analyse de l'activité n'est plus effectuée directement dans l'agir. La réflexivité des acteurs sous-tend une conceptualisation d'un niveau différent. Ainsi, l'adaptation et le changement d'activité reposent sur l'anticipation des acteurs. L'intelligence professionnelle peut devenir le vecteur de cette anticipation, car elles sont toutes deux liées à l'action. Elles reposent sur l'analyse des facteurs internes et externes de l'activité connus des acteurs comme l'objet de l'action, le contexte organisationnel, l'expérience professionnelle ou les compétences ; le système général de l'activité (Engeström, 1987). L'intelligence professionnelle interviendrait alors comme le pont entre la conceptualisation et l'anticipation (Figure 1).

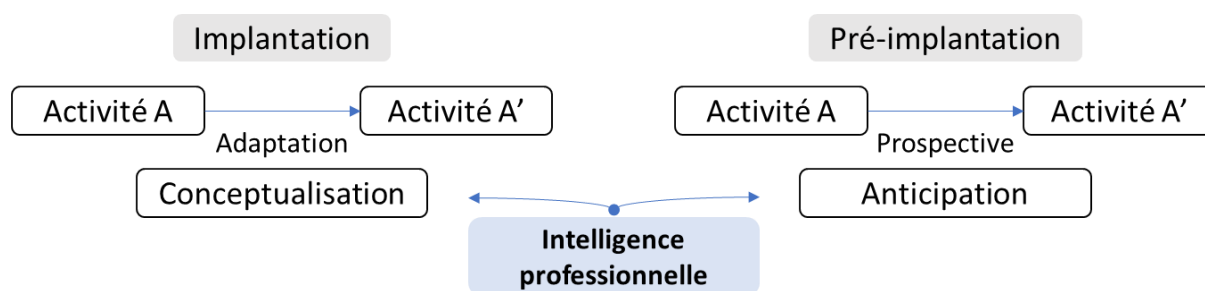


Figure 1 : Intelligence professionnelle, pont entre conceptualisation et anticipation

Dans l'analyse de l'activité prospective, faire s'exprimer l'intelligence professionnelle, permettrait de mobiliser la conceptualisation des acteurs dans l'anticipation d'une transformation effective de l'activité.

1.2. Première analyse qualitative et limites des méthodes traditionnelles d'analyse de l'activité

L'analyse qualitative est sans aucun doute le cœur des méthodologies des chercheurs en analyse de l'activité pour mesurer toutes les subtilités qu'elle comporte et avoir à porter de lecture un panel de nuances et de finesses nécessaires à la compréhension et à l'explicitation. D'un point de vue méthodologique, les outils de recueil de données tels que l'observation ou les entretiens d'autoconfrontation croisée permettent cet apport de réflexivité et de raffinement du qualitatif recherché. Cependant, dans notre contexte d'analyse de l'activité, deux difficultés émergent d'une caractéristique majeure du métier d'enseignant dans l'enseignement supérieur : l'autonomie/la liberté pédagogique. La difficulté première relève du fait que la caractérisation de l'activité est propre à chaque individu ; la vision de l'activité en devient subjective. La deuxième difficulté émerge de la culture de la liberté pédagogique, car les enseignants précisent que regarder ce que font les collègues en enseignement dans l'enseignement supérieur se fait peu, voire est mal venu. Aussi, en autoconfrontation croisée, au-delà de la difficulté de mobiliser des volontaires, le biais de désirabilité sociale est trop important. De plus, nous cherchons à étudier une technologie sous un angle prospectif et sur la représentation de transformation qui en découle. L'observation d'enseignement dans le supérieur via l'outil de réalité virtuelle n'est de fait pas appropriée.

Une première étude à dimension qualitative a été menée par entretiens semi-directifs de février à mai 2018 auprès d'enseignants-chercheurs d'universités françaises. Le nombre d'entretiens est fixé en suivant le principe de la saturation des données (Thiétart, 2014), à savoir que de nouveaux entretiens n'amènent pas de nouvelles idées. L'échantillon final se compose de 11 entretiens (Figure 2).

ID	Genre	Statut	Discipline	Ancienneté	Durée
1	Homme	MCF	Sciences Humaines et Sociales	Moins de 10 ans	35 min
2	Femme	PR	Sciences Humaines et Sociales	20 ans et plus	46 min
3	Femme	PR	Sciences Humaines et Sociales	20 ans et plus	36 min
4	Homme	PR	Sciences Humaines et Sociales	20 ans et plus	33 min
5	Femme	MCF	Sciences Exactes	11 à 19 ans	25 min
6	Homme	MCF	Sciences Exactes	20 ans et plus	26 min
7	Femme	MCF	Sciences Exactes	Moins de 10 ans	38 min
8	Homme	MCF	Sciences Exactes	11 à 19 ans	37 min
9	Homme	PR	Sciences Humaines et Sociales	20 ans et plus	41 min
10	Femme	PR	Sciences Humaines et Sociales	11 à 19 ans	27 min
11	Femme	MCF	Sciences Humaines et Sociales	20 ans et plus	46 min
Total :	5 Hommes	5 PR	7 SHS	5 : -20ans	390 min
11	6 Femmes	6 MCF	4 E	6 : +20ans	6h30

Figure 2 : Échantillon de l'analyse qualitative

Après retranscription, l'analyse thématique et lexicale du discours (Fallery & Rodhain, 2007) éclaire l'activité d'enseignement des enseignants-chercheurs (Figure 3). Assistée par le logiciel Nvivo 12, l'analyse thématique encode 60 nœuds et 422 références et met en lumière les caractéristiques de l'activité qui influencent les acteurs dans la réalisation de celle-ci : les méthodes d'enseignement, l'influence sociale, les compétences individuelles et leur développement dans la pratique, la performance et le bien-être dans le travail, l'impact des technologies numériques et l'engagement dans le changement. L'analyse lexicale, quant à elle, assistée par le logiciel Alceste 2017, distingue quatre classes de discours pour 480 unités textuelles et 70 % de la variance expliquée. Les quatre classes renforcent la représentation des préoccupations des enseignants-chercheurs et extraient plusieurs oppositions. La classe 1 (en bleu) possède un discours centré sur l'apprenant, la classe 2 (en rouge) un discours centré sur la transformation pédagogique, la classe 3 (en vert) un discours centré sur les méthodes et vision de l'enseignement et la classe 4 (en marron) un discours centré sur les compétences et traits de personnalité.

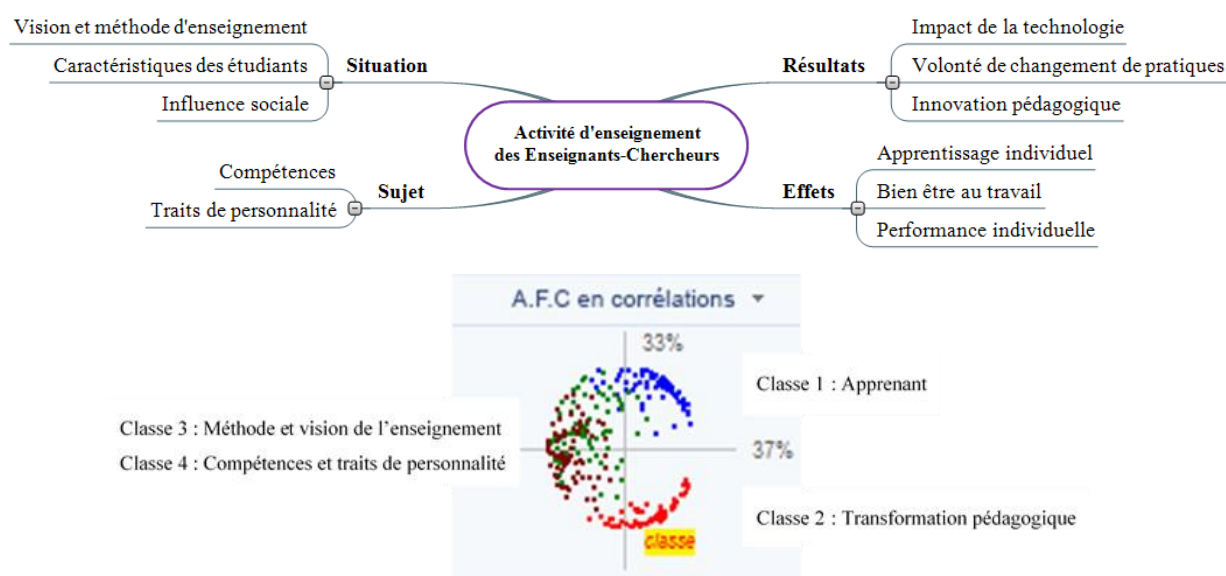


Figure 3 : Analyse thématique (en haut) et analyse lexicale (en bas)

À partir de ces deux analyses, nous relevons trois tendances de discours qui se recoupent avec la littérature, selon que l'enseignement est défini comme transmissif, co-construit ou en tant

qu'échange. Cependant, malgré la richesse des discours, nous ne sommes pas en mesure de lier avec exactitude ces trois tendances aux compétences que les enseignants perçoivent mettre en œuvre pour enseigner ou perçoivent transformer dans le cadre de l'usage d'un nouvel outil numérique. De fait, l'anticipation en préimplémentation reste délicate à appréhender sous cette unique forme d'analyse qualitative.

2. La Q Method : méthodologie alternative pour faire s'exprimer l'intelligence professionnelle

2.1. Présentation et intérêt de la méthode

Nous proposons de mobiliser la *Q-Method* comme méthodologie alternative pour favoriser l'expression de l'intelligence professionnelle. Cette méthode est issue des travaux en psychologie de Stephenson (1953). Elle s'intéresse à la subjectivité et aux différences intra-individuelles. Plus précisément, il s'agit pour un individu de prendre part à un sujet en se situant par rapport à ce sujet, car face à une situation chaque individu possède un point de vue. Ce dernier peut être identique et/ou différent pour tout ou partie entre chaque individu. C'est ici qu'entre en jeu la notion de subjectivité. Stephenson (1980) définit la subjectivité à l'égard d'un sujet selon deux axes : distanciation et intériorisation. La distanciation se traduit par la conscience de nos états perçus et l'intériorisation par la vision des choses par l'intermédiaire de son esprit. Chaque individu possédant sa propre structure de pensée, la subjectivité est alors autoréférentielle et représente un point de vue (Brown, 1996, 1997).

Ainsi, la Q Method amène chaque individu à prendre du recul face à son point de vue pour lui permettre de l'analyser et de l'explicitier. Nous cherchons « *l'évaluation subjective faite par un individu d'un ensemble d'énoncés permettant de caractériser son vécu d'une situation, son point de vue sur une idée, un objet, sa réaction à un problème* » (Gauzente, 2013, p. 72). L'ensemble des points de vue extrait et synthétisé donne une vision profilée d'un sujet d'étude. Dans son fondement, cette méthode repose sur la théorie des concours (Stephenson, 1980) où la communication entre individus est perçue comme des savoirs partageables ancrés dans la subjectivité. Un concours se caractérise par l'ensemble des points de vue existants sur un sujet.

La mise en œuvre de cette méthode repose sur plusieurs étapes successives et fondamentales : élaborer un concours *Q Sample*, constituer une population d'étude *P Set*, recueillir les données *Q Sort* et analyser les résultats *Factors*.

Nous clarifions notre intérêt du recours à la *Q Method*, cette dernière étant une méthode mixte qui s'appuie sur une analyse qualitative et une analyse factorielle. Tout d'abord, sa mise en œuvre est majoritairement qualitative, elle s'appuie pour le concours notamment sur l'analyse de discours des individus et la réalisation des *Q Sort* permet un travail réflexif de chacun sur son activité. Chaque individu interrogé, face à ses propres pratiques et pensées, mais également face à celles décrites par les autres, entrevoit et positionne la sienne. Ce point important de travail réflexif, d'analyse d'énoncés pour lesquels l'individu est amené à prendre position, permet de ne pas l'extraire du caractère communautaire de son activité, le collectif étant un point phare dans les champs de pratique de l'activité. La *Q Method* met en avant la notion de subjectivité intra-individuelle, mais au regard de l'ensemble des possibles

subjectivités que chaque individu pourrait énoncer. C'est à ce titre que l'analyse factorielle est mobilisée, l'apport quantitatif est relativement « pratique ». En effet, chaque *Q sort* individuel est analysé au regard des autres *Q sort* et chacun apporte une contribution à l'ensemble de l'analyse. L'individualité première du discours est remise en perspective du discours collectif. Enfin, l'analyse des tris de synthèse demande la finesse de l'analyse qualitative pour interpréter les combinaisons/profils de discours extraits.

Au travers d'une analyse réflexive très poussée, la *Q Method* favorise l'expression de l'intelligence professionnelle. Elle permet à chacun d'identifier, d'interpréter une situation et de déterminer des modalités d'action qui lui sont propres, elle permet de penser en conceptualisation. Ce qui est majeur pour notre étude, c'est le potentiel offert d'application à une analyse prospective et anticipatrice de transformation de l'activité. Elle permet de positionner les individus face à un scénario et de mobiliser leur intelligence professionnelle pour conceptualiser l'agir potentiel. Dans notre cas, elle permet de profiler une activité quotidienne d'enseignement et une activité au travers d'un scénario de transformation numérique de l'activité.

2.2. Recueil et traitement des données

Le *Q Sample* est réalisé à partir du discours des enseignants-chercheurs (analyse qualitative) et de référentiels métier de l'enseignant-chercheur¹. 69 énoncés sont extraits et caractérisent l'activité d'enseignement et les compétences mises en œuvre pour enseigner ; par exemple :

- Être pédagogue est une dimension fondamentale du métier d'enseignant-chercheur ;
- Pour enseigner, être soi donne de meilleurs résultats ;
- Enseigner, c'est construire et contribuer au projet de chaque étudiant ;
- Enseigner, c'est avant tout transmettre des connaissances ;
- L'échange sur les pratiques pédagogiques avec les collègues est très rare.

Le recueil des données (*Q-sort*) est effectué auprès de 25 enseignants-chercheurs ou enseignants faisant fonction, d'universités françaises et en Sciences Humaines et Sociales (Figure 4).

¹ Recommandation du parlement européen et du conseil du 18/12/2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2006/962/CE), <http://www.aede-france.org/recommandations-EU.html> ; Séminaire des DRH des établissements d'enseignement supérieur: Présentation du dispositif de formation des maîtres de conférences https://www.galaxie.enseignementsuprecherche.gouv.fr/ensup/pdf/Seminaire_DRH_octobre2017/4_FI_MCF.pdf

ID	Genre	Statut	Ancienneté	ID	Genre	Statut	Ancienneté
1	Femme	MCF	Moins de 10 ans	14	Femme	MCF HDR	De 11 à 20 ans
2	Homme	MCF	Moins de 10 ans	15	Femme	MCF HDR	De 11 à 20 ans
3	Femme	MCF HDR	Plus de 20 ans	16	Femme	PR	Plus de 20 ans
4	Femme	MCF	Moins de 10 ans	17	Femme	MCF HDR	Plus de 20 ans
5	Femme	PR	De 11 à 20 ans	18	Homme	MCF	Moins de 10 ans
6	Femme	MCF HDR	De 11 à 20 ans	19	Femme	MCF HDR	Plus de 20 ans
7	Femme	MCF HDR	De 11 à 20 ans	20	Homme	PR	Plus de 20 ans
8	Femme	MCF HDR	Plus de 20 ans	21	Femme	Faisant fonction	Moins de 10 ans
9	Femme	MCF	De 11 à 20 ans	22	Femme	Faisant fonction	Moins de 10 ans
10	Femme	PR	Plus de 20 ans	23	Homme	Faisant fonction	Moins de 10 ans
11	Femme	PR	Plus de 20 ans	24	Homme	PR	Plus de 20 ans
12	Femme	MCF	Moins de 10 ans	25	Femme	Faisant fonction	Moins de 10 ans
13	Homme	MCF	De 11 à 20 ans				

Figure 4 : Échantillon, population P Set de la Q Method

La grille de Q sort est réalisée en suivant une loi quasi normale de Gauss, proposant de classer les 69 énoncés dans une distribution forcée de -5 (désaccord) à +5 (accord) (Figure 5).

	-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5
Énoncés attendus (69)	3	4	5	7	10	11	10	7	5	4	3
Adéquation	Désaccord					Neutre					Accord

Figure 5 : Distribution forcée en loi normale

Deux jeux de données sont produits pour pousser la réflexivité des enseignants sur leur activité et sur sa transformation numérique prospective (Figure 6). Le premier jeu de données est recueilli et caractérise l'activité au quotidien (données AQ), puis un scénario d'implémentation d'un nouvel outil numérique pour enseigner est testé, ici l'usage de la réalité virtuelle. Enfin, le deuxième jeu de données repose sur la perception de l'activité au regard de cet outil numérique (données AN). L'objectif est ici de mettre en exergue grâce à la mobilisation de l'intelligence professionnelle, l'anticipation de la nouvelle activité.

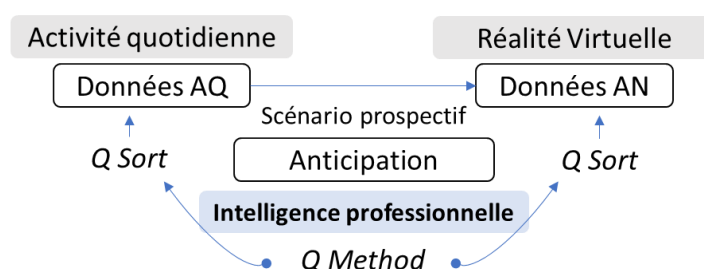


Figure 6 : Jeux de données, activité quotidienne et scénario prospectif

Pour finir, après analyse factorielle, trois tris de synthèse (ou facteurs) sont mis en lumière pour les données AQ et deux tris de synthèse pour les données AN. Les tris de synthèse représentent les résultats d'un tri qu'aurait opéré un sujet idéal, parfaitement représentatif du facteur (saturant à 100 %). Présentons pour exemple, le premier tri des données AQ (Figure 7).

Énoncés distinctifs données AQ – facteur 1	Facteur 1		Énoncés distinctifs données AQ – facteur 1	Facteur 1	
	Rang	Zscore		Rang	Zscore
Les étudiants doivent être acteurs de leur enseignement	5	1.75*	La connaissance de la matière enseignée est le prérequis minimal pour l'enseigner	0	0.10
L'objectif est d'accompagner les étudiants dans le développement de compétences	5	1.68*	Un enseignant doit : Prendre exemple sur les pratiques des collègues pour transformer les siennes	-1	-0.26
Un enseignant doit : Être créatif et proposer des idées nouvelles pour améliorer sa pratique de l'enseignement	5	1.43*	Un enseignant doit : Contrôler ses émotions, les émotions personnelles influencent la relation avec les étudiants	-1	-0.54
Être pédagogue est une dimension fondamentale du métier d'enseignant-chercheur	4	1.43	Enseigner c'est avant tout transmettre des connaissances/savoirs pour développer des compétences	-2	-0.57*
Un enseignant doit : S'adapter aux étudiants, à l'environnement et aux changements lorsqu'ils se produisent	4	1.37	L'objectif principal quand on enseigne c'est être efficace dans la transmission de connaissances	-2	-0.98*
Un enseignant doit : Avoir de la pédagogie active par la remise en question	4	1.31*	L'échange sur les pratiques pédagogiques est très rare, chacun fait à sa façon de son côté	-2	-1.00
Un enseignant doit : Donner l'envie d'approfondir ensemble ce qui est dit	3	1.22	Plus l'enseignant maîtrise la matière mieux il peut la transmettre	-3	-1.39*
Un enseignant doit : Être à l'aise dans le relationnel avec les étudiants	2	0.85*	L'enseignement c'est de la secondarisation de connaissance	-4	-1.65*
Susciter des émotions propices à l'apprentissage	1	0.49*	Il y a un côté maternel/paternel qui est important dans la relation à l'étudiant	-5	-2.16*
Un enseignant doit : Donner l'envie d'en savoir plus	1	0.43			
Enseigner c'est construire et contribuer au projet de chaque étudiant	1	0.35			
Pour enseigner il faut maîtriser le domaine que l'on enseigne, sa connaissance scientifique et comment l'enseigner	1	0.34			

Zscore et significativité à $P < .05$; Astérisque (*) $P < .01$; Rang = note de -5 à +5

Figure 7 : Exemple de tri de synthèse : facteur 1 données AQ

Au travers des cinq tris de synthèse, nous pouvons maintenant caractériser l'activité d'enseignement des enseignants-chercheurs. La présentation des résultats permet de conclure sur les apports de la *Q Method* pour l'analyse d'une activité dans un contexte complexe et sur la place de l'intelligence professionnelle.

3. Résultats : analyse d'une activité complexe et anticipation

Dans l'activité quotidienne (données AQ), trois dimensions de l'activité sont révélées :

- Facteur 1 : Approche collective de l'activité : co-construire ensemble, rôle d'accompagnement, importance du soutien et des échanges entre collègues, compétence relationnelle et individuelle forte, pédagogie active, créativité, capacité d'adaptation, étudiant acteur, autonome et impliqué, opposition à l'idée de maîtrise du savoir par l'enseignant et de la transmission unique ;
- Facteur 2 : Approche émotionnelle de l'activité : animer et synthétiser, importance du rôle de l'enseignant comme modèle naturel, l'enseignant reste lui-même dans l'activité, ses émotions et ses traits de personnalités sont des atouts, être soi-même pour montrer la direction à suivre et échanger, l'activité est beaucoup plus individuelle et le changement de pratique moins évident ;
- Facteur 3 : Approche technique de l'activité : transmettre et maîtriser, importance du rôle directeur de l'enseignant qui maîtrise son enseignement et ses outils avec autonomie, l'accompagnement n'est pas le point central ni la pédagogie ou les émotions, cependant ce que font les pairs reste à prendre en considération.

Dans l'anticipation de l'activité, au travers d'un nouvel outil numérique (données AN), seulement deux dimensions sont mises en avant, l'idée de co-construction glisse dans les deux visions de l'activité :

- Facteur 1 : Approche collective et émotionnelle de l'activité ;
- Facteur 2 : Approche technique et collective de l'activité.

Dans la poursuite des résultats issus de l'analyse qualitative, il n'existe pas de différence notable selon les caractéristiques de la population. L'ancienneté, le statut, le type d'enseignement ou encore la composante d'enseignement n'apportent aucune différence de contribution aux facteurs.

Au-delà des précisions plus nettes obtenues sur la définition de l'activité, on peut retenir ici que la perception de l'activité au travers d'un nouvel outil numérique qu'est la réalité virtuelle est modifiée. La notion d'activité collective est présente dans les deux dimensions. Cette perception mise en avant est un enjeu important. En effet, enseigner au travers d'un outil de réalité virtuelle crée un paradoxe entre distance et proximité. Immérgés sous leur casque, la relation aux étudiants pourrait sembler plus délicate par la distance qu'induit l'outil informatique. In fine, l'importance du collectif dans l'activité est mise en avant et l'outil informatique crée de la proximité et de la co-construction. Il apparaît qu'au travers de cet outil informatique, le rôle de l'enseignant ne semble pas diminuer, mais au contraire créer du lien.

Conclusion

En couplant l'analyse qualitative de discours et la *Q-method*, nous avons synthétisé des profils qui caractérisent dans leur globalité une activité spécifique. Cette méthodologie mixte aide à la compréhension de l'analyse de l'activité lorsque cette dernière est de par sa nature complexe, multiple, dynamique et discrétionnaire. Par ailleurs, la réflexivité est au cœur de sa mise en œuvre et le rôle des acteurs dans l'étude est majeur. Dans l'analyse de l'activité quotidienne, la conceptualisation exprime l'intelligence professionnelle et peut mettre au jour l'adaptation nécessaire dans le cas d'une transformation de l'activité. La transformation de l'activité se distingue ici par l'écart entre la tâche prescrite et la tâche réelle (Leplat, 1997 ; Pastré, 2011). Cependant lorsque la transformation n'est pas effective, en préimplémentation d'un outil numérique par exemple, la transformation devient perçue, prospective. La compréhension par l'écart se trouve alors être l'étude de l'écart perçu entre la tâche réelle et la tâche qui serait prescrite. La difficulté est autre, lorsque la transformation est prospective et la *Q Method* est alors intéressante pour mesurer cet écart. À partir d'un même concours, le recueil de plusieurs jeux de données est possible afin d'obtenir un point de vue d'une même activité, mais sous deux scénarios de mise en œuvre (nos données AQ et AN).

À ce titre, laisser s'exprimer l'intelligence professionnelle et encourager son expression par une méthodologie induisant une forte réflexivité et une prise en considération de la subjectivité individuelle, c'est permettre aux acteurs de penser en conceptualisation par anticipation.

Nous avons ainsi tenté, dans cette étude, d'éclairer le poids de l'intelligence professionnelle comme un pont entre conceptualisation et anticipation ; et proposer une méthode alternative, la *Q Method*, poussant à la réflexivité dans un cas d'étude d'activité complexe.

Bibliographie

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191. American Psychological Association.
- Brown, S. (1997). The history and principles of Q methodology in psychology and the social sciences. Department of Political Science, Kent State University, Kent, OH.
- Brown, S. R. (1996). Q methodology and qualitative research. *Qual. Health Res.*, 6(4), 561–567. Sage Publications Sage CA : Thousand Oaks, CA.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS quarterly*, 319–340. JSTOR.

Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: an activity theoretical approach to developmental research. Orienta Konsultit Oy, Helsinki.

Fallery, B. & Rodhain, F. (2007). Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique. *XVIe Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS* (p. pp –1).

Gauzente, C. (2013). Une invitation illustrée à utiliser la Q-method dans les Recherches en Systèmes d'Information. *Systèmes d'information & management*, 18 (2), 69–109. ESKA.

Goodhue, D. L. & Thompson, R. L. (1995). Task-technology fit and individual performance. *MIS quarterly*, 213–236. JSTOR.

Leplat, J. (1997). Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique. Presses universitaires de France.

Pastré, P. (1992). Requalification des ouvriers spécialisés et didactique professionnelle. *Éducation permanente*, (111), 33–54. Éducation permanente.

Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. *Éducation Sciences & Society*, 2 (1).

Peraya, D. (2015). Professionnalisation et développement professionnel des enseignants universitaires : une question d'actualité. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 3(10). Centre national d'enseignement à distance.

Piaget, J. (1974 a). *Réussir et comprendre*. Presses universitaires de France.

Piaget, J. (1974b). La prise de conscience. Presses universitaires de France.

Stephenson, W. (1953). The study of behavior; Q-technique and its methodology. University of Chicago Press.

Stephenson, W. (1980). Q Methodology and the Subjectivity of Literature. *Operant Subjectivity*, 3(4), 111–133.

Thiétart, R.-A. (2014). Méthodes de recherche en management-4ème édition. Dunod.

Vinatier, I. & Altet, M. (2008). Analyser et comprendre la pratique enseignante. *Lectures, Les livres*. Presses universitaires de Rennes.

COMMUNICATION #4 : COMPRENDRE L'ACTIVITE D'UN ARTISTE

PEINTRE : UNE INTELLIGENCE A L'ŒUVRE

Philippe CLAUZARD, MCF Université de La Réunion, ESPE, Philippe.Clauzard@gmail.com

Type de communication

Compte-rendu de recherche

Thématique principale

Thème 2. L'intelligence professionnelle et les adaptations

Résumé

Le métier d'artiste peintre repose sur des savoirs et savoir-faire. L'imagination et la sensibilité personnelles ne sont pas tout. L'activité de l'artiste est organisée. Une intelligence professionnelle est à l'œuvre pour créer un tableau entre singularité stylistique du peintre et généralité de l'activité autour de quelques concepts organisateurs que nous avons tenté d'appréhender selon une méthodologie d'observation et traitement nécessairement redéfinie. Cela nous a conduit à appréhender l'intelligence d'un « savoir combiner » chez l'artiste peintre une intelligence adaptative avec une intelligence créative, à l'origine du concept pragmatique de « hasard dirigé ».

Mots-Clés : Artiste peintre, analyse du travail, jugement pragmatique, intelligence et adaptation, didactique professionnelle.

Introduction

Notre contribution s'intéresse au travail, souvent méconnu, d'un artiste peintre. De prime abord, on peut s'interroger s'il s'agit vraiment d'un travail. Est-ce un travail comme les autres ? Peut-on l'analyser comme toute autre activité professionnelle ?

Parler d'activités artistiques, c'est désigner le processus par lequel un individu s'affaire sur une matière (des objets, des mots, des sons, des couleurs, ou des pierres), afin de mettre au monde quelque chose qui matérialise un projet personnel. En cela, c'est une activité productive avec le passage à l'existence d'une œuvre qui sans l'ouvrage soutenu de l'artiste ne serait jamais advenue. Cela dit, l'art peut sembler un « jeu » : l'artiste semble jouir en effet d'une grande liberté, avec de moindres contraintes que dans le monde du travail ordinaire. Il est alors tentant de considérer la création artistique selon une perspective purement ludique et gratuite.

Mais de quels « jeu » et « gratuité » parle-t-on ? L'art est un travail bien souvent laborieux, parfois ingrat, exigeant de l'opiniâtreté et de la passion. La création artistique présente somme toute un triple enjeu qui l'inscrit dans la société et l'humanité. Économiquement, c'est un investissement comme l'immobilier au travers du marché de l'art. Culturellement, c'est une expression située dans l'espace et le temps. Émotionnellement, c'est une mobilisation de la sensibilité de chacun.

La création picturale a pour vocation de plaire, d'être plaisante pour l'œil et le sensible. L'artiste défie la création et libère le pouvoir de créer. L'activité de l'artiste peintre n'est pas ainsi une activité gratuite, même si, tout comme le jeu, elle semble une activité dans un certain sens « libérée », même si sa finalité n'est pas a priori utilitaire comme pour l'artisanat.

La puissance expressive d'une œuvre d'art est foncièrement esthétique. Un tableau existe pour être regardé et interpeller la sensibilité. L'art ne sert pas à rien. Certes, on peut vivre sans arts, mais l'art, comme l'émotion et le plaisir procurés, ne constitue-t-il pas du supplément d'âme à l'existence ?

Enfin, qui dit création, ne signifie pas l'absence de règles d'action ou de schèmes opératoires pour réaliser une œuvre. Le métier d'artiste peintre repose sur des savoirs et savoir-faire. L'imagination et la sensibilité personnelles ne sont pas tout. L'activité de l'artiste est organisée. Une intelligence professionnelle est à l'œuvre pour créer. Conséquemment, le métier d'artiste peintre s'apprend, et cet apprentissage peut se formaliser à partir d'une analyse du travail qui mentionne les aspects génériques et spécifiques indispensables à une formation professionnelle réussie.

Question de recherche et cadre théorique

Notre étude tente d'appréhender l'organisation du travail d'un artiste peintre. C'est une pré-enquête, dans un nouveau domaine de recherche, qui questionne la manière d'analyser l'activité d'un artiste peintre comme l'intelligence professionnelle qui caractérise ce travail particulier.

Nous postulons que l'activité d'un artiste peintre, comme toute activité professionnelle, est structurée grâce à un ensemble de concepts organisateurs de l'activité qui permettent des diagnostics et des ajustements pertinents en situation (Pastré, 2011). Une intelligence professionnelle est ainsi à l'œuvre. L'analyse du travail cherche à en appréhender les contours en regardant agir le professionnel dans son activité réelle de travail. En l'observant et en l'écoutant parler de son travail, des visées et des manières de les atteindre, des empêchements ou des difficultés rencontrées, des adaptations rendues nécessaires, il émerge ou se déduit du jugement pragmatique (Pastré, 2011).

Nous faisons également appel aux théoriciens de l'activité comme Léontiev et Galpérine afin de « mettre un peu d'ordre » dans la « nébuleuse » de la création artistique picturale. Quels sont les motifs de l'activité de peinture, les actions et leurs buts ainsi que les opérations, contraintes par des conditions d'exécutions de l'œuvre (Leontiev) ? Sur quelle base d'orientation, constituée de représentations, s'appuie l'artiste peintre pour réguler son activité (Galpérine) ? Sur quels jugements pragmatiques se fondent les régulations au sein du couplage d'opérations d'exécution et de contrôle ? Il se pose aussi la question des outils du peintre qui conditionnent à la fois ses actions et ses régulations dans une dimension d'appropriation instrumentale (Rabardel, 1995).

Méthodologie

Notre corpus consiste en la transcription d'une « observation filmée et commentée ». Nous avons redéfini la méthodologie. Observer quelques heures le travail d'un artiste peintre ne dit pas tout sur ses actions, ses perceptions et ses raisonnements. Son activité est longue et précise, solitaire et silencieuse. L'observation est chronophage et peut s'avérer infructueuse face à la répétition de certains gestes basiques, comme étaler de la couleur sur la toile avec un pinceau pendant de longues dizaines de minutes sur un même centimètre carré ou devant l'observation silencieuse du peintre face à sa toile. Nous n'avons pas accès immédiatement à ce que l'artiste peintre perçoit, juge, pense. Nous ne savons pas les raisonnements tenus ou ce qu'il anticipe. Nous pouvons même effectuer sur le moment des interprétations trompeuses, des inférences inexactes. Quant à la sélection d'épisodes critiques, elle est malaisée, car l'activité semble lisse.

Cela nous a conduits à réaménager l'intervention pour analyser le travail, en fonction des caractéristiques du métier. Theureau distingue diverses méthodes de verbalisation : la verbalisation interruptive à des moments « judicieusement » choisis, l'entretien d'explicitation afin d'accéder à des dimensions inconscientes du vécu de l'action et la verbalisation simultanée que nous avons choisie qui est adaptée à des activités à la fois « isolées » et à « fortes composantes symboliques » (Theureau, 2002).

Cette autoconfrontation à verbalisation simultanée au déroulement de l'activité nous permet de documenter l'exécution de l'action, la façon de travailler selon des invariants du métier qui l'organisent (le genre avec quelques règles de métier) et la manière personnelle d'agir, donnant à voir des singularités, une signature personnelle de l'artiste (un style singulier et peut-être un modèle opératif à l'origine de stratégies picturales). Le filmage et l'entretien simultané ont favorisé une contraction du temps de l'activité de l'artiste peintre. Nous avons pu ainsi accéder à chaud à ce qu'il perçoit, ressent, et réfléchit lorsqu'il peint sa toile. De surcroît, une certaine sémantique ou grammaire de l'action apparaît.

Après transcription des propos du peintre, nous avons effectué une analyse thématique du corpus offrant une première catégorisation des énoncés du peintre en termes de dimensions « métiers », « outils », et « technique picturale ». S'ajoutaient les dimensions « identité professionnelle », « esthétique », « anthropologique », « éthique » et « praxéologique ». Nous avons ensuite pisté, dans cet ensemble d'informations, ce qui nous est apparu comme des jugements pragmatiques (d'une évidence absolue et explicatifs d'une manière d'agir) qui disent quelque chose de fort et d'évident sur l'activité du peintre, qui décrivent des gestes picturaux, bien souvent indicibles, car incorporés à l'activité, automatisés, routiniers. Le geste (physique comme cognitif²) échappe effectivement à la conscience. Il est intimement lié à la façon d'être de l'artiste-peintre. Il offre une économie cognitive fort utile pour faire face à des imprévus, des ruptures, des petits problèmes que rencontre le peintre sur la toile. Un travail

² Selon Vergnaud (2001) : « Le geste est pensée ; le geste est un modèle suggestif pour l'analyse de l'activité de pensée. On peut même ajouter : la pensée est un geste. »

maïeutique est alors bien nécessaire pour faire émerger les indicibles, les invisibles, les inventions de l'agir professionnel qui mobilisent une intelligence au travail.

Enfin, nous avons réalisé un récit de l'activité du peintre afin de remettre de la cohérence dans le recueil des informations. Cet écrit s'inspire de la « parabole du boucher » de Tchouang-Tseu rapportée par Nagels³. Ce récit est une reconstruction d'après les propos de l'artiste-peintre, aussi fidèle que faire se peut, effectuée à la suite de l'analyse thématique.

Ce récit qui montre une certaine distanciation, un certain détour de l'activité en train de se réaliser pourrait, dans une autre temporalité, être présenté à l'artiste peintre pour réactions, rectifications et commentaires supplémentaires dans une autoconfrontation de second niveau, encore plus compréhensive, gagnante en précisions.

Le récit de l'activité de l'artiste peintre

Ce récit reprend un certain nombre de jugements pragmatiques dont le caractère nous a inspiré l'évidence et la nécessité pour peindre une toile. Il constitue une « trace » de l'activité, objectivable comme support à discussions et controverses ou bien support primitif à une ingénierie de formation. C'est un premier jet qui demande vraisemblablement compléments et rectifications.

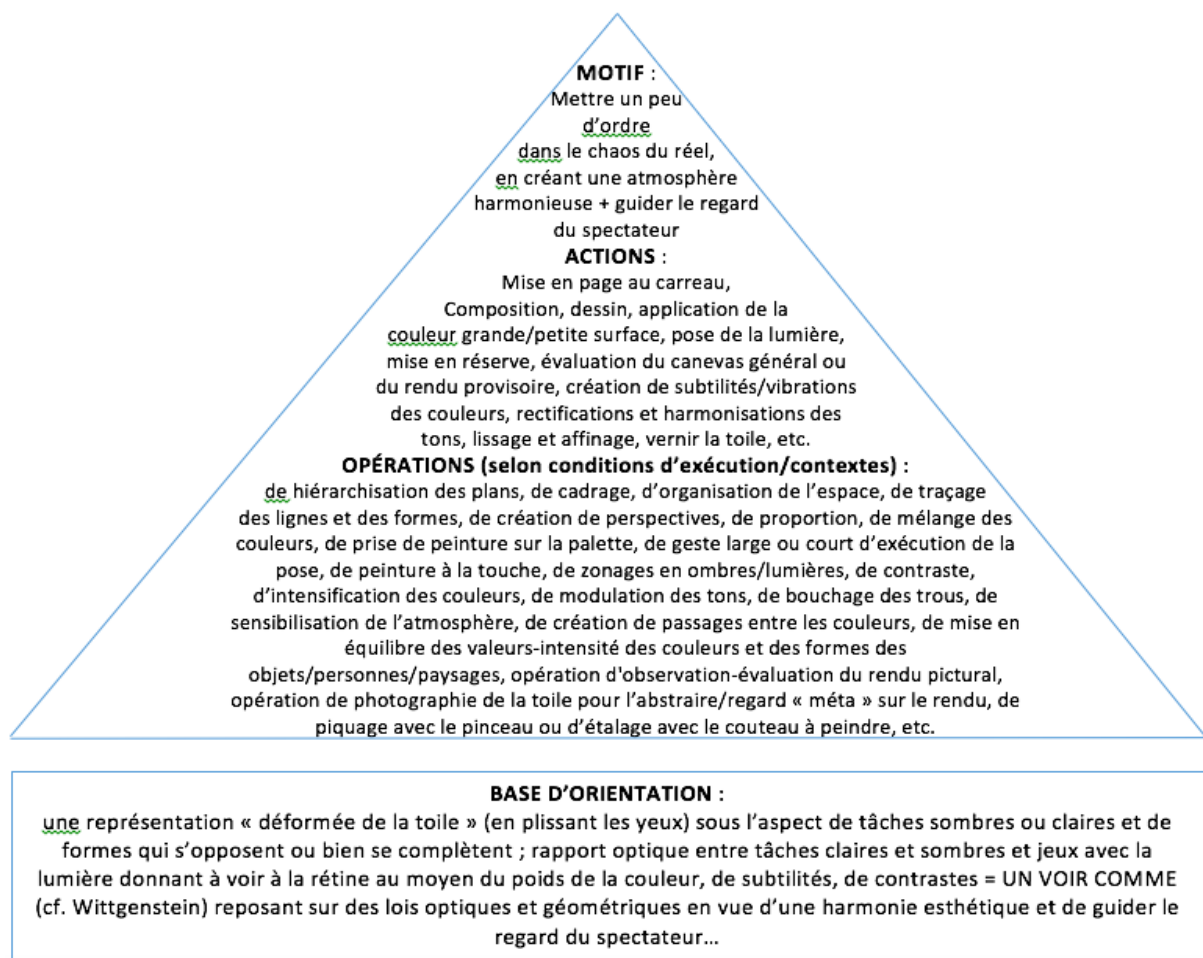
« Je commence par composer ma toile à l'aide d'un crayon ou fusain. Un tableau qui est bien conçu au départ, ça va beaucoup plus vite en matière d'exécution. Je dessine les grands contours de mon paysage ou d'une anatomie. Je fais attention. La géométrie du dessin. J'effectue une mise en page au carreau, c'est le canevas du tableau. Il convient de respecter la règle du nombre d'or pour ne pas faire des erreurs au départ. C'est le tableau qui se découpe en plusieurs sections : il y a des endroits où l'on doit placer le sujet principal. Le sujet aide à équilibrer la toile : soit on équilibre par la couleur, soit on équilibre par la forme, le dessin. Je fais attention à la lumière : d'où est-ce que je veux que vienne la lumière ? Je peux inscrire des indications sur ma toile. Une fois le dessin terminé, j'obtiens une forme générale que je dois regarder comme un ensemble cohérent avec des taches claires et des taches foncées que je projette et peindre. Cela va constituer les valeurs de mon tableau, c'est-à-dire le poids de la couleur par rapport à mon œil. C'est mon œil qui va dire si la valeur est juste ou pas juste. C'est l'intensité de la couleur qui va réagir sur la rétine. L'objectif est que mon tableau se voit, qu'il y ait du contraste plus ou moins accentué. La valeur permet que ce soit visible. C'est le poids de la couleur qui donne à voir. Dans un premier temps, je vais commencer à peindre les grandes surfaces du tableau comme le ciel, la prairie, la plage, la mer par exemple. Pour les surfaces plus

³ Marc Nagels, L'analyse de l'activité. Une chinoiserie ? Repéré à <http://www.17marsconseil.fr/lanalyse-de-lactivite-une-chinoiserie/>

petites, je vais les mettre en réserve. C'est-à-dire que je vais coller du papier journal dessus et revenir sur leurs peintures ultérieurement. Cela me permet une évaluation du tableau, d'observer si la valeur est juste. J'obtiens vite une représentation de ma toile sous forme de tâches. Pour ne pas me tromper, je photographie le tableau afin de mieux voir le rendu ou bien je me plisse les yeux et je regarde le tableau comme si j'étais un Chinois avec les yeux bridés. C'est une vision déformée de la toile de manière à ce qu'elle soit globalisante (évacuant les détails). Ça me permet de contrôler mon travail et de le corriger. Je perçois alors une configuration de tâches, de valeurs sombres et claires qui se répondent correctement ou non. C'est mon œil qui va m'orienter, grâce à la valeur picturale de la toile qui est une valeur étalon. Tout cela va m'amener à affiner mes tons. Il me faut jouer avec tous les tons possibles, des tons qui se conjuguent, des tons qui s'opposent de manière à obtenir des subtilités de valeur. Tous les tons sont tributaires les uns des autres. Mon objectif est d'arriver à créer une atmosphère, de saisir des variations dans l'atmosphère. Je trouve que même l'air vibre. Je trouve que si l'on bouche un ton, on n'a plus les vibrations de l'air. Je suis très sensible à la vibration de mes tons. Aussi, je fais attention à la pose de ma touche de couleur. Au fond, ce n'est pas la quantité de couleurs qu'on met sur la toile qui donne le relief, c'est la façon de la mettre qui compte. Je tricote la couleur sur la toile. Au lieu de mettre la couleur comme si je peignais une porte, je mets des petites touches. Je peins à la touche. Et il est vrai que j'écris sur la toile, des entrelacs, des zigzags. Je suis un caresseur : c'est simplement frotter la toile avec le pinceau à certains endroits. Chacun a sa façon de manier son pinceau, c'est sa touche personnelle. Le pinceau est comme le prolongement du bonhomme qui peint. Et la palette est très utile pour mon inspiration, ça me donne des tas d'idées. Les mélanges sont déjà là, sur la palette, le paysage est là. Quand tu peins un paysage, tu n'as qu'à regarder ta palette. On dit que je fais du pointillisme, c'est une erreur. J'effectue des petites touches, je frotte avec des petites touches qui donnent l'illusion optique de loin ou les yeux plissés de points juxtaposés. C'est curieux parce que quand je frotte la toile avec le pinceau, les points apparaissent. Je laisse faire. En vieillissant, je réfléchis davantage ce que je vais peindre en pensant aux grands peintres et à ce qu'ils ont fait. En revanche, je passe plus vite à l'action. Je considère maintenant la peinture, d'une certaine façon, comme du hasard dirigé, car je profite de tous les petits incidents pour en tirer le meilleur parti, si mon geste a manqué de précision ou si la peinture coule un peu. Je ne crois pas au geste théâtral du peintre. Le geste n'est pas inventé, il vient de lui-même, c'est un peu instinctif, je crois. Léqiblire de la toile vient par instinct la plupart du temps. C'est automatique. Le geste de base est de tout ramener à la géométrie. Ça évite de se casser la figure. Pour la couleur, l'idée est de créer une harmonie, une atmosphère harmonieuse et vibrante. Toute peinture est limitée par un cadre, c'est le cadre de la vision, un angle de vue. Le peintre doit guider le regard du spectateur. On croit que peindre c'est reproduire alors que peindre, c'est mettre un peu d'ordre dans le chaos. Heureusement, que c'est un métier, c'est le métier qui sauvera la peinture, parce qu'on a tellement déconné en peinture. Finalement, il n'y a que le métier qui sauvera la peinture. »

Configuration de l'activité entre généralité et singularité

Nos analyses nous conduisent à formaliser comme suit l'observation du travail de l'artiste peintre à partir des théories précitées. À la base, un « voir comme » (Wittgenstein) donne sens à la pyramide : voir un peu d'ordre dans le chaos du réel, voir une atmosphère harmonieuse, voir des formes ou des tâches, des contours affirmés ou suggérés, des tons chauds ou froids, voir une ambiance esthétique... structurent le travail de l'artiste peintre, ainsi que l'idée de guider le regard du spectateur.



Deux concepts organisateurs (Pastré, 2011) nous semblent organiser l'activité de l'artiste peintre. Nous avons le concept de valeur et le concept d'équilibre que nous qualifions d'harmonieux, au regard de l'esthétique qui guide la création artistique. La valeur correspond à l'intensité, au poids de la couleur qui va réagir sur la rétine du spectateur. La valeur rend visible le tableau. L'équilibre évite toute agression ou souffrance pour le regard à sa vue : « Quand on regarde une peinture qui n'est pas équilibrée, c'est la peinture qui se casse la figure. (...) Les tâches doivent être mises à tel ou tel endroit de manière à ce que les choses s'équilibrent, qu'il y ait un équilibre. On parle d'équilibre pour le regard (...) Soit on équilibre par la couleur, par la forme de la couleur, soit on équilibre par le dessin. » La valeur « donne à voir » lorsque l'équilibre « donne à bien voir », de façon confortable, voire harmonieuse. Ci-dessous, le schéma de ces deux concepts organisateurs en interrelation précise les variables et

quelques indicateurs de diagnostic. Cette structure conceptuelle permet d'orienter et de guider le travail de l'artiste peintre à partir du diagnostic de la situation de peinture et de la mesure des valeurs prises par les concepts organisateurs, renvoyant à des classes de situation qui sont favorables à un raisonnement et à une prise de décision picturale pertinente. Ces organisateurs, appropriés pour des diagnostics et des ajustements pertinents en situation montrent de la conceptualisation aux fonds des actions de travail (Vergnaud, 2011) qui illustre une intelligence professionnelle.

Indicateur : toile de lin, de coton, cartons, bois... huile, acrylique, gouache, aquarelle, pâte de couleurs, voile de couleurs, empâtement de couleurs, couleurs mélangées, huile de lin, térébenthine, ...
Indicateur : brosse, couteau, tampon, doigt, pinceau plat/bombé/éventail/ rond/trainard, pinceau à retouche, palette en bois ou blanche...

Variable qualité des toiles, couleurs, médium

Variable outils picturaux

Indicateur : mélanges de couleurs, couleurs transparents, couleurs opposées ou complémentaires, couleurs primaires/secondaires /complémentaires, couleurs sombres/ claires, chaudes/froides, profondeur de champ, vigueur des tons, intensité/atténuation des couleurs, densité des couleurs, gamme tonale, tons intermédiaires, déclinaisons des tons...
Indicateur : effet de reflet, de volume, de matière, d'empreinte, de relief, de transparence, de rehaut, effet de sensibilités entre les teintes (passages), effet de fondu, effet de dégradé, effet de fusion des couleurs ou de fragmentation-juxtaposition des couleurs, effet de contrastes par le clair-obscur ou par les couleurs complémentaires, effet de modelé, effet d'intensité, effet de découpé, effet de vibration des tons (fourmillements), ...

Variable chromatique

Variable optique

LES VALEURS LIBRES HARMONIEUSES

Variable composition du tableau

Variable dessin

Variable lumière

Variable geste pictural

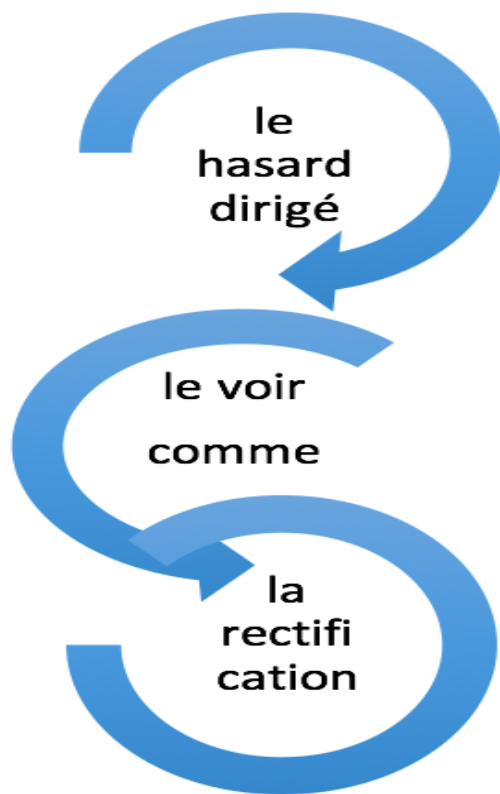
Indicateur : mise en page au carreau (découpage, sections de la toile), géométrie des formes, verticalité, horizontalité, espacement des objets/sujets, perspectives, point de fuite / ligne de fuite, ligne directrice, ligne d'horizon, formes principales et secondaires, profondeur, jalons visuels, éclairages, plan et arrière-plans, note des couleurs...

Indicateur : mouvement, marques directionnelles, lignes directrices, lignes de contour, intensité du trait/du contour, formes ou tracés affirmés ou suggérés, épaisseur ou finesse des traits et des formes, texture ...

Indicateur de luminosité/formes, jeux d'ombres et lumières et couleurs par rapport au placement du soleil, ...

Indicateur : peinture par aplats (champs colorés uniformes), peinture alla prima (d'un seul coup), la peinture en glacis (transparente), le splashing, peinture à la brosse, peinture liquide, peinture par grattage (sgraffito), peinture à la chaux (fresque), le monochrome, les techniques mixtes (huile et acrylique, aquarelle et pastel) la peinture à la touche (écrire, froter, caresser, piquer, entrelacer, tapoter, calligraphier, gratter, peindre de loin pour voir l'ensemble, peindre de près pour cucuter (figoler), élégance du geste, mouvement, sens des tracés, largesse ou étroitesse d'exécution, intensité de la pose de couleur et du trait de couleur, petites touches, petites formes sinueuses, longues lignes fines régulières, vaguelettes, points, dégradés,, ...

Aux côtés de l'hypothèse générique de l'organisation du travail de l'artiste peintre, nous avons noté quelques éléments saillants dans son discours qui nous amènent à esquisser un modèle opératif vs modèle cognitif. Ce dernier fut étayé par quelques recherches documentaires. Quelques jugements pragmatiques ont permis d'inférer un modèle opératif, une manière personnelle d'opérationnaliser les organisateurs de l'activité, avec le plus saillant d'entre eux, celui de « hasard dirigé ».



FONCTION CREATRICE

- Accueillir le fortuit, les petits incidents picturaux et s'en emparer : « c'est la toile qui parle ».
- Peindre à la touche : frottée, frôlée, piquée, entrelacée
- Ecrire sur la toile, en zigzags...
- Appropriation personnelle des outils picturaux (pinceau, couteau), utiliser la palette comme réservoir d'idées...
- Jouer avec les tons, sensibilités et subtilités des tons...

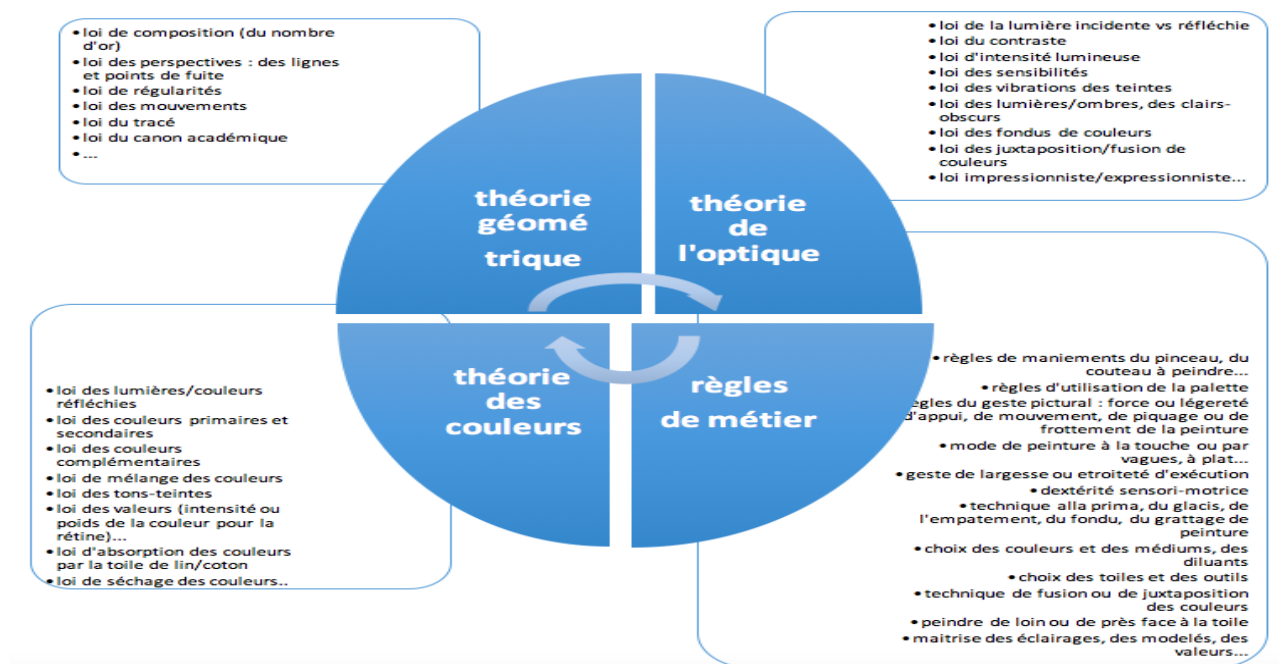
FONCTION D'ÉVALUATION

- voir comme des tâches sombres et claires, des contrastes...
- voir comme des formes opposées/complétées...
- voir comme une vision déformée fondant un ensemble harmonieux
- voir avec mise en réserve de parties de la toile, au moyen de papier journal pour évaluer l'ensemble de la toile
- voir comme une atmosphère vivante / vibrante
- voir comme académiquement : des valeurs, des mesures d'intensité de la couleur et du graphisme
- voir comme des tableaux de référence du patrimoine

FONCTION D'AJUSTEMENT

- améliorer, affiner, gratter, rectifier cm2 par cm2
- boucher les « trous noirs » ou tâches trop sombres en mettant du blanc pour réduire des amas de peinture ; afin de faire vibrer la toile
- reprendre le mouvement du tableau (tous les coups de pinceaux vont dans le même sens que l'effet voulu)
- écrire des indications sur la toile
- peindre des essais sur mise en réserve pour observer le rendu et anticiper des ajustements
- reprendre avec l'imaginaire nourri de culture mythologique, biblique, poétique, picturale...
- jouer avec les couleurs complémentaires, l'intensité, les contrastes,
- augmenter les mouvements, les vibrations

Une esquisse de modèle opératif



Une esquisse de modèle cognitif

Discussion

1 / Le choix de l'autoconfrontation simultanée est largement discutable. Il conduit le praticien à effectuer une forme d'introspection « on line ». Dire à voix haute ce que l'on exécute, commenter ses opérations d'exécution, ses réflexions, ses doutes sur-le-champ comporte vraisemblablement des biais comme le manque de distanciation offerte par l'autoconfrontation différée. Le détour réflexif risque d'être empêché ou lacunaire. La situation de travail n'est pas objectivée de sorte que l'on puisse la « faire » parler. Il n'y a pas de prise de distance objective. L'artiste peintre ne revoit pas le film de son action en vue de la signifier.

Dire ou commenter à voix haute les opérations d'exécution peut influencer sur celle-ci. Le cours des actions peut s'en trouver modifié. À une caméra déjà intrusive, s'ajoutent des verbalisations et des échanges avec le chercheur qui induisent peut-être davantage d'autorégulation chez le peintre.

Cela étant, de sorte à rectifier ces biais de recherche, nous comptons bien autoconfronter notre artiste peintre au « récit reconstruit » de ses propos, présenté ci-dessus afin de le faire réagir, voire de provoquer de la controverse heuristique. Pour l'instant, cette suite de l'expérimentation n'a pu être développée.

Néanmoins, cette verbalisation simultanée permet de resserrer le long temps de l'activité, de circonscrire les propos sur l'activité en train de se dérouler, de commenter les événements du cours d'action et de laisser libre cours à d'éventuels détours sur l'activité qui pourrait potentiellement se réaliser si c'était à refaire, entre l'activité réalisée et le réel de l'activité (Clot, 2006).

2 / Saisir ce qui organise une activité artistique nous semble a priori une gageure, ou du moins une tâche malaisée. S'appuyer sur les théories de l'activité permet néanmoins quelques éclairages. Pour autant, rien ne saurait être définitif à partir de l'étude d'une seule personne. Arrêtons-nous alors à ce que nous savons. Le motif du peintre est de mettre un peu d'ordre dans le chaos du réel, en créant une atmosphère harmonieuse. Cette atmosphère est rendue vivante par la vibration de ses touches de peinture. Les actions visent des buts déterminés. Par exemple, faire vibrer les tons de la peinture dans le respect d'un fort équilibre des valeurs au moyen d'opérations de peinture à la touche. Les notions d'équilibre et de valeurs constituent des organisateurs de l'activité de l'artiste – peintre.

Cet équilibre des valeurs nous renvoie à la base d'orientation de Galpérine qui est composée des représentations du sujet agissant pour atteindre le but qu'il s'est fixé. Les jugements pragmatiques issus des verbatim soulignent des opérations de contrôle sur les opérations d'exécution de la pose de la couleur sur la toile. C'est l'œil du peintre qui contrôle le rendu de la peinture et décide d'ajustements nécessaires, d'une régulation picturale. La représentation du tableau doit être équilibrée. C'est l'œil humain et puis l'œil photographique qui jugent le résultat en termes de tâches claires ou sombres, de mesure des valeurs ou intensité des couleurs du tableau et de formes géométriquement justes composant un ensemble harmonieux.

Les opérations d'exécution sont constituées d'une gestuelle picturale qui va produire la toile cm2 après cm2. Le pinceau forme alors le prolongement du peintre et nous ramène aux théories de Rabardel avec la notion d'instrument, composée d'un artefact (le pinceau) et de schèmes d'utilisation qui y sont associés (frotter, appuyer, glisser, piquer...). Le pinceau est un outil que le peintre s'approprie pour atteindre ses buts opératoires. Soit le peintre domine le pinceau (c'est l'adaptation de l'artefact au besoin du sujet, soit l'instrumentalisation), soit le sujet est dominé en quelque sorte par le pinceau qui s'avère contraignant (c'est le conditionnement de l'action du sujet par les contraintes et les potentialités de l'artefact, appelé l'instrumentation). Le peintre adapte le pinceau à son besoin pictural, ou bien les potentialités et les contraintes du pinceau influent sur son travail. Le pinceau, parfois le couteau à peindre, selon les situations et leurs caractéristiques, joue un rôle fondamental. La palette est aussi un outil qui permet au peintre de laisser courir son imagination pour lier les formes aux couleurs sur la toile.

Le travail d'exécution est donc régulé au moyen d'opérations de contrôle (l'œil du peintre) qui seront référées à la base d'orientation picturale dont Savoyant (2006) rappelle qu'il s'agit d'une représentation du résultat à atteindre (mettre de l'ordre, de l'équilibre, de l'harmonie...). Le peintre construit ainsi un schème de diagnostic de l'exécution (son regard et le temps de réflexion devant le tableau).

3/ Le « voir comme » (Wittgenstein, 2004) est une posture pour réguler qui pourrait définir l'intelligence à l'œuvre de l'artiste peintre : voir la toile comme un ensemble de tâches, comme une ambiance harmonieuse qui ne fatigue pas les yeux, comme une composition géométrique correcte, comme un objet « esthétique » et « poétique » (Morin, 2016). Comme notre artiste – peintre nous l'a explicité, chaque artiste possède une manière personnelle de peindre. Cette singularité du travail constitue une intelligence à l'œuvre qui s'actualise dans le style du

peintre : écrire sur la toile, la frôler ou se battre avec, mélanger les tons sur la palette ou à même la toile...

L'une des intelligences la plus frappante et singulière de notre peintre nous semble celle du « hasard dirigé » : se servir de tous les incidents picturaux comme d'un hasard « heureux » (par exemple, le plus classique, la couleur qui coule) pour laisser venir de nouveaux détails sur la toile et ainsi laisser « parler » d'une certaine façon la toile, tout en maîtrisant la direction.

Il s'exprime bien ici une intelligence au travail. Cette intelligence qui se développe dans la situation de travail pour s'adapter aux imprévus grâce à la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 2011).

Conclusion

Pour conclure, notre étude montre qu'il existe l'intelligence à suivre les règles de métier, l'intelligence à se les approprier à sa convenance, l'intelligence d'adaptation dans le travail pour réguler son activité picturale et s'ajuster à des imprévus comme avec le concept pragmatique énoncé par notre artiste peintre : le concept du « hasard dirigé ». Il y a aussi l'intelligence du travail pour dire et transmettre le métier : le praticien sait mettre en mots ou en métaphores ce qu'il effectue grâce à une intelligence introspective.

À ces savoirs dire, s'adapter et analyser le travail, s'ajoute l'intelligence d'un « savoir combiner » chez l'artiste peintre une intelligence adaptative avec une intelligence créative, à l'origine du concept pragmatique de « hasard dirigé ».

Un bon nombre de jugements pragmatiques que nous avons listés portent sur toutes les dimensions de l'exercice pictural, les modes opératoires du travail d'artiste peintre. Ils énoncent des habitus professionnels, une économie cognitive de l'exercice professionnel, un modèle cognitif enseigné en école d'art en dialogue avec un modèle opératif, une appropriation des règles de métier avec un ensemble de stratégies et de ficelles du peintre qui soulignent cette intelligence de mettre à « sa main » le métier.

L'observation d'autres artistes peintres permettrait de confirmer ce qui émerge comme invariant et singularité, tout comme explorer la richesse des signatures stylistiques de chaque artiste, dans une perspective de formation et d'apprentissage.

La création artistique n'est pas un don tombé du ciel. Et même s'il existe, le génie n'appartient pas qu'à la peinture. Il y a du métier, de l'apprentissage et l'intelligence d'invention comme dans d'autres professions. C'est une certaine intelligence de la technique picturale conjuguée à une intelligence du sensible, que l'intelligence artificielle qui cherche à s'introduire dans la création picturale aura du mal à imiter. Notons toutefois qu'en octobre 2018, la célèbre maison de vente aux enchères Christie's a mis en vente avec un gros succès le portrait d'Edmond

de Belamy « peint » grâce à un programme d'intelligence artificielle (IA)⁴. Pour autant, peut-on considérer comme un artiste l'IA ?

Bibliographie

- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Galpérine Piotr (1966). Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts. Dans A.-N. Leontiev, A. Luria, A. Sirnov (dir.), *Recherches psychologiques en URSS*. Moscou, Russie : Éditions du Progrès.
- Léontiev A. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou, Russie : Éditions du Progrès.
- Menger, P.-M. (2009). L'art analysé comme un travail. *Idées économiques et sociales* 2009/4 (N° 158), p. 23-29. DOI 10.3917/idee.158.0023
- Monnoyer, J.-M. (2002). Voir comme autrement. *Revue internationale de philosophie* 2002/1 (n° 219), p. 109-124.
- Morin E. (2016). *Sur l'esthétique*. Paris, France : Editions de la Maison des sciences de l'homme, Robert Laffont
- Nagel M. L'analyse de l'activité. Une chinoiserie ? Repéré à <http://www.17marsconseil.fr/analyse-de-lactivite-une-chinoiserie/>
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris, France : Armand Colin.
- Rabardel P. (1995). Qu'est-ce qu'un instrument ? *Les dossiers de l'Ingénierie éducative*. 19, 61-65.
- Savoyant A. (2006), «Tâche, activité et formation des actions de travail», *Éducation permanente*, n° 166, p. 127-136.
- Theureau J. (2002). L'entretien d'autoconfrontation comme composante d'un programme de recherche empirique et technologique. *Communication*. Repéré à <http://www.coursdaction.fr/02-Communications/2002-JT-C93FR.pdf>
- Vergnaud Gérard. 2.6. Piaget visité par la didactique. In: *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, n° 33, 2001/2. Piaget et les sciences cognitives, sous la direction de Jacques Montangero. pp. 107-123. DOI : <https://doi.org/10.3406/intel.2001.1635>
- Vergnaud G. (2011). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J. – M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, France : Presses Universitaires de France, 275-292.
- Wittgenstein L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris, France : Gallimard.

⁴ https://www.francetvinfo.fr/culture/arts-expos/un-tableau-produit-par-intelligence-artificielle-vendu-chest-christies-plus-de-40-fois-son-estimation_3368107.html

COMMUNICATION #5 : ANALYSE DE L'ACTIVITE AU SEIN DES LIEUX DE VIE DE LA PROTECTION DE LA JEUNESSE : COMPARAISON ENTRE FRANCE ET QUEBEC.

Alexandre LABELLE, Formateur, Doctorant 4^e année en sciences de l'éducation, Université de Lille, alexandre.labelle.etu@univ-lille.fr

Type de communication

Compte-rendu de recherche

Thématique principale

Thème 2. L'intelligence professionnelle et les adaptations

Résumé

Notre recherche s'attache à comprendre de quelle manière s'inscrit la cognition des acteurs du travail d'éducation spécialisée dans les variables culturelles et d'interaction sociale, en proposant une méthodologie issue des travaux de la didactique professionnelle et de la théorie des champs conceptuels. Notre travail lie analyse de l'activité des éducateurs (niveau micro), et étude des contextes culturels d'échanges (niveau macro) dans lequel se déroule celle-ci.

Mots-Clés : Protection de la jeunesse, activités, formes de l'échange.

Pourquoi une comparaison entre France et Québec ?

En France, peu de travaux comparatifs ont jusque-là été menés à propos de l'activité éducative en protection de l'enfance, malgré un incontestable intérêt d'ouverture et de découverte de modes de pensées alternatifs. En parallèle, la protection de l'enfance française traverse actuellement une crise identitaire et institutionnelle majeure (Berger, 2003). Les professionnels voient le sens de leurs actions s'étioler, dans un contexte mouvant rendant difficile l'identification des enjeux politiques, sociaux et humains. La protection de la jeunesse québécoise et ses pratiques, développées en coopération avec l'université, sont régulièrement convoquées en tant que ressources lors de colloques et formations. Néanmoins, les formateurs s'aperçoivent qu'il est particulièrement difficile de rendre ces outils opérants hors de leur contexte d'élaboration. Ainsi, et dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation à l'Université de Lille, nous avons mené une recherche compréhensive à propos du travail d'éducation (Starck, 2018) mené au sein des lieux de vie de la protection de l'enfance (France) et de la jeunesse (Québec).

Nous avons construit deux niveaux d'analyse : le premier est constitué par les formes de valorisées en contexte français et québécois. À partir d'Elias (1975), Macquet et Vrancken (2003) décrivent deux configurations dont nous avons utilisé les caractéristiques pour construire notre analyse. La première concerne les pays d'Europe de l'Ouest, incluant de facto la France. Il s'agit de la configuration domaniale, concernant des communautés de vie holistes, animées par des relations chaudes et une proximité physique et émotionnelle intense, dans laquelle le contrôle social est diffus et omniprésent. L'appartenance au domaine est ici une condition de vie et de

survie, l'individu ne pouvant se concevoir en dehors de cette société. L'individualisation des mœurs s'est ensuite faite en rupture avec le collectif, sacralisant la personne humaine en la déconnectant de son environnement social et culturel. L'on retrouve ces propositions dans les écrits de Verdes-Leroux (1978), qui décrit la prédominance chez les travailleurs sociaux des méthodes individuelles alimentées par la psychologie et la psychanalyse.

La seconde configuration est communautaire et concerne le contexte nord-américain. Elle est rendue possible au Québec par des caractéristiques de colonisation décrites par Lloyd et Metzger (2006 : 4), à savoir des vagues d'immigration successives, une marginalisation et/ou annihilation des natifs, une importation du capital économique européen, l'abondance de terres, des travailleurs disponibles nombreux et libres de tout engagement, des institutions politiques conçues pour encourager l'économie et le développement de cultures néo-européennes. Il s'agit ainsi d'un phénomène anthropologique en rupture avec les modèles de socialisation européens. Nous proposons que les formes d'échange au Québec aient été influencées par les défis relevés dans la domestication d'un environnement hostile (Nelles, 2017), et la figure pragmatique et interactionniste du colon.

Nous faisons l'hypothèse que la différence de ces deux modèles de forme d'échange intervient dans l'activité des éducateurs de la petite enfance. La culture constitue le maillon intermédiaire qui nous aide à faire le lien entre la théorie des échanges et l'approche historico-culturel de Vygotsky et de Bruner. Le schème d'action, unité d'analyse de l'activité éducative va nous aider à comprendre comment les modèles culturels présentés ci-dessus différencient l'activité des éducateurs en situation. Le second niveau d'analyse est l'étude de l'activité des éducateurs en situation professionnelle (Leplat, 2000 ; Pagoni, 2018). Grâce à Vygotski, Piaget et Bruner, nous admettons que les enfants et éducateurs sont réceptacles d'éléments culturels au cours de leur éducation qu'ils reconceptualisent en fonction d'un sens qui leur est propre. Kagan (1992) va plus loin en proposant que les croyances et connaissances des éducateurs spécialisés, parce qu'elles sont « socialement et culturellement ancrées, forment un cadre de référence normatif relativement stable et résistant au changement ».

Ainsi, nous souhaitons identifier comment l'intelligence professionnelle des éducateurs travaillant dans les lieux de vie de la protection de l'enfance s'ancre dans les formes d'échanges décrites précédemment. Dans ce cadre, l'intelligence professionnelle renvoie pour nous aux éléments du schème d'action mobilisés pendant l'activité, via des processus de diagnostic, d'adaptation et de régulation. En nous appuyant sur la définition du schème d'action comme une « organisation invariante de la conduite pour une classe de situation donnée » (Vergnaud, 1991 : 136), nous nous sommes concentrés sur les situations d'évaluation et d'accompagnement de l'enfant. Une dimension importante de notre projet est également l'étude de l'interaction entre les deux schèmes d'action correspondant, via l'assimilation réciproque (Piaget, 1975 : 15).

À propos des résultats, nous nous concentrerons dans notre communication sur les pratiques d'éducation en situation de conflits violents, situations très régulièrement rencontrées par les personnels éducatifs.

Méthodologie

Nous avons mené 24 entretiens auprès d'éducateurs spécialisés, de moniteurs-éducateurs et de psychoéducateurs, à partir des techniques semi-directives et d'explicitation (Vermesch, 2017). Les professionnels ont été interrogés à propos de l'accompagnement d'un enfant, passé ou en cours, de l'évaluation initiale en passant par les activités individuelles et collectives.

Dans la dimension expérientielle (Pagoni, 2014) du travail, notre souhait est de repérer trois catégories d'éléments. La première est constituée par les chaînons des schèmes d'action correspondant aux deux situations étudiées : invariants opératoires, anticipations, outils... via une verbalisation introspective *a posteriori*. Ainsi, nous pouvons accéder à l'organisation de l'activité.

Deuxièmement, nous avons étudié l'orientation de ces éléments constitutifs de l'activité et constaté qu'elles se dirigent majoritairement vers quatre entités : l'institution en tant qu'organisation capable de distribuer des normes et des biens (Hughes, 1996), l'équipe éducative partageant l'accompagnement quotidien, l'enfant, et l'éducateur lui-même. Nous avons ensuite réuni ces éléments à des catégories d'analyse issues des formes d'échanges. Notre objectif est ainsi de lier les pratiques éducatives à des encodages culturels (Hervieu-Léger, 2003) majoritaires au sein des deux contextes étudiés.

La régulation de conflits en tant que processus de rétablissements de l'échange

Selon Mayen (2012 : 162), une situation est ce à quoi les professionnels ont affaire, et ce avec quoi ils ont à faire (au sens de l'environnement et des ressources). Ils agissent avec deux objectifs : transformer la situation, pour ensuite réaliser les tâches attendues. Dans le même temps, un conflit violent tel que nous l'entendons désigne l'affrontement physique entre deux individus qu'il n'est pas possible de raisonner par les techniques de communication employées dans la vie quotidienne. Les éducateurs doivent alors convoquer une forme d'activité spécifique. Nous nous proposons, à partir de l'analyse des trois catégories (schèmes d'action, orientation de l'activité et formes d'échange) correspondant à cette situation, d'étudier comment les éducateurs français et québécois comprennent et agissent lors de ces événements conflictuels, que cela soit entre enfants, ou entre enfants et encadrants.

Points communs.

En France et au Québec, ces situations de conflits émaillent régulièrement le quotidien. Ce constat est analysé par les individus comme inévitable au regard des missions de la protection de l'enfance. Les enfants et adolescents n'ont pas choisi d'être ici. Ils ne comprennent souvent pas, ou n'admettent pas, pourquoi et en quoi il a été nécessaire, dans leur parcours de vie, de les retirer de leur milieu naturel. Ils évoluent au quotidien au contact d'autres enfants carencés affectivement et éducativement, ayant été parfois aux prises avec des problématiques de violences et d'abus. Ils sont ensuite souvent étiquetés, dans leur vie quotidienne à l'extérieur, comme enfants placés. Cela crée des tensions identitaires et affectives fortes. La prévention et la gestion des conflits constituent donc une proportion non négligeable du travail d'éducation décrit par les éducateurs.

Les professionnels des deux nations analysent le conflit comme des mises en danger de l'échange. Ainsi, leur réponse va-t-elle être de chercher à rétablir ce dernier, selon des modalités propres à la configuration sociétale envisagée comme pertinente par les acteurs.

Points de divergences.

En France, le processus d'aveu et de pardon (Delumeau, 1964) est apparu comme particulièrement opérant dans les situations de conflits. Rattaché à la configuration domaniale des formes de l'échange, il s'articule avec une compréhension moniste de l'individu et une analyse de la vulnérabilité intimement liée au catholicisme et à la psychologie des profondeurs. Ces derniers constats se retrouvent en particulier au sein des invariants opératoires et du modèle opératif mobilisé par les éducateurs en situation. Un lien peut être fait avec l'activité globale qui ne s'appuie pas tant sur des caractéristiques personnelles et les comportements des enfants, que sur l'appétence des éducateurs à maintenir des liens de confiance et un échange pratiquement exclusivement construit sur le don (Mauss, 1968). La relation ne doit pas être rompue, ce qui a fait dire à l'un des éducateurs interviewés qu'il « faut conserver le lien avec l'enfant, même s'il est en train de mettre le feu au bâtiment ». Les conflits sont compris comme autant de ruptures dans un quotidien testant sans cesse la solidité de ces relations. L'aveu et le pardon constituent ainsi un processus de réparation de la relation, permettant une intervention ponctuelle sur la conscience individuelle, puis la réintégration rapide dans l'échange. Grâce à l'étude des règles d'action, nous constatons que ce processus se met exclusivement en place dans des espaces privés tels les chambres et bureaux, via une méthodologie d'entretiens allant du recadrage disciplinaire à une posture compréhensive. Ne sont ici impliqués que les acteurs concernés directement par l'acte violent : enfant(s), éducateur et chef de service, parfois le psychologue.

Au Québec, l'équivalent de l'aveu et du pardon dans le rétablissement de l'échange est le processus de conversion. Dans une nation construite via une colonisation de peuplement (Ishiguro, Yakashiro et Archibald, 2017), nous proposons que le renforcement des capacités d'auto-contrôle chez l'individu afin de garantir son inscription adaptée dans l'espace social constitue une priorité essentielle. Au quotidien, cette anticipation se retrouve dans l'usage massif d'outils affiliés au comportementalisme (Skinner, 2008), et une routine défendue proportionnellement aux troubles identifiés chez l'enfant. L'environnement est conçu comme support quotidien à la dynamique de conversion. Les signes de cette dernière sont à identifier dans la vie quotidienne de l'individu (Madelrieux, 2012), notamment via le développement de ses habiletés sociales. En cas de conflits violents, ce paradigme entre en action dans ses formes les plus abouties : isolement pour permettre à l'enfant de produire des réflexions orales et écrites à propos de son acte, conséquences proportionnelles à la gravité de l'acte posé, séances de groupe visant à confronter l'expérience de l'enfant à celle des autres... Ces activités se mettent en place à partir d'une conception interactionniste de l'individu, et d'une recherche d'« empowerment » pour rétablir un échange adapté. Notons que, contrairement à la France, ces protocoles sont décrits dans des outils et procédures construites avec le soutien des universités, à l'image d'OMEGA (Robitaille, 2009).

Perspectives

Notre recherche tend à inscrire les pratiques de gestion de conflits dans leurs formes d'échanges respectives. Il existerait ainsi de fortes affinités entre l'organisation de l'activité mise

en place par les éducateurs, et les programmes de socialisation, en France et au Québec. Dans le développement actuel de « l'impératif d'accomplissement de soi » (Hervieu-Léger, 2003 : 274) et l'évolution des relations entre institutions et citoyens (Balandier, 1988 ; Dubet, 2002), commune aux deux contextes, ce résultat pourrait illustrer certaines tensions identitaires ressenties par les professionnels de l'éducation spécialisée devant les injonctions gestionnaires et libérales diffusées notamment par la Nouvelle Gestion Publique au Québec, et la LOLF⁵ et RGPP⁶ en France. De même, l'engouement actuel pour les pratiques et outils québécois en France pourrait s'expliquer par une conception positive de l'individu promue par ces derniers, bien plus légitime à l'heure du triomphe du libéralisme que la construction culturelle latine de l'individualisme négatif (Macquet et Vrancken, 2003).

À propos de l'intelligence professionnelle des acteurs, nos résultats vont dans le sens de Clauzard (2015) à propos de l'urgence et du caractère intuitif de nombre de décisions prises en situation de conflit. Les éducateurs semblent « actionner un schème d'action construit au gré de l'expérience, qu'ils ajustent marginalement à la situation » (p.7). Cette caractéristique renforce selon nous le poids des formes de l'échange dans cette dynamique, en ce qu'elles constituent d'importants éléments tenus pour vrais et non conscientisés. Le caractère comparatif de notre étude renforce ce constat. L'activité éducative au Québec est très prescrite, contrairement à la France, dont l'organisation institutionnelle est particulièrement morcelée. Pourtant, de fortes similitudes existent au sein de ce dernier contexte dans les modalités de gestion de conflits, en termes d'invariants opératoires et d'anticipations.

Bibliographie

- Clauzard P. (2015). *Focus sur les schèmes et les compétences*. Université de la Réunion. ESPE
- Hervieu-Léger D. (2003). *Catholicisme, la fin d'un monde*. Éditions Bayard.
- Kagan DM. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of educational research*.
- Lloyd C., Metzger J. (2006). *Settler Economies in World History: Patterns and Concepts*.
- Mayen P. (2012). *Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle*. Phronesis. Volume 1.
- Piaget J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement*. Paris. PUF.
- Vergnaud G. (1991). *La théorie des champs conceptuels*. Recherche en didactique des mathématiques.

⁵ Loi organique relative aux Lois de finances.

⁶ Révision générale des politiques publiques.

COMMUNICATION #12 : UNE APPROCHE DE LA PROFESSIONNALITE DE L'ENSEIGNANT EN ITEP PAR LA SIMULATION

Benjamin BENCTEUX, Doctorant au LISEC, Université de Strasbourg,
benjamin.bencteux@gmail.com

Emmanuel TRIBY, Chercheur au LISEC, Université de Strasbourg, triby@unistra.fr

Type de communication

Compte-rendu de recherche

Thématique principale

Thème 1. Le développement de l'intelligence au travail et en formation professionnelle

Résumé

Le travail des enseignants en ITEP comporte deux éléments essentiels : une dimension soignante et le travail en équipe. L'analyse didactique professionnelle des situations de travail collaboratif, permet de mieux saisir la professionnalité des enseignants. Lors de cette recherche, la simulation a été utilisée et permet d'approcher le travail réel de l'enseignant avec un autre acteur, thérapeute ou éducateur. Dans cet espace d'intermétier, et au travers de situations avec un fort potentiel d'apprentissage, l'intelligence au travail est à l'œuvre, au niveau collectif, et individuel.

Mots-Clés : Simulation — professionnalité émergente — travail collaboratif interprofessionnel

Introduction

Dans le secteur médicosocial, en France, les ITEP sont des instituts thérapeutiques éducatifs et pédagogiques qui accompagnent des enfants qui souffrent de difficultés psychiques graves⁷. Au sein de ces établissements, de nombreux professionnels interviennent auprès des enfants, dont des enseignants spécialisés dans le handicap et l'inclusion scolaire. Nous allons ainsi nous intéresser au travail de ces enseignants, et en particulier aux situations de travail où ils sont amenés à collaborer avec d'autres acteurs issus d'autres métiers. Il s'agira de mettre en lumière la professionnalité des enseignants en ITEP à partir d'une méthodologie où l'observation directe et la simulation constituent la clef de voute de cette recherche. La didactique professionnelle devrait permettre de nous interroger sur la question de l'intelligence au travail dans ces situations de travail collaboratif, et en particulier sur les relations entre intelligence individuelle et collective.

⁷ Ces difficultés psychiques se manifestent par des troubles dans la relation aux autres et dans les apprentissages

I/ Les prémices de la recherche : ancrage théorique et hypothèse

Les enseignants en ITEP doivent faire face à un environnement de travail qui ne leur est pas familier, du fait de leur formation initiale de professeur des écoles : l'une des spécificités de ce type d'établissement est la dimension *soignante* de l'accompagnement⁸, quel que soit le professionnel qui intervient auprès de l'enfant. Autrement dit, les enseignants, au même titre que les éducateurs spécialisés et les psychologues cliniciens, sont des « soignants » dans la mesure où ce qu'ils mettent en place dans leurs classes doit contenir une dimension thérapeutique. Ce premier point est fondamental pour mieux comprendre les contours de la professionnalité enseignante en ITEP, étant donné que la formation, porte quasi exclusivement sur l'enseignement et jamais sur le soin. Ainsi, le concept de professionnalité émergente (Jorro, 2011) retient toute notre attention, car, quand un enseignant découvre le travail en ITEP, il a déjà, en général, une expérience professionnelle dans l'enseignement, mais en intégrant une nouvelle équipe, soignante, il y aura une construction renouvelée de son « soi professionnel » (Jorro, 2011, p.9).

Dans ce sens, la didactique professionnelle semble être un ancrage incontournable à partir du moment où l'on étudie les éléments constitutifs d'une professionnalité qui se construit en grande partie directement en situation de travail ; la professionnalité de l'enseignant va se construire dans des situations de travail qui présentent un potentiel « élevé » d'apprentissage et de développement (Mayen, Gagneur, 2010). Ainsi, la rencontre avec des professionnels issus d'établissements différents, la connaissance pratique du terrain et les écrits institutionnels ont permis d'identifier ce qui constitue la clé du travail en ITEP et de la réussite de l'accompagnement des enfants : le travail pluriprofessionnel en équipe. Notre travail de recherche se centrera donc sur l'hypothèse suivante : en collaborant avec d'autres acteurs issus d'autres métiers, l'enseignant spécialisé développe des compétences nécessaires à sa professionnalité ; il y aurait ainsi une professionnalité spécifique de l'enseignant en ITEP en lien étroit avec le travail collaboratif interprofessionnel : lors des réunions en équipe et lors des élaborations de projet en binôme.

L'enseignant, dans cet environnement de travail (dynamique et complexe), va être confronté à des situations de travail nouvelles :

- Apprendre à enseigner à des enfants qui ne sont pas encore « élèves »
- Rendre compte de son travail et le coordonner avec les pratiques des autres professionnels dans les réunions instituées
- Élaborer des projets de co-intervention à destination des enfants en tenant compte de leurs aspects éducatifs et thérapeutiques

Pour faire face aux enfants « troublés et troublants » (Canat, 2011), tout en découvrant le travail pluriprofessionnel à visée soignante, autrement dit pour « tenir le métier », l'enseignant devra faire preuve d'intelligence professionnelle : « (...) la mobilisation d'une intelligence *du et au*

⁸ Décret ITEP (2005) et circulaire interministérielle du 14 mai 2007

travail, d'une "pensée en œuvre dans l'acte", est requise par l'impossibilité de maîtriser par avance tous les scénarios de l'action concrète » (Jobert, 2011, p.364). Si l'on reprend les travaux de Doise et Mugny (1981), l'intelligence serait principalement la capacité d'adaptation d'un individu à un environnement. Cette définition pourrait être un point de départ pour penser l'intelligence collective, c'est-à-dire la capacité d'un collectif de travail à interagir afin de faire face à un nouveau problème complexe (Olfa Zaïbet, 2007). Aussi, comment l'enseignant, novice en ITEP, inexpérimenté en travail collaboratif pluriprofessionnel, va-t-il devenir un professionnel compétent ? Dans cette intelligence au travail, quelle serait la part de l'intelligence collective dans le développement des compétences de l'enseignant ?

II/ Démarche et méthodologie

La particularité de cette recherche est de s'intéresser au travail de l'enseignant en ITEP, « hors de sa classe », autrement dit aux pratiques enseignantes qui ne sont pas liées directement à l'enseignement stricto sensu. En effet, dans ce contexte particulier, il semble — et les premiers résultats de cette recherche le confirment — que la transmission des savoirs pourrait ne pas être la première priorité des enseignants face aux élèves souffrant de handicap psychique. Le travail de recherche s'est donc centré sur les situations de travail collaboratif, notamment sur les temps de réunion pluriprofessionnelle, et sur la mise en place de simulations d'élaboration de projets.

L'analyse de réunions d'équipe

Une première situation emblématique du travail en ITEP est la réunion d'équipe. Celle-ci a fait l'objet d'une analyse en deux étapes.

L'observation directe

Il s'agissait, dans un premier temps, par observation directe, de comprendre comment se déroulaient les réunions d'élaboration de projet à destination des jeunes accueillis : quelle est la place de l'enseignant lors de ces temps d'échange ? Comment émergent les différentes dimensions thérapeutique, éducative et pédagogique dans le discours des professionnels ?

L'entretien semi-directif post réunion

L'enseignant qui était présent avec ses collègues à la réunion de projet participe à cet entretien. La trame de cet entretien a été conçue suite aux éléments clés qui ont pu être observés par le chercheur en réunion. Les deux grands axes de cet entretien étaient les suivants :

- En partant de la réunion observée, s'intéresser aux réunions « en général » (la place de l'enseignant, la communication dans l'équipe, l'intérêt pour le cadrage de son travail...)
- Être enseignant en ITEP, les spécificités, les difficultés rencontrées

La simulation de projet pluriprofessionnel

En dehors du travail en binôme sur des temps de classe, les projets sont souvent construits sur des temps informels. Pour des raisons déontologiques et éducatives, il n'est pas possible d'observer des situations de co-construction de projets réelles, pourtant emblématiques du métier.

La simulation, une démarche de recherche

La simulation semblait alors un moyen intéressant pour approcher le travail réel de deux acteurs différents, afin de recréer une situation de travail interprofessionnel où les acteurs élaborent un projet à destination de jeunes (Triby, 2013). La présence de deux professionnels issus de métiers différents était le seul élément indispensable : la simulation est ainsi conçue comme une « reconstitution hic et nunc de situations (...), qui permettent avec peu de moyens de restituer, même de manière imparfaite, par représentation symbolique, des actions menées dans des situations spécifiques (...). » (Audran, 2016, p.11).

La construction de la situation simulée est le point central de ce temps de recherche dans la mesure où les professionnels doivent pouvoir « travailler ensemble » en oubliant le caractère artificiel du travail demandé. Les spécialistes de la simulation parlent alors de « similitude ressentie » entre la situation réelle et la situation simulée qui serait plus importante que la similitude objective (Pelaccia et *al.*, 2010 ; Jaffrelot, Pelaccia, 2016).

La simulation hic et nunc

Le chercheur donne la consigne suivante puis s'extrait de l'espace de travail (filmé) tout en étant disponible à la demande de l'un des deux participants si besoin : « *Vous allez avoir dans quelques instants, plusieurs documents⁹ qui sont la synthèse d'éléments pédagogiques, éducatifs, et thérapeutiques concernant deux enfants pour qui vous souhaitez mettre en place un groupe hebdomadaire sur l'année scolaire. Quand votre travail d'élaboration de projet sera terminé, je vous demanderai de me présenter ce dernier comme si vous le présentiez à votre équipe.* »

L'autoconfrontation

Les deux acteurs (enseignant et éducateur ou psychologue) participent à un entretien individuel d'autoconfrontation simple. Certains auteurs parlent pour ce temps post-stimulation de débriefing qui constitue « un moment didactique et réflexif indispensable (...) » (Oget, Audran, 2016, p.78), pendant lequel le sujet peut développer un regard distancié sur sa propre action.

Les questions posées afin d'appréhender la dimension opératoire de l'activité (Yvon, Garon, 2006) sont les suivantes : « qu'est-ce que vous faites ? », « que se passe-t-il ? », « pouvez-vous décrire ce que l'on voit à ce moment-là ? ». Les professionnels mis dans cette situation particulière, à travers une observation distanciée et réfléchie, sur leurs actions, vont pouvoir mettre en perspective à la fois la réalisation de la tâche demandée et « la résolution de problèmes plus ou moins similaires à ceux rencontrés par les participants en situation réelle. » (Jaffrelot, Pelaccia, 2016, p.20)

⁹ Ces documents, qui sont des synthèses d'éléments cliniques d'enfants, ont été élaborés par le chercheur en collaboration avec une psychologue d'un autre service afin d'assurer une cohérence dans les différents profils d'enfant présentés.

III/ Premiers résultats

Compte tenu de notre angle d'approche, la didactique professionnelle, il s'agissait au sein de cette classe de situations (le travail collaboratif interprofessionnel) de repérer les invariants opératoires (Vergnaud, 1996), les caractéristiques agissantes de ces situations (Leontiev, 1976), qui concourent à la professionnalité émergente (Jorro, 2011) de l'enseignant en ITEP.

Les situations de travail entre deux professionnels exerçant des métiers différents peuvent être source de développement, car elles comportent des problèmes à résoudre. Les réunions d'équipe en ITEP et les élaborations de projet entre deux professionnels nous ont semblé être des situations potentielles d'apprentissage (Mayen, 1999) et de développement de la professionnalité enseignante.

Les réunions en équipe

Lors des réunions d'élaboration¹⁰, la question de l'inclusion scolaire et des compétences scolaires de l'enfant est toujours abordée, mais parfois en arrière-plan de problèmes de comportements massifs. Contrairement à ce qu'on aurait pu penser, ce ne sont pas nécessairement les enseignants qui prennent la parole en premier sur ces questions de scolarisation, mais ce peut être l'éducateur référent de l'enfant. À l'inverse, et c'est un élément important dans cette étude, les enseignants n'hésitent pas à donner leurs points de vue sur des questions faisant référence aux domaines éducatifs et thérapeutiques.

Les réunions peuvent ainsi être appréhendées comme des espaces d'intermétier (Thomazet, Mérini, 2014) où l'interculturalité (Clanet, 1990) est de mise : les différentes cultures professionnelles s'altèrent et se fécondent mutuellement. Les observations de réunion et les entretiens semi-directifs qui les ont suivis montrent qu'il a fallu à tous les enseignants, quand ils ont débuté en ITEP, un temps d'adaptation assez long afin de renoncer à certains « mécanismes » appris en formation initiale¹¹. Apprendre à travailler avec d'autres acteurs spécialisés dans la clinique du sujet ou l'éducation spécialisée engendre certains renoncements pour l'enseignant par rapport au travail qu'il menait avant l'ITEP : « l'interculture est un lieu de conflit et de négociation qui oblige à un certain nombre de dons et de deuils au regard de la culture d'origine » (Mérini, 1995). Ainsi, l'intelligence au travail peut advenir quand le professionnel a la possibilité à travers le langage, de « confronter ses représentations à la pluralité des points de vue d'autrui, à alimenter sa conflictualité interne à une conflictualité sociale » (Jobert, 2011, p.370).

L'enseignant, confronté à des enfants empêchés de penser (Boimare, 2000), est obligé d'accepter une réorientation profonde de ses savoirs pour retrouver une certaine capacité d'intervention et re-devenir un sujet capable (Rabardel). On retrouve alors cette idée

¹⁰ Il s'agit de réunions d'élaboration de Projet Personnalisé d'Accompagnement de l'enfant qui doit permettre à chaque pôle (thérapeutique, éducatif et pédagogique) de faire le point sur l'enfant, ses progrès et les difficultés à retravailler, en changeant de cap (c'est-à-dire de type d'accompagnement) si besoin.

d'adaptation au milieu qui constitue un indicateur de l'intelligence au travail : l'environnement social, ici le groupe professionnel, serait l'un des principaux moteurs de l'évolution des capacités cognitives (Doise et Mugny, 1981) du sujet arrivant dans un nouveau cadre de travail. Cependant, malgré le potentiel d'apprentissage de ces situations de travail, c'est-à-dire leur penchant à favoriser de l'activité constructive générant du développement (Mayen, Gagneur, 2017), deux sujets différents placés dans la même situation pourraient ne pas développer les mêmes compétences. Lors de cette recherche de terrain, il faut garder à l'esprit que les professionnels volontaires pour participer à celle-ci sont des enseignants qui, malgré les difficultés qu'ils ont pu rencontrer, réussissent à travailler, et à faire leur métier. Au-delà de l'intelligence individuelle et de l'expérience pré-ITEP de l'enseignant, il conviendrait de s'interroger sur l'intelligence institutionnelle de l'établissement qui accueille un nouvel enseignant, inexpérimenté dans le secteur médicosocial et dans l'accompagnement des difficultés psychiques.

Les simulations de travail collaboratif

L'enjeu de ce temps de recherche était de taille, car il s'agissait d'amener les professionnels à travailler comme ils auraient pu le faire, ensemble, sur des temps informels. Tous les professionnels ont réussi à « jouer le jeu » de la simulation malgré le côté artificiel qu'ils ont souvent relevé en début d'exercice, mais qu'ils ont finalement rapidement mis de côté. L'élaboration des projets, pour les quatre simulations effectuées, s'est globalement déroulée toujours de la même manière :

- 1) l'établissement d'un tableau global de la situation d'abord individuellement
- 2) la déclinaison des différents objectifs ¹²
- 3) la détermination des moyens pour atteindre les objectifs fixés.

Les situations de simulation, puis les auto-confrontations, ont permis de révéler les éléments suivants :

- Au sein du binôme (enseignant-éducateur ou enseignant-thérapeute), il y a toujours un respect mutuel et une écoute attentive sur la différence de point de vue entre les acteurs. On note ainsi un degré élevé d'interdépendance entre acteurs (Little, 1990), expression d'une véritable collaboration (Pléty, 1998). L'enseignant, comme l'autre professionnel, doit en permanence réussir à se décentrer de sa propre compréhension de la situation afin de l'enrichir de celle de son partenaire.
- Même si les acteurs ont auparavant déjà élaboré des projets à destination des enfants, et qu'ils ont « assimilé » la démarche de projet, le fait de regrouper de nouveaux enfants au sein d'un nouveau projet constitue un nouveau problème à résoudre. On retrouve ce qui caractérise les tâches complexes (De Montmollin, 1986) : la multiplicité des variables, le caractère aléatoire des événements et la pluralité des acteurs.

¹² La question des objectifs est d'ailleurs déterminante dans la façon de concevoir le travail car, la plupart du temps, les professionnels se mettaient d'accord pour trouver un objectif commun qu'il déclinaient ensuite parfois selon leur domaine.

- Les inférences en situation constituent des moments significatifs de l'activité et sont de deux types : d'une part la mise en lien des différents éléments cliniques de l'enfant afin de faire des hypothèses interventives, et d'autre part des inférences sur la perception que pourrait avoir l'autre professionnel sur l'enfant, et qui a trait à la dimension « interpersonnelle » du métier (Clot, 2006).

Conclusions

Cette recherche en cours, démontre que la professionnalité des enseignants en ITEP, dépendrait de la capacité à travailler en équipe, ou encore à s'intégrer dans un collectif de travail où la dimension soignante est première. Au-delà du niveau individuel de l'intelligence, on aura compris l'importance, ici, dans le secteur médicosocial de penser une intelligence collective qui se rencontre à différents niveaux de l'organisation.

Par ailleurs, l'utilisation de la simulation dans le secteur médicosocial, et sous l'angle de la didactique professionnelle, après avoir permis de révéler des éléments de professionnalité (en actes) spécifiques à l'enseignant en ITEP semble être intéressante à d'autres fins. En effet, comme les sujets de l'étude l'ont dit à plusieurs reprises, les temps pour penser le travail collaboratif, c'est-à-dire échanger sur les pratiques et sur les représentations de chacun sur les connaissances des autres acteurs, manquent dans le quotidien du travail. Ainsi, ce type de simulation pourrait très bien être développé en formation professionnelle, afin de produire de la connaissance sur les ressources de l'interaction entre professionnels. Comme « l'intelligence est (...) souvent en avance sur la conscience ou sur la connaissance qu'en a le sujet lui-même » (Dejours, 2001, p.6), les entretiens d'autoconfrontation constitueraient autant d'occasions pour mieux comprendre ce qui freine ou au contraire favorise le travail collaboratif interprofessionnel.

Bibliographie

- Audran, J. (2016). Se former par la simulation, une pratique qui joue avec la réalité. *Recherche et formation*, 82, 9-16.
- Boimare, S. (2000). Du rôle de la médiation culturelle face à la difficulté d'apprentissage. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 11, 79-89.
- Canat, S. (2011). Psychanalyse et pédagogie : vers une Pédagogie institutionnelle adaptée aux troubles. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 54 (2), 17-26.
- Clanet, C. (1990). L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines. Toulouse, France : Presses universitaires du Mirail.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (1), 165-177.
- Dejours, C. (2001). Subjectivité, travail et action. *La pensée*, 328, 7-19.
- Doise, W., Mugny, G. (1981). Le développement social de l'intelligence. Paris, France : InterEditions.
- Jaffrelot, M., Pelaccia, T. (2016). La simulation en santé : principes, outils, impacts et implications pour la formation des enseignants. *Recherche et formation*, 82, 17-30.
- Jobert, G. (2011). Intelligence au travail et développement des adultes. Dans P. Carré éd., *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p.357-381). Paris, France : Dunod.

- Jorro, A. (2011). Éthos professionnel et transactions de reconnaissance. Dans A. Jorro & J. – M. De Ketele dir., *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (p.51-63). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.ketel.2011.01.0051.
- Leontiev, A. N. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris, France : éditions sociales.
- Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91 (4), 509-536.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation permanente*, 139, 65-86.
- Mayen, P., Gagneur C.-A. (2017) – Le potentiel d'apprentissage des situations : une perspective pour la conception de formations en situations de travail. *Recherche en éducation*, 28, 70-83.
- Mayen, P., Gagneur C.-A. (2010) Le territoire est-il une situation de développement ? *Éducation permanente*, 184 (1),.
- Mérini, C. (1995). Entre savoirs scolaires et pratiques sociales : le partenariat à l'école. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 16 (16), 169-184.
- Montmollin, M. (1986). *L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive*. Berne, Suisse : Peter Lang Edition.
- Oget, D., Audran, J. (2016). Simulation. *Recherche et formation*, 82, 75-84.
- Olfa Zaïbet, G. (2007). Vers l'intelligence collective des équipes de travail : une étude de cas. *Management & Avenir*, 14 (4), 41-59. Doi : 10.3917/mav.014.0041.
- Pelaccia, T. et al. (2011). Comment les médecins raisonnent-ils pour poser des diagnostics et prendre des décisions thérapeutiques ? Les enjeux en médecine d'urgence. *Annales françaises de médecine d'urgence* (1), 77-84.
- Pléty, R. (1998). *Comment apprendre et se former en groupe*. Paris, France : Retz.
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Lorino & R. Teulier dir., *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (pp. 251-265). Paris, France : La Découverte.
- Thomazet, S., Merini, C. (2014). La dimension collaborative, un espace professionnel du maître E. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 47 (2), 31-50. DOI 10.3917/lsdle.472.0031
- Triby, E. (2013). La simulation, le point de vue de la didactique professionnelle. Dans Boet, S., Granry J.C., Salvoldelli, G. (eds), *La simulation en santé : de la théorie à la pratique* (pp.25-32), Paris, Springer-Verlag.
- Vergnaud, G. (1996). La Théorie des Champs Conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10 (2), 3.
- Yvon, F., Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26 (1), 51-80.

COMMUNICATION #13 : RESSOURCES DE LA CORPOREITE & DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE : QUAND L'INTELLIGENCE DE SITUATION DEPEND DE LA RECONNAISSANCE DES PERCEPTIONS CORPORELLES/SENSORIELLES

Maurice COURCHAY, Directeur département danse, Pont supérieur, Pôle d'enseignement supérieur spectacle vivant, Bretagne (membre de ARFAE & ACORE¹³),

mcourchay@lepontsuperieur.eu

Grégory MUNOZ, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, CREN, Département des sciences de l'éducation (membre de ARFAE & ACORE), gregory.munoz@univ-nantes.fr

Type de communication

Compte-rendu d'expérience professionnelle

Thématique principale

Thème 1. Le développement de l'intelligence au travail et en formation professionnelle.

Résumé

La place du corps en didactique professionnelle est questionnée à travers la forme opératoire de la connaissance (Verгдаud & Samurçay, 2000), notamment en évoquant par exemple l'activité du perchiste (Verгдаud, 1996). Elle porte le plus souvent sur les aspects cognitifs des schèmes perceptivo-gestuels ; et à cet égard, la corporéité dans sa dimension sensible et émotionnelle demeure bien souvent dans un « angle mort » de l'analyse. Nous proposons d'entamer un dialogue entre le point de vue de la didactique professionnelle et le point de vue sensible sur la corporéité d'un pédagogue formateur de formateurs en danse, à partir de la prise en compte d'une expérience centrée sur sa lecture des états de corps lors d'ateliers. Il s'agit de comprendre ce qui fonde sa lecture sensible visant à impulser chez autrui une conscientisation des ressources de la corporéité comme sous-bassement de l'agir et de l'interagir.

Mots-Clés : Corporéité, pédagogie, interaction.

Introduction : problématique

« Même dans les opérations abstraites de la pensée, le lien avec l'appareil de la motricité n'est pas entièrement rompu » (Dewey, J, 1915/2005, *L'art comme expérience*, page 265).

¹³ ARFAE : Atelier de Recherche sur la Formation des Artistes et des Enseignants » : <http://www.arfae.eu/> ; ACORE (Arts Corps & Education) : « activité artistique et langages du corps : étude de dispositifs de formation : https://www.mshb.fr/projets_mshb/acore-arts-corps-education/4386/).

Ainsi, Dewey, qui lutte contre toutes les formes de dualisme, établit-il un lien organique entre les éléments de la corporéité et ceux de la pensée, y compris abstraite. Le corps présenterait un lien dialectique avec l'esprit. Reconnaître le rôle de l'activité dans la constitution des conceptualisations, c'est en quelque sorte instaurer l'idée d'une place de la corporéité dans la cognition. Si la place du corps en didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) est questionnée à travers la forme opératoire de la connaissance (Samurçay & Vergnaud, 2000), notamment en évoquant par exemple l'activité du perchiste (Vergnaud, 1996), elle porte habituellement sur les aspects cognitifs des schèmes perceptivo-gestuels, ou sensori-moteurs chez Piaget (1936) permettant une « incorporation des choses à l'activité propre » (Piaget, 1969, p. 212). À cet égard, la corporéité dans sa dimension sensible et émotionnelle demeure souvent dans un « angle mort » de l'analyse.

Partant du compte-rendu d'une expérience en atelier animé par un pédagogue formateur de formateurs en danse, visant à travailler sur les ressources de la corporéité tant dans les processus de création et d'interprétation que pédagogiques, nous remontons à la genèse de son dispositif afin d'en comprendre les objectifs et les tenants qui reposent sur l'idée partagée en didactique professionnelle que le principe de la connaissance serait opératoire, c'est-à-dire incorporée. Le dispositif d'atelier a pour but de faire goûter aux participants une nouvelle organisation posturale, d'accéder à une fluidité gestuelle congruente à l'interaction. La démarche se construit sur une prise de conscience structurelle et sensible de la corporéité propre et de ses potentiels d'action. À partir de situations et de consignes mêlant registres sémantiques et états de corps, la personne est invitée à expérimenter l'efficacité de sa musculature profonde ou tonique, en fonction de ses intentions. L'expérience en acte de ce formateur, sa lecture des états toniques du corps, intéresse la didactique professionnelle.

Notre propos se déploie selon 4 mouvements. Le premier est relatif au cadre théorique, qui s'appuie sur la didactique professionnelle, mais nécessite également de recourir à un point de vue plus incorporé de l'activité. Le second mouvement présente la méthodologie mobilisée. Puis, quelques éléments de résultats proposés permettent de comprendre ce qui fonde cette compétence de lecture des états de corps et ce qui en découle. Enfin, des perspectives sont émises.

1/ Cadre théorique : au-delà de la didactique professionnelle

D'inspiration socioconstructiviste, l'approche de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Pastré, 2011 ; Vinatier, 2009, 2013) propose également de reconsidérer certains dualismes, notamment à travers le couplage « sujet/situation », mais également dans la dialectique action/cognition.

1.1/ La conceptualisation issue de l'activité

À cet égard, dans son approche en continuité avec celle de Piaget (1936), Vergnaud (2007) ambitionne d'estomper les frontières entre action et connaissance, entre geste et pensée (Vergnaud, 2011), notamment à travers l'idée forte de conceptualisation dans l'action. Selon cette perspective, l'action relève d'une forme opératoire de la connaissance, qui n'en comporte pas moins des concepts qui peuvent rester implicites. Définis comme concepts-en-acte, ces derniers diffèrent des concepts mis en mots, relevant de la forme prédicative de la connaissance (lié aux énoncés, textes et autres formes symboliques). « Les concepts-en-acte

permettent d'identifier des objets de pensée et leurs propriétés » (Vergnaud, 2011, p. 44), supposant que les objets sont d'ores et déjà « chargés » des processus perceptivo-gestuels, cognitifs, culturels et émotionnels du sujet. Au-delà de l'efficacité du geste que le sportif recherche pour améliorer sa performance, dans notre exemple, il s'agit de considérer en outre les modalités de relation à l'espace, à soi et aux autres.

1.2/ Accéder à « l'intelligence sensible »

La didactique professionnelle ne propose pas d'analyser les aspects sensibles de l'activité, aux fins d'accéder aux stratégies plus expressives des acteurs, qui, pour nous, constituent une forme d'« intelligence de la situation » fondée sur les ressources sensibles de la corporéité.

S'il est possible de considérer le corps comme objet à connaître ou comme instrument à optimiser, notre posture se place au-delà, dans une conception plus holistique. Elle considère le corps comme un système dynamique d'interaction (Courchay & Munoz, 2018), une entité dont il s'agit de découvrir certaines ressources sous-exploitées en vue d'optimiser la relation à soi et à autrui en cours d'action ou d'interaction. D'où l'intérêt pour la notion de « corps-sensible » : « étoffe tonique intercorporelle » ou « entrelacs de nos sens, de nos mouvements et de notre langage » selon Bernard (1995).

Si le geste est organisé et s'appuie et se déploie à partir de cette forme d'intelligence, alors la notion de corps sensible permet de goûter le plaisir que la réalisation d'une action procure, rendu possible par une congruence accrue avec la situation, ceci valant pour tout geste artisanal, artistique et pédagogique. Comment accéder à cette intelligence sensible ?

2/ Méthodologie

2.1/ Recherche participative

La méthodologie de recherche relative à une étude de cas se base sur une analyse de l'activité du concepteur de l'atelier. Une observation participative a été menée lors des 2 jours de l'atelier, appuyée par des prises vidéographiques de certains moments, qui ont donné lieu aux entretiens d'autoconfrontation (Mollo & Falzon, 2004). Le but de ces analyses est de comprendre le point de vue du concepteur en lui permettant d'explicitier ses connaissances-en-acte (Munoz & Boivin, 2016) et de développer sa réflexivité (Alletru & Munoz, 2016).

2.2/ Posture d'observation

Durant les 2 jours de l'atelier, le chercheur a observé, filmé, pris des notes, tout en participant aux fins d'en ressentir organiquement la teneur. Ce qui s'est avéré pertinent, notamment pour expérimenter et percevoir les sensations corporelles engendrées par les exercices proposés.

2.3/ ISAAC

En vue d'approfondir l'analyse, le chercheur convoque une technique de recueil dénommée Instruction au Sosie Appuyée sur de l'Auto-Confrontation (ISAAC), qui combine entretien d'autoconfrontation et entretien au sosie (Clot, 2001). L'ISAAC permet au concepteur d'accéder à son mode de diagnostic des états de corps.

La consigne pour initier l'ISAAC vise à demander au concepteur d'explicitier les ressorts de son action en vue pour le chercheur de s'en saisir et d'expérimenter par lui-même le processus.

3/ Processus de lecture des états de corps

La didactique professionnelle, au-delà de considérer un « bon geste » qui serait à reproduire, pour éviter par exemple les TMS, postule que tout geste s'effectue dans une adaptation au sein du couplage sujet/situation. Ceci est aussi partagé par la perspective ici explorée, dans laquelle le travail sur la corporéité nécessite non seulement une « perception des états de corps », mais également une adaptation à leurs variations, au regard des jeux de nuances impulsés pour accéder à leurs modulations fines créatrices d'optimisations contextuelles. Auparavant, nous proposons une présentation du dispositif mise en place au sein de l'atelier.

3.1/ Un dispositif en trois étapes

Lors de l'étape 1, la parole du formateur est une ressource qui invite le sujet vers l'élaboration de ses propres ressentis, à travers différents exercices somatiques, visant à une expérimentation élargie, par le recours à d'autres instruments de signification para-verbaux tels que gestes et postures, intonations, etc. Par l'emploi de différents registres sémantiques : 1) le recours à des verbes d'action : « scruter, guetter, relâcher, suivre, guider... » ; 2) l'usage d'un vocabulaire anatomique en référence à la structure biomécanique du corps humain (présentée dans l'atelier par l'entremise d'un squelette en 3D sur lequel le formateur se réfère pour préciser des parties du corps à faire ressentir et mouvoir) ; 3) le recours à des métaphores telles que « sentir le mouvement se prolonger comme un son de cloche qui résonne dans le lointain ». Par ses entremises, le sujet tâtonne pour accéder à son espace de perception/incarnation sensible et à l'élaboration de références internes, engageant un couplage entre corporéité et mécanismes inter et intrapsychiques.

L'étape 2 consiste à permettre aux participants d'expérimenter eux-mêmes le couplage entre geste, sensation et registre sémantique. Cette deuxième étape se construit tout d'abord à partir de verbes d'action simples : prendre, lancer, offrir, relâcher... L'enjeu est de permettre à l'apprenant de goûter la congruence entre état ressenti et mot exprimé, et vice versa.

À partir des deux premières étapes, la 3^e invite les participants à concevoir leur propre séquence perceptivo-gestuelle et verbale à partir d'une intention d'action contextuelle.

3.2/ Lecture posturale

La lecture sensible des états de corps relève d'une compétence développée par le concepteur. Son but principal est de percevoir ce qui dans l'organisation posturale du sujet génère certains blocages musculaires limitant la réalisation d'une action et freinant la congruence gestes-paroles. Pour cela, il s'appuie sur un ensemble de « principes tenus pour vrais », qui lui permettent d'orienter son action.

3.2.1. « Le corps est systémique »

Si le corps est une organisation systémique, alors l'action d'une partie a des conséquences sur l'ensemble. Ainsi l'action de lever les bras vers le ciel permet de manière optimale l'étirement du rachis par le jeu de « la mise en extension de toute la structure musculo-squelettique ». Il

est important de noter à cet égard que l'organisation optimale du geste permet d'accéder à la sensation d'être « traverser par l'intention du geste ». C'est en partie biomécanique, mais cela relève aussi du climat émotionnel dans lequel se déroule l'action, l'expérimentation. Ainsi tout climat négatif a des conséquences sur la gestion musculaire du sujet, limitant ainsi les processus de transmission interne et externe.

3.2.2. « À la source de la fluidité : le jeu avec la gravité »

Soumis en permanence à l'accélération gravitaire, deux possibilités s'offrent à nous pour ne pas tomber, lorsque par exemple, nous levons un bras : 1/soit contrebalancer, par un équilibrage pour compenser polairement (le bras opposé va se lever en conséquence) autour de l'axe qu'incarne la colonne vertébrale ; 2/ soit générer une contraction en verrouillant les muscles du dos par exemple, ce qui a pour conséquence de couper la circulation libre de l'énergie montante générée par les mécanismes d'autograndissement de notre structure (squelette-musculature tonique), comme pour un tuyau d'arrosage que l'on compresserait. Trouver une fluidité gestuelle vient donc de notre capacité à jouer entre organisation systémique du corps et gravité à partir de la conscience des systèmes d'équilibration dynamiques que l'on met en jeu (JE) en vue de la réalisation d'une action.

3.2.3. « Un modèle parfait de transmission des forces »

L'organisation squelettique est un modèle parfait de structure dynamique striée, spiralée, qui répartit les forces gravitaires. Ceci autorise des combinatoires complexes rendant possible l'action de « cueillir une fleur » par un mouvement de légère rotation, avec des ajustements gravitaires permanents. Cette organisation subtile peut être contrecarrée par des « contractions musculaires parasites » limitant ainsi la fluidité d'un geste... sa poésie.

3.2.4. La « direction vectorielle du mouvement »

La direction des mouvements passe par la conscience de l'organisation structurelle des os et des fibres musculaires, devenant ainsi un système vectoriel que le « mouvement traverse ».

Voici ce que donne une comparaison de deux mouvements précis réalisés par deux participants. Pour le premier, on voit que les muscles trapèzes au niveau des épaules ne sont pas crispés, « ça circule dans les bras », car son centre de gravité est en relation avec le sol, le mouvement se prolonge donc au-delà de sa structure corporelle. Nous accédons au principe vectoriel évoqué. Lequel n'est pas actif chez l'autre personne, car son mouvement s'arrête au niveau des épaules, on voit « les nœuds musculaires qui bloquent la fluidité de l'organisation du geste » ; l'absence de conscience gravitaire a pour conséquence de bloquer la résultante vectorielle du mouvement.

On voit que ces 4 principes sont des clés de lecture basées sur des propriétés spécifiques du corps dans notre réalité gravitaire. L'utilisation et l'optimisation de ces ressources sont liées à notre disponibilité face à nos expériences corporelles tout en sachant que notre tonus musculaire dépend aussi de notre état émotionnel situationnel. À cet égard, le rôle de la posture du concepteur ainsi que sa manière d'utiliser des registres sémantiques en fonction des réactions suscitées chez les participants contribue pour partie au climat de disponibilité dont ils pourront bénéficier. En cela, ils constituent bien des « invariants opératoires », qui rendent l'action plus « intelligente », car mieux adaptée à la situation.

4/ Réinvestissements dans le champ de la didactique professionnelle

« Déployer une seule forme d'énergie corporelle indépendamment des autres se traduit par des mouvements sans coordination » (Dewey, J., 1915/2005, *L'art comme expérience*, page 303).

Trois idées fortes émergent de nos travaux orientant des pistes potentielles de réinvestissement en didactique professionnelle.

La première concerne le fait que la lecture sensible visant à impulser chez autrui une conscientisation de registres posturaux peut devenir une ressource pour agir et interagir.

La seconde idée consiste à intégrer les formes d'intelligences variées qui contribuent à l'adaptation humaine quand elles sont connectées en action. Si l'intelligence situationnelle est mise en avant par les travaux de Pastré (2011) inspirés de Piaget (1936) et Vergnaud (2007), ainsi que l'intelligence relationnelle par ceux de Mayen (2005) et de Vinatier (2009, 2013), ces deux grandes formes d'intelligence humaine pourraient être connectées et augmentées par le jeu de l'intelligence sensible et posturale, que nous avons esquissée ici. Il resterait à la fois à mieux la saisir et à poser la question fondamentale de savoir qu'est-ce que cette dernière apporte en plus.

La troisième idée est relative à la visée développementale de la didactique professionnelle, dont l'un des buts principaux est d'analyser l'activité pour générer du développement. Prendre en considération l'intelligence sensible permettrait d'élargir les potentiels de la didactique professionnelle au prisme de la satisfaction professionnelle en considérant le plaisir de l'action congruente expérimentée comme génératrice d'efficacité.

Renouer avec les dimensions expérientielles, corporellement vécues, prenant en compte l'ensemble des « formes d'énergie corporelle », peut devenir un plus pour l'enseignant ou le formateur en vue de construire une pédagogie intégrant les aspects perceptifs, émotionnels et posturaux des apprenants. C'est pourquoi nous proposons une approche dont le but est de permettre des expérimentations mettant en avant une meilleure prise de conscience des ressources de la corporéité au sein des interactions pédagogiques en lien avec la gestion de nos intentions et des émotions qu'elles génèrent. Il ne s'agit pas tant de « faire école » que de permettre un élargissement de la « palette instrumentale » (Courchay & Munoz, 2018) des enseignants et apprenants en vue d'impulser une amplification de leur capacité d'agir et d'interagir.

Cette approche pourrait s'inscrire dans les premières réflexions autour du corps initiées en didactique professionnelle, quand Pastré (2011b) nous invite à distinguer concept d'incorporation et concept d'automatisation, en proposant une épistémologie du corps apprenant basée en partie sur la phénoménologie de Merleau-Ponty (1945), où quand Mayen (2015, p. 246), nous invite à relier apprentissage des concepts et apprentissage de la perception pour favoriser la formation des capacités perceptives et leur élaboration opérative. Ou alors, faut-il s'intéresser à la notion de « sensibilité à » développée par Récopé et *al.* (2011) et la relier à celle d'intelligence sensible ?

Bibliographie

- Alletru, A. & Munoz, G. (2016). Observing to Understand, Understanding to Develop: A Point of View of Professional Didactics on the Teaching Activity in Multilingual Context. In Rossi, P. G. & Fedeli, L. (Ed.). *Integrating Video into Pre-Service and In-Service Teacher Training* (pp. 90-114), IGI Global, Italy. <https://www.igi-global.com/chapter/observing-to-understand-understanding-to-develop/165922>
- Clot, Y. (2001). Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie. In M. Santiago Delefosse & G. Rouan (dir.). *Les méthodes qualitatives en psychologie* (pp. 125-147). Paris : Dunod.
- Courchay, M. & Munoz, G. (2018). De la notion de « palette instrumentale » pour la formation des artistes et des enseignants. In collectif *Transmettre : art – pédagogie – sensible* (pp. 165-199). Toulouse : Editions de l'attribut.
- Dewey, J. (1915/2005). *L'art comme expérience*. Paris : Folio essais.
- Mayen, P. (2005). Travail de relation de service, compétences et formation. In Cerf, M. & Falzon, P. (dir.). *Travailler dans le service* (pp 59-81). Paris : P.U.F.
- Mayen, P. (2015). Le corps et les techniques corporelles au travail et en formation. In M. Durand, D. Hauw, & G. Poizat, *L'apprentissage et les techniques corporelles* (pp. 237-248). Paris : PUF.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Mollo, V. & Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 35 (6), 531-540.
- Munoz, G. & Boivin, S. (2016). Accompagner les tuteurs à expliciter leur connaissance-en-acte. *Éducation permanente*, 206, 109-117.
- Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198. <http://rfp.revues.org/157>
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- Pastré, P. (2011b). Sujet capable et conceptualisation. *Travail & Apprentissages*, 7, 135-147.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- Récopé, M., Fache, H., Fiard, J. (2011). Sensibilité, conceptualisation et totalité [activité-expérience-corps-monde], *Travail & Apprentissages*, 7, 11-32.
- Samurçay, R. & Vergnaud, G. (2000). Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs ? *Carrefours de l'éducation*, 10, 48-63.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M., Barbier (Dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.
- Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité : deux concepts étroitement associés. *Recherches en éducation*, 4, 9-22. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no4.pdf>
- Vergnaud, G. (2011). La pensée est un geste : Comment analyser la forme opératoire de la connaissance, *Enfance* 2011/1, 37-48.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail enseignant : une approche de didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Vygotski, L. S. (1925/2005). *Psychologie de l'art*. Paris : La Dispute.

COMMUNICATION #14 : CONCEVOIR UN ENVIRONNEMENT VIRTUEL EDUCATIF POUR « CAPITALISER », FORMER OU DEVELOPPER L'INTELLIGENCE PROFESSIONNELLE DES FORESTIERS : INTERETS ET (DES) ILLUSIONS DE LA SIMULATION

Dominique GUIDONI-STOLTZ, Maitresse de Conférences en Sciences de l'éducation et de la formation, UR « Formation et Apprentissages Professionnels » – EA 7529, AgroSup Dijon – UBFC, Dominique.guidoni-stoltz@agrosupdijon.fr

Type de communication

Compte-rendu de recherche

Thématique principale

Thème 1. Le développement de l'intelligence au travail et en formation professionnelle

Résumé

Cette communication rend compte d'une démarche d'analyse de l'activité de professionnels forestiers et d'analyse de situations d'apprentissage en formation professionnelle de forestiers afin de contribuer à la conception d'une plateforme de réalité virtuelle « Silva Numerica » (projet de recherche e-FRAN). La conception oblige, si l'on vise le développement de l'intelligence professionnelle, à faire des choix didactiques judicieux de transposition de la situation de travail de référence en situation d'apprentissage. S'y ajoutent d'autres formes de transposition : une transposition informatique et une transposition numérique éducative pour médiatiser un scénario d'apprentissage. À partir de données empiriques (observations filmées, entretiens, autoconfrontations), nous modélisons la structure conceptuelle de la situation de diagnostic d'une parcelle forestière telle que travaillée en formation. C'est une situation de travail avec le vivant complexe à apprendre. Nous étudions ensuite les caractéristiques fonctionnelles de l'interface produite par les développeurs, pour discuter les questions de fidélité au réel, de modélisation de la situation de référence et de transpositions didactique et numérique. Nous interrogeons finalement les conditions d'une plus-value de l'usage didactique de l'instrument en formation pour capitaliser et développer l'intelligence professionnelle mobilisée dans la situation de travail de référence.

Mots-Clés : Didactique professionnelle ; Numérique éducatif ; conception ; environnement virtuel ; simulation ; transpositions didactiques et numérique

Contexte et problématique de la recherche

La didactique professionnelle (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006 ; Tourmen, 2015), s'est beaucoup attachée à analyser le travail et l'activité des acteurs en vue de la formation des compétences professionnelles et du développement des sujets ainsi qu'aux conditions et processus d'apprentissages professionnels en formation ou en situation de travail. Si les chercheurs se sont beaucoup intéressés aux dispositifs de formation, quelques-uns ont traité de la conception d'instruments didactiques multimédia d'aide à l'apprentissage, notamment

par la simulation, et de leur usage en formation (Caens-Martin, 1999 ; Caens-Martin, Specogna, Delépine, & Girerd, 2004 ; Pastré, 2005 ; Rogalski, 2006 ; Samurçay & Rogalski, 1998 ; Vadcard, 2017).

La conception de telles ressources didactiques passe par l'analyse des situations de travail de référence et une transposition didactique complexe (Chevallard, 1985 ; Chevallard, Yves, 1994 ; Samurçay & Rogalski, 1998). Elle oblige, si l'on vise le développement de l'intelligence au travail, à faire des choix didactiques judicieux de transposition de la situation de travail de référence en situation de formation/apprentissage. Dans le cas de la conception de simulateurs, d'environnements virtuels éducatifs, le travail de transposition didactique nécessaire pour réduire la complexité du réel oblige aussi à bien cerner les caractéristiques des situations de référence, leurs fonctionnalités, les savoirs, processus, phénomènes, raisonnements pour agir en situation, et à répondre à de nombreuses questions d'ordre épistémologique pour la spécification du système (Balacheff, 1992).

Le projet « Silva Numerica » (lauréat des PIA 2e-fran¹⁴) consiste à concevoir un environnement virtuel éducatif (EVE) simulant un écosystème forestier. La plateforme numérique doit pouvoir accueillir différents scénarios visant à favoriser les apprentissages d'élèves de formation initiale et professionnelle. Deux équipes de recherche¹⁵ ont pour tâche d'accompagner la conception et d'évaluer les effets d'apprentissage. Les entités et scénarii à implémenter dans l'EVE devraient aider les apprenants forestiers à développer leur pouvoir de raisonner et d'agir pour diagnostiquer et gérer une parcelle forestière, dans une perspective de développement durable. Or, dès lors que l'on souhaite réunir les conditions pour qu'il constitue une réelle plus-value pédagogique, la conception d'un tel outil numérique pose des questions redoutables relatives

- i) aux objets d'apprentissages, concepts et activités professionnelles à travailler (spécificités de l'environnement forestier en tant que milieu vivant, dimensions critiques des apprentissages professionnels, enjeux environnementaux et développement durable, etc.) ;
- ii) aux futurs utilisateurs et à l'usage de l'instrument impliquant une conception au service de leur activité future (P. Béguin & Rabardel, 2000), dans une perspective d'acceptabilité, d'utilité et d'utilisabilité (Nielsen, 1993 ; Tricot et al., 2003) ;
- iii) au processus de conception de l'instrument et de didactisation de l'activité professionnelle. Silva Numerica est en fait un « simulateur de résolution de problème » (Béguin & Pastré, 2002) mettant à disposition un environnement virtuel pour travailler diverses situations. Samurçay & Rogalski (1994, 1998) ont étendu la notion de transposition didactique des savoirs savants (Martinand, 1986) aux savoirs professionnels, qui nécessite une conceptualisation des savoirs experts et la

¹⁴ Silva Numerica est un projet e-FRAN Espaces de Formation, de Recherche et d'Animation Numérique et bénéficie à ce titre d'une aide de l'Etat gérée par la Caisse des dépôts et des consignations au titre du Programme Investissements d'Avenir.

¹⁵ Unité de Recherche « Formation et Apprentissages Professionnels » EA 7529 AgroSup Dijon et Laboratoire d'Etude de l'Apprentissage et du Développement – Université de Bourgogne.

transformation de situations de travail en situations didactiques. La simulation et l'usage didactique de l'EVE doivent pouvoir aider à rendre saillants les organisateurs de l'activité professionnelle, les traits opaques d'un environnement et de situations complexes, mais aussi les stratégies des apprenants pour autoriser réflexion et réflexivité (Pastré, 2005).

Dans cette communication, nous interrogeons la plus-value potentielle pour les apprentissages en formation professionnelle d'un usage didactique du premier prototype de Silva Numerica. Quels apprentissages les fonctionnalités de la situation de référence de diagnostic d'une parcelle forestière conservées dans l'outil à la suite de la transposition, rendent-elles possibles ? En quoi les choix de conception réalisés seraient-ils à même de développer (ou non) l'intelligence professionnelle des apprenants forestiers pour élaborer un diagnostic et prendre des décisions à même de répondre aussi bien à des objectifs de production qu'à des objectifs de développement durable de la forêt ?

Analyser le travail et la formation avec une perspective de didactique professionnelle pour penser la simulation

Nous inscrivant dans un paradigme culturel, anthropocentré et développemental, dans le cadre des activités avec instruments (Rabardel, 1995), nous avons adopté l'approche théorique pragmatique de la didactique professionnelle pour accompagner la conception de Silva Numerica (Pastré, 2006). Notre dispositif d'intervention-recherche a consisté à recueillir les besoins des formateurs futurs utilisateurs puis à analyser le travail forestier dans certains domaines des apprentissages concernés par les différents curricula de la formation professionnelle concomitamment à l'analyse de situations d'apprentissage en formation professionnelle. Nos premiers résultats de recherche ont fait l'objet de préconisations pour le développement d'un environnement de réalité virtuelle, au sens de Fuchs (2006), qui simule, dans un monde virtuel, le comportement d'entités 3D (par exemple les arbres) en interaction entre elles et avec un utilisateur qui y est immergé. Le travail en collaboration avec des enseignants et des formateurs de la formation professionnelle dans la perspective d'une « conception continuée dans l'usage » (Béguin & Cerf, 2004 ; Olry & Vidal-Gomel, 2011) a ensuite donné lieu à des spécifications pour un premier scénario d'apprentissage centré sur la conduite (sylvicole) d'un peuplement de chênes sessiles en futaie régulière. C'est sur ces bases que les développeurs¹⁶ ont réalisé un premier prototype de Silva Numerica.

La forêt, un environnement de travail dynamique et complexe

La forêt est un milieu vivant constitué de nombreux écosystèmes, évoluant en fonction de sa dynamique propre, et par interaction avec de multiples facteurs. Travailler en forêt, c'est agir dans un environnement complexe et dynamique (Hoc & Amalberti, 1999). Mais travailler avec

Figure 8: Recueil de données en situations de formation et auprès des professionnels

¹⁶ Certains développeurs (Institut « Image » AM Valor) produisent le « moteur » de la simulation et d'autres l'interface utilisateur (Shine Research).

« le vivant » (Mayen & Lainé, 2014) demande aussi d’agir sans pouvoir toujours maîtriser les conséquences de ses actions. Pour établir un diagnostic de situation et prendre des décisions d’action, le professionnel forestier doit combiner des éléments multiples, de nature différente, sans pouvoir se projeter dans l’avenir avec certitude pour se représenter l’évolution (les évolutions) potentielle(s) de la forêt et les résultats de ses actions. Un choix de coupe est irréversible et les conséquences sur la forêt seulement visibles à moyen et long terme. Cela implique aussi de raisonner à différentes échelles spatiales et temporelles, de passer de l’une à l’autre, de savoir appréhender l’incertitude et confronter ses stratégies et choix à d’autres possibles, à ceux d’autres acteurs, de s’approprier des instruments de travail complexes... Un forestier, technicien ou gestionnaire, doit donc intégrer dans son raisonnement la complexité des processus écologiques à l’œuvre, prendre en compte les mutations de la filière forêt-bois, les prescriptions diverses (liées par exemple à la diversification des objectifs de gestion des propriétaires forestiers ou à une gestion technico-économique, réglementaire et environnementale des activités), les enjeux sociaux et économiques, les impacts du changement climatique et de la mécanisation sur l’écosystème. Comprendre l’intérêt de la multifonctionnalité de la forêt (sociale, économique et environnementale), et s’inscrire dans une perspective de « gestion durable de l’arbre et des espaces forestiers » comme l’indique le référentiel professionnel, nécessite de raisonner avec une approche systémique qu’il est complexe d’apprendre. Plusieurs dimensions agissent en effet en interaction, la tâche intégrant des enjeux, acteurs, réglementations, contraintes, mais aussi de nombreux facteurs et concepts multiples liés à l’écosystème.

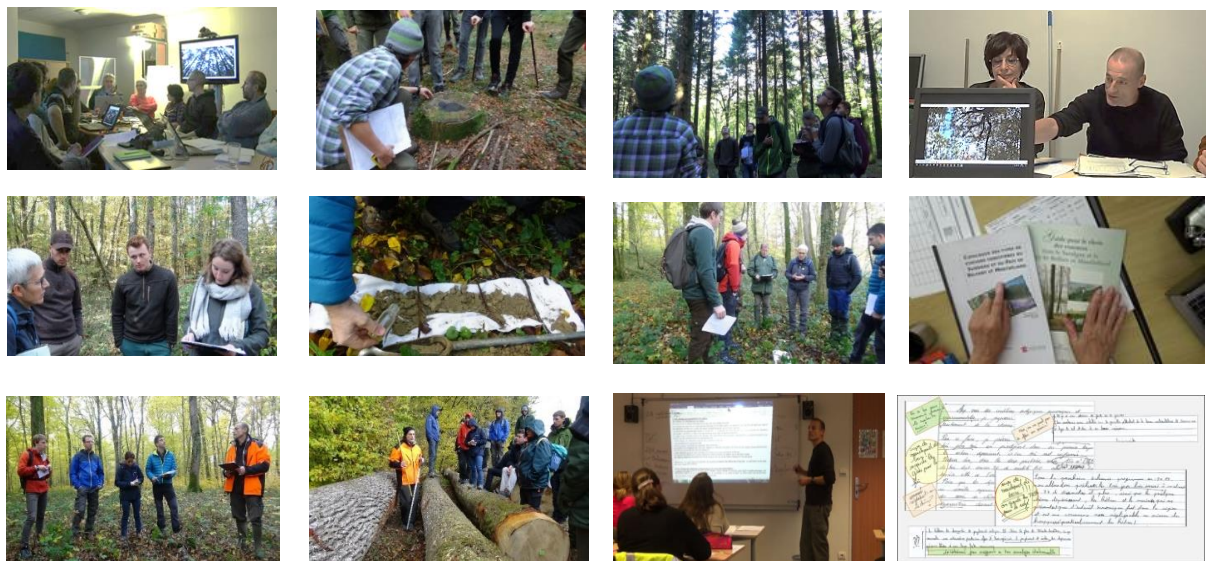


Figure 1. Recueil de données en situations de formation et auprès de professionnels

Pour mieux comprendre les situations de travail du forestier, cerner l’intelligence professionnelle des acteurs et aider à faire les choix des propriétés des situations de simulation selon une fidélité au réel plus ou moins grande au plan épistémique (Vadcard, 2017), nous avons mené plusieurs investigations auprès de professionnels et auprès de formateurs professionnels (observations de situations de travail et de formation, entretiens, autoconfrontations aux traces de l’activité, focus groupe, validation des résultats de recherche par les acteurs, analyse des documents de formation...).

Élaborer le diagnostic d'une parcelle forestière : une situation de travail complexe

Dans cette communication, nous avons choisi de rendre compte de notre analyse de l'activité de diagnostic d'une parcelle forestière. Menée sur le terrain, en forêt, elle nécessite des compétences critiques utiles dans diverses situations professionnelles de référence. Le diagnostic forestier est en effet « une démarche concluant la description et l'analyse d'un peuplement forestier qui, à partir de son état actuel, fixe des objectifs et propose des interventions sylvicoles pour les atteindre » (Damiani, 2014). C'est l'une des situations problèmes à apprendre, porteuse d'incertitude et de contradictions, et l'objet d'une épreuve terminale professionnelle emblématique du BTSA GF, « épreuve intégrative à caractère technique, scientifique et professionnelle » (Référentiel de diplôme BTSA GF, 2012).

L'analyse des situations d'apprentissage et des entretiens avec les formateurs nous a permis de modéliser la structure conceptuelle du diagnostic d'une parcelle forestière tel qu'attendu en formation (figure 2 ci-dessous). Le schéma montre comment, en tenant compte des conditions environnementales, économiques, sociales et dynamiques (les hexagones dans le schéma), les forestiers experts établissent une représentation fonctionnelle de la parcelle en prenant en compte différentes variables en interaction (ellipses) dont ils observent directement ou induisent (trait plein ou en pointillés) la qualité sur la base d'indicateurs divers (mots simples). Ainsi, la qualité d'un « arbre d'avenir » ou « arbre objectif », au profit duquel va travailler le forestier, est déterminée à partir notamment, de la qualité du tronc et des variables hauteur, diamètre, conformation et défauts ainsi qu'en observant les indicateurs de qualité du houppier (volume, couleur, etc.). Le diagnostic de parcelle forestière consiste finalement à réaliser une description qualitative et quantitative du peuplement s'appuyant sur des concepts scientifiques et pragmatiques que maîtrisent plus ou moins les novices (Chiron, Guidoni-Stoltz, & Mayen, à paraître) tout en prenant en compte, dans un raisonnement pertinent pour une gestion durable de la forêt, les caractéristiques du milieu, la station forestière¹⁷. Le forestier élabore un diagnostic stationnel à partir des caractéristiques climatiques, pédologiques (étude du sol), topographiques (notamment le relief) et autécologiques de la végétation.

¹⁷ Une station est une étendue de terrain de surface variable, homogène dans ses conditions physiques et biologiques (climat, topographie, sol, composition floristique et structure de la végétation spontanée, ...). Une parcelle forestière peut comporter plusieurs types de station. Le diagnostic stationnel est complexe à apprendre (voir Chrétien, F., 2019) dans ces mêmes actes.

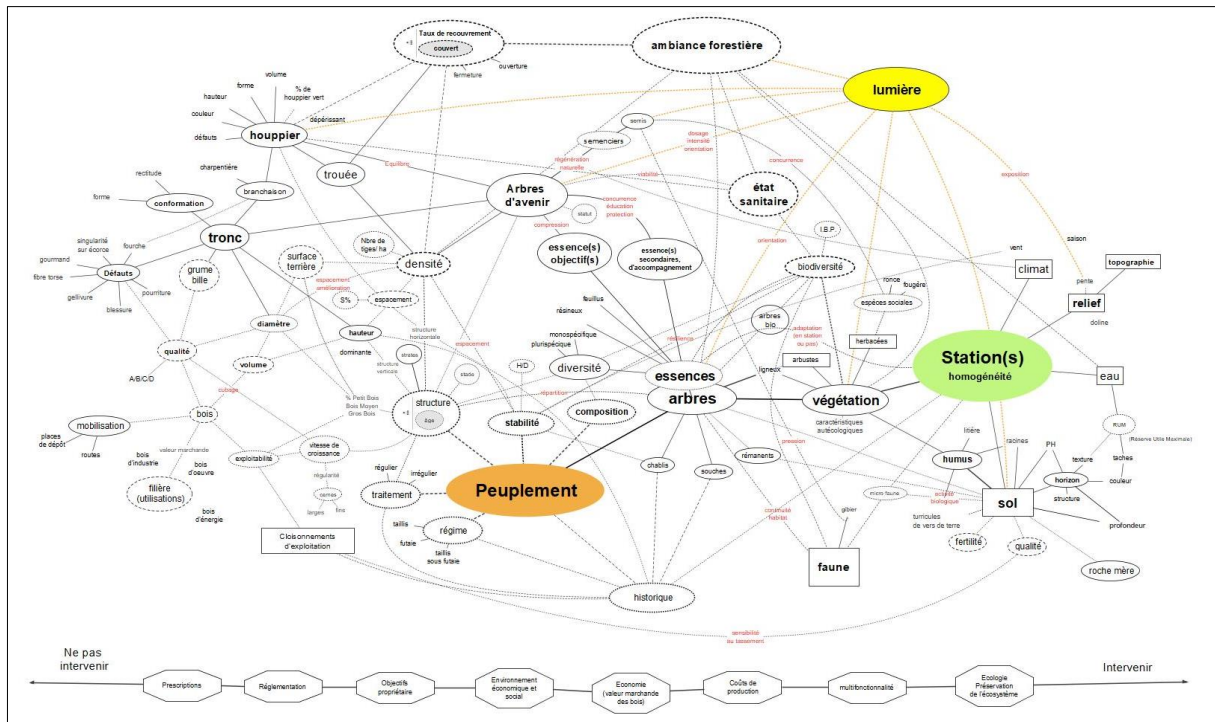


Figure 9 : modélisation de la structure conceptuelle de la tâche de diagnostic d'une parcelle forestière attendue en formation

Le but du forestier est alors de choisir et de conserver les plus « beaux » arbres, d'essences « adaptées à la station », dans un objectif de production, mais aussi de régénération, et de choisir d'intervenir ou de ne pas intervenir. L'expert va prendre des décisions de coupe (opération de martelage) des arbres qui font concurrence aux arbres d'avenir en tenant compte des variables déjà citées, mais aussi de la structure du peuplement, de son traitement (régulier ou irrégulier), de l'historique des travaux réalisés. Il peut inférer la qualité et le volume des bois ayant atteint leur diamètre d'exploitabilité pour, en fonction de la filière de production locale, déterminer ses objectifs de sylviculture (par exemple une coupe d'éclaircie des gros bois pour favoriser la régénération future par la mise en lumière de semis). Mais dans une perspective de gestion durable de la forêt, il peut aussi, à la suite d'un diagnostic stationnel pertinent, décider de conserver les plus gros bois, même s'ils ont atteint un diamètre d'exploitabilité de référence, parce qu'ils sont bien « en place » dans un milieu favorable à leur développement pour qu'ils continuent de croître et deviennent les « semenciers » idéaux (variables prises en compte en surbrillance dans la figure 3 ci-dessous).

Il apparaît, que cette intelligence professionnelle, basée sur des raisonnements systémiques intégrant les variables des deux champs conceptuels (peuplement et station) doit encore être développée, comme le montrent notre analyse des autoconfrontations et des compositions d'apprenants lors de l'évaluation à une épreuve blanche du BTSA GF. Beaucoup d'apprenants estiment en effet que tous les chênes ayant atteint environ 75 cm de diamètre doivent être prélevés, décision qualifiée de « coupe de marchand de bois » par le formateur.

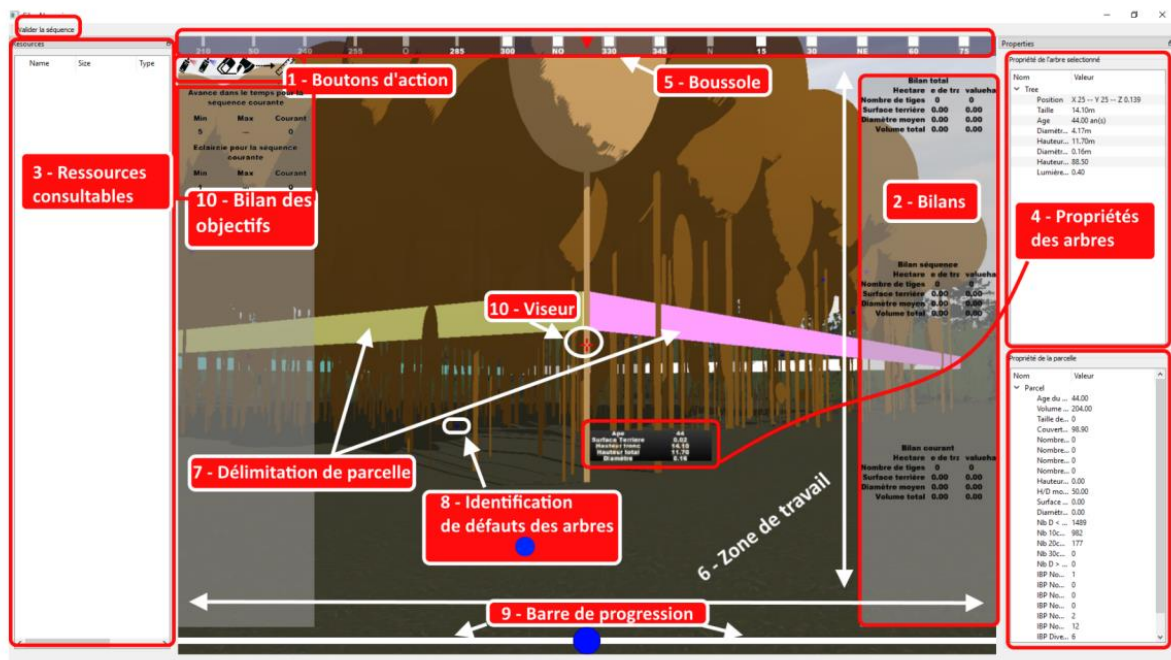


Figure 4 : Interface « Silva Numerica » in « Guide de prise en main » réalisé par Christophe Corne – @RTibIOcOM (Version 2 – 2019)

L'utilisateur peut, au gré de son déplacement dans la parcelle, marquer des points d'intérêts à l'aide de balises, changer de point de vue (voir la forêt de bas en haut ou de haut en bas), changer de représentation (réelle ou schématique), procéder aux opérations de désignation et de martelage puis simuler l'évolution de la parcelle sur plusieurs années.

L'intérêt didactique de ce premier cas d'usage de Silva Numerica réside sans doute dans l'enrichissement de la situation par la simulation, la possibilité pour les apprenants de disposer à leur guise de points de vue différents (figure 5), avec un réalisme suffisant pour se sentir immergé, d'informations multimodales sur les propriétés des arbres et du peuplement, en superposition ou dans une fenêtre spécifique quand ils en ont besoin.

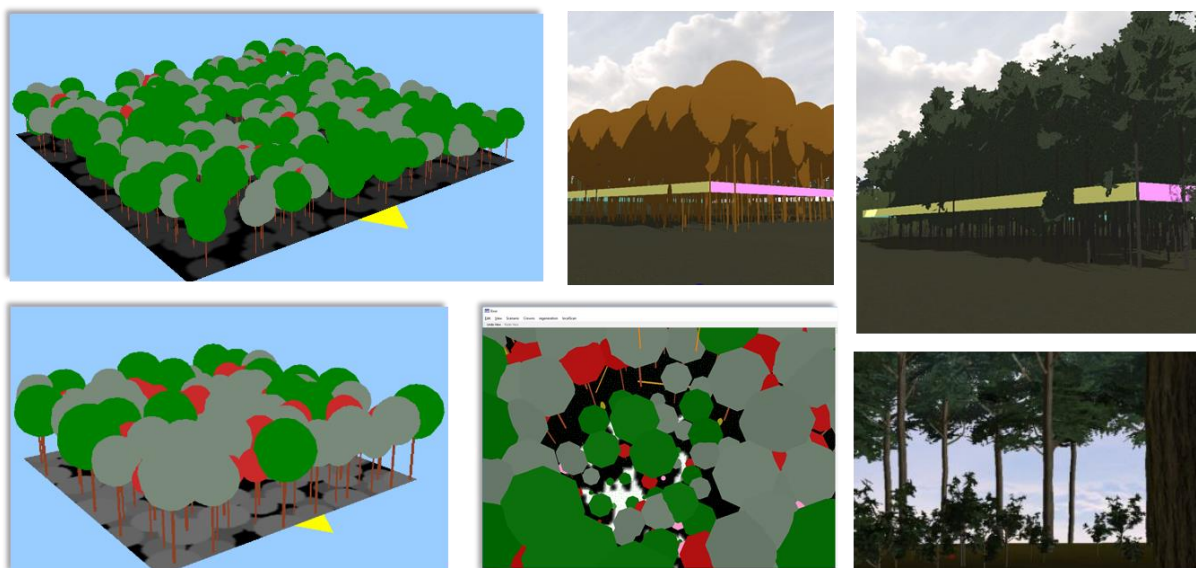


Figure 5 : Différents types de représentations de la forêt dans Silva Numerica – Images AM Valor & Shine Research

Ils peuvent alors s’émanciper des contraintes du réel (déplacements, météo, mesures, vision de bas en haut, temporalité...) et des difficultés liées aux calculs par exemple, mais aussi commettre des erreurs et pouvoir revenir sur leurs actions. Dans Silva Numerica, il n’existe pas de rétroactions positives ou négatives, c’est le résultat de l’action en fonction de l’objectif de départ qui est susceptible d’indiquer la pertinence des choix réalisés. L’EVE ouvre la possibilité de faire varier les échelles spatiales et temporelles et de projeter les conséquences de ses actions sur la forêt à plus ou moins long terme, de réessayer, d’expérimenter plusieurs itinéraires sylvicoles. Par ailleurs, la représentation (virtualisée, schématisée) de concepts scientifiques et pragmatiques et leur manipulation dans l’EVE (comme les phénomènes de concurrence ou de gainage) peut aider à mieux les comprendre.

Pour les formateurs, la possibilité qui leur sera donnée de programmer des scénarios (par un éditeur de scénarios ouvert) en sélectionnant une parcelle ou en sélectionnant les paramètres à contrôler, les actions à réaliser (par guidage ou en autonomie) représentera sans doute une plus-value par rapport à l’offre des ressources actuelles.

Si l’on se réfère à notre analyse du travail, pour apprendre à conduire un peuplement de chênes sessiles en futaie régulière, les formateurs pourraient exploiter certaines variables didactiques comme les objectifs de sylviculture, l’état de la parcelle, des consignes d’itinéraires sylvicoles spécifiques, comme le nombre d’éclaircies à réaliser ou leur périodicité, le choix des outils et informations à disposition... Ils pourraient concevoir des scénarios plus ou moins contraints en jouant sur ces variables didactiques, sur les paramètres spatiaux et temporels, en laissant aux apprenants la possibilité de recommencer ou non, pour qu’ils prennent conscience du rôle de différents paramètres de la situation, les maîtrisent mieux et développent différents types de raisonnements (recherche et organisation de l’information, mises en lien, déductions, génération d’hypothèses et d’options, évaluation des actions potentielles, rétroactions...).

Dans la modélisation du cycle sylvicole associé à la tâche de conduite d'un peuplement de chênes sessiles que nous avons conçue (figure 6 ci-dessous), il apparait au cours des situations de formation réalisées sur le terrain et selon les dires des formateurs, que les apprenants, lors d'un diagnostic de parcelle, ont beaucoup de difficulté à exploiter le raisonnement « en surface terrière » (modèle expert) pour déterminer les coupes d'éclaircies. Ils « se contentent » de raisonner le nombre de tiges à désigner et marquer pour obtenir une production suivant un modèle normé (environ 75 chênes à l'ha, d'une hauteur la plus grande et « la plus propre possible », de qualité A sur au moins 3 m de haut, avec une certaine régularité des cernes).

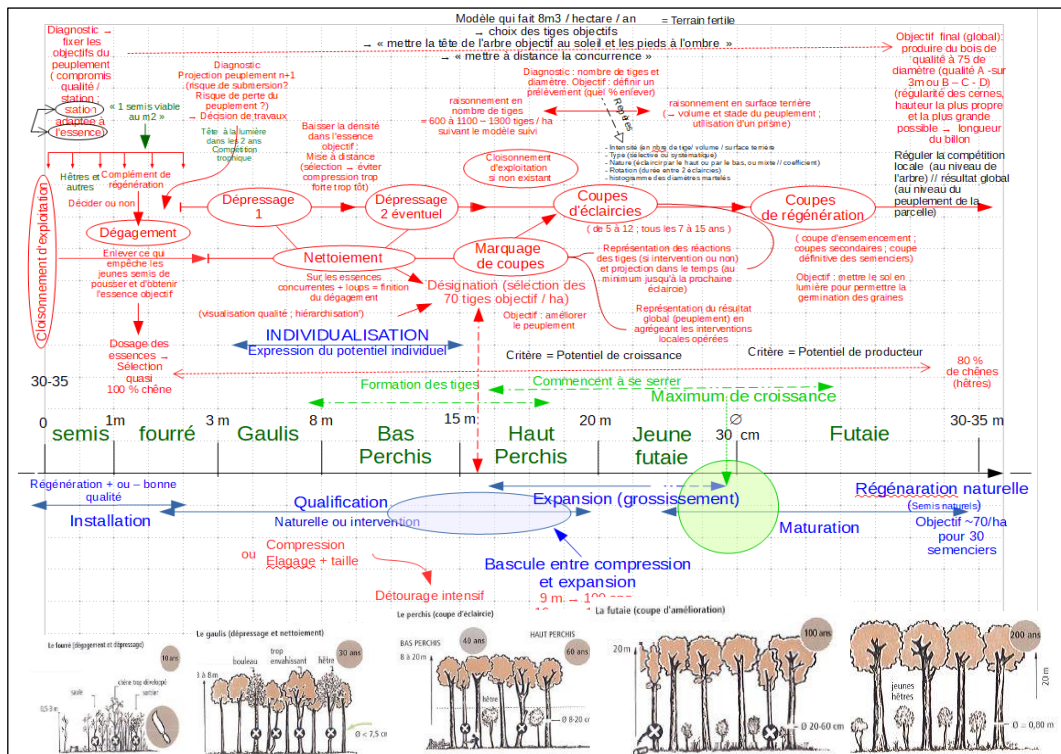


Figure 6 : Schéma réalisé par objectivation des représentations fonctionnelles des formateurs pour la tâche de conduite d'un peuplement de chênes sessiles en futaie régulière. Illustrations tirées de Fischesser, B. (2018), « La vie illustrée de la forêt », Delachaux et Nieslé eds.

Devant réaliser des choix d'intervention sur chaque arbre et agréger ces choix sur l'ensemble de la parcelle, ils se représentent aussi difficilement le résultat global de leurs actions sur le peuplement. Silva Numerica pourrait leur permettre d'élaborer des représentations fonctionnelles pertinentes du peuplement et favoriser par l'objectivation d'indicateurs habituellement non visibles, l'usage de certains concepts pragmatiques (le repérage du couvert ou la qualité des bois par exemple) ou bien développer la compétence d'anticipation de l'évolution des arbres pour raisonner les interventions sylvicoles sur plusieurs années.

... À une désillusion potentielle pour le développement d'une intelligence professionnelle du diagnostic forestier intégrant une perspective de développement durable

Toutefois, du fait de la difficulté informatique à modéliser le vivant et des choix réalisés au cours du processus de transposition informatique, la parcelle forestière conçue à ce jour est réduite à une seule essence (le chêne), d'arbres génétiquement différents, mais de même âge, sur un seul type d'espace (la plaine) et un seul type de sol (grande fertilité). Le raisonnement systémique basé sur les deux champs conceptuels (celui du peuplement et celui de la station) pour penser le développement durable de la forêt est donc impossible et la prise en compte de l'environnement aux plans écologique, économique et socio-professionnel inenvisageable.

Or quand on connaît l'importance de se confronter à des situations de travail diverses (la gestion d'une futaie irrégulière constituée d'essences d'arbres à des âges différents est par exemple très complexe), disposer d'une « bibliothèque » de parcelles intégrant des caractéristiques stationnelles diverses aurait répondu aux attentes des formateurs exprimées lors de notre recueil de besoins. Nos investigations en formation dégagent des points critiques du travail, des nœuds d'apprentissage importants, à tous les niveaux, qu'il s'avère actuellement difficile de travailler avec ce scénario « forestier » du premier prototype Silva Numerica : l'importance de peuplements mélangés (sur l'indice de biodiversité potentielle notamment), l'adaptation des essences à la station, l'usage d'outils symboliques comme la courbe de structure, l'intérêt environnemental et économique de la gestion d'une futaie irrégulière... La gestion de cette dernière nécessite d'élaborer une représentation systémique plus large de la forêt et d'intégrer des concepts pragmatiques peu formalisés à l'heure actuelle. Ainsi déterminer la structure (densité de « Petits Bois », « Bois Moyens », « Gros Bois ») dans une futaie jardinée n'est pas très complexe, mais utiliser le concept et sa représentation sous forme de courbe de fréquence des diamètres pour faire des choix de martelage constitue un nœud d'apprentissage pour des élèves de BTS. Choisir le taux de prélèvement pour gérer la concurrence, doser les interventions pour ne pas déstabiliser le peuplement ou en futaie jardinée, conserver un équilibre (sur le plan de la structure) afin d'éviter la régularisation sont aussi des opérations très complexes. Comprendre pourquoi la hauteur de houppier vert en rapport avec la hauteur totale de l'arbre a une incidence sur la qualité des bois, de même que comprendre l'importance du gainage en futaie irrégulière nécessitent de développer le concept de concurrence entre les arbres dans un environnement forestier plus riche que celui offert actuellement par le prototype. Pour intégrer la structure conceptuelle d'un diagnostic de parcelle forestière prenant en compte le développement durable de la forêt, il nous semble indispensable de faire évoluer le « domaine de validité épistémologique » (Balacheff, 1994) de l'EVE pour ouvrir la possibilité d'une réflexion systémique (intégrant le champ conceptuel de la station) et permettre aux formateurs de réduire ou complexifier le « monde » et les situations dans lesquels évolueront les apprenants. Par ailleurs, s'il est prévu de conserver des traces des actions de l'apprenant, de la simulation opérée, le recueil pertinent des traces d'apprentissages et du raisonnement des apprenants au cours du scénario, néanmoins proposé dans les spécifications, n'est pas encore envisagé par les développeurs de l'interface. Pourtant, leur exploitation dans des séances de debriefing collectif en classe pourrait favoriser la confrontation des expériences, des stratégies, des points de vue, et ainsi développer un regard critique sur les diagnostics établis et les itinéraires sylvicoles choisis. C'est d'autant plus crucial qu'aujourd'hui un forestier doit déployer un argumentaire solide pour valider ses choix.

Conclusion :

Dans cette communication, nous montrons l'importance pour développer en simulation l'intelligence professionnelle des apprenants forestiers, de bien cerner par une analyse du travail et de la formation, les caractéristiques de l'environnement et des situations de travail, d'objectiver les organisateurs de l'activité experte ainsi que les nœuds d'apprentissage en formation. Mais cela reste aussi insuffisant. Il apparaît crucial, pour apprendre à travailler des situations problématiques comme le diagnostic d'une parcelle forestière prenant en compte le développement durable de la forêt, d'assurer une transposition didactique professionnelle et une transposition informatique qui offrent aux futurs utilisateurs la possibilité d'apprendre à développer une pensée systémique et un raisonnement global sur l'état de la forêt. Le premier cas d'usage de Silva Numerica ouvre sans conteste des possibilités d'apprendre par et avec la simulation qu'il est intéressant d'investiguer auprès des apprenants plus finement (thèse en cours, voir Chiron, 2019), mais qui doit encore selon nous évoluer pour constituer une véritable innovation pédagogique en formation professionnelle et répondre aux besoins des formateurs, sous peine de désillusion.

Bibliographie

- Balacheff, N. (1992). Exigences épistémologiques des recherches en EIAO. *Revue d'ingénierie Éducative*, 4 (5), 4-14.
- Balacheff, N. (1994). La transposition informatique, un nouveau problème pour la didactique. In M. Artigue, R. Gras, C. Laborde, & P. Tavinot, *Vingt ans de didactique des mathématiques en France* (p. 364-370). Grenoble, France : La Pensée Sauvage.
- Béguin, P., & Pastré, P. (2002). *Working, learning and designing through simulation* (S. Bagnara, S. Pozzi, A. Rizzo, & P. Wright, Éd.).
- Caens-Martin, S. (1999). Une approche de la structure conceptuelle d'une activité agricole : la taille de la vigne. *Éducation Permanente*, 139 (2), 99-113.
- Caens-Martin, S., Specogna, A., Delépine, L., & Girerd, S. (2004). Un simulateur pour répondre à des besoins de formation sur la taille de la vigne. *Revue STICEF*, 11 (<http://sticef.org>).
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chevallard, Yves. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. In Chiron, T., Guidoni-Stoltz, D., & Mayen, P. (à paraître). *Explorer l'activité de diagnostic d'une parcelle forestière par des apprenants forestiers pour favoriser l'apprentissage de situations dynamiques en lien avec le vivant*. Recherche et formation.
- Chiron, T. (2019). Etudier l'utilisation d'un prototype simulant un environnement forestier virtuel par des apprenants forestiers pour former ou développer l'intelligence professionnelle à agir dans un environnement dynamique et vivant. *Former & développer l'intelligence professionnelle*. Présenté à 5e colloque de didactique professionnelle, Montréal.
- Chrétien, F. (2019). Former et s'exercer à la démarche de diagnostic de stations forestières. *Former & développer l'intelligence professionnelle*. Présenté à 5e colloque international de Didactique Professionnelle, Montréal.
- Damiani, R. (2014). *La Sylviculture irrégulière en Limousin*.
- Mayen, P., & Lainé, A. (Éd.). (2014). *Apprendre à travailler avec le vivant : développement durable et didactique professionnelle*. Dijon, France : Éditions Raisons et passions.
- Nielsen, J. (1993). *Usability Engineering*. Academic Press.

- Pastré, Pierre. (2005). Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels. In Formation. Toulouse : Octares Editions.
- Pastré, P. (2006). Apprendre par l'action, apprendre par la simulation. Présenté à Simulation, réalités virtuelles et augmentées pour les apprentissages professionnels. Quatrième Ecole Thématique du CNRS sur les EIAH, La Grande Motte. Consulté à l'adresse <https://www.lirmm.fr/eiah2006/cours/cours2.2.pdf>
- Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes. Paris : PUF.
- Samurçay, R., & Rogalski, J. (1998). Exploitation didactique des situations de simulation. Le Travail Humain, 61, 333-359.
- Tricot, A., Pléat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G., & Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. In C. Desmoulins, P. Marquet, & D. Bouhineau, Environnements informatiques pour l'apprentissage humain : Actes de la conférence EIAH 2003 (p. 391-402).
- Vadcard, L. (2017). Réflexions à propos de la conception d'environnements de formation par la simulation : le cas de la formation médico-chirurgicale. Raisons éducatives, 21 (1), 81-96.

COMMUNICATION #15 : L'ACCOMPAGNEMENT PROFESSIONNEL DE TYPE COACHING, UN LEVIER POUR DEVELOPPER L'INTELLIGENCE PROFESSIONNELLE ?

Jean-Yves Beroud, Chercheur AMU, beroud.jeanyves@gmail.com

Type de communication

Compte-rendu de recherche

Thématique principale

Thème 2. L'intelligence professionnelle et les adaptations

Contribution

Cette contribution propose de problématiser le travail d'accompagnement de type coaching au regard de la construction de l'intelligence professionnelle du bénéficiaire par une mise en perspective des postures des coachs.

Par une recherche quantitative-qualitative étayée sur des représentations sociales (Moscovici, 1961, Abric, 2011), il est ici proposé de s'intéresser à la caractérisation de figures identitaires de coachs afin de mettre en évidence les usages des coachs en situation.

Parmi les éléments de la « *nébuleuse* », Paul (2004) identifie le coaching comme une pratique d'accompagnement dont les contours semblent peu clairs, voire contradictoires. L'utilisation du mot coaching s'est aujourd'hui généralisée et banalisée comme objet de consommation. Le coaching est devenu un mot présent à toutes les étapes de la vie, souvent comme prétexte commercial, c'est un « *fourre-tout* », un marché et un ensemble de pratiques hétérogènes non réglementées en France.

Certains coachs sont formés à la pratique d'intervenant en organisation comme des consultants en individuel (Vial et Mencacci, 2007), leurs compétences permettent d'étayer un professionnel dans le cadre des métiers de l'évaluation (Figari et Remaud, 2014). Le coaching appartient alors aux dispositifs de professionnalisation tout au long de la vie.

L'accompagnement de type coaching est une démarche qui permet au sujet de problématiser ses visées par un cheminement co-construit entre l'accompagnateur et l'accompagné (Beauvais, 2004) dans le cadre d'une relation éducative (Guillemot, 2014). Ainsi nous définissons le coaching comme un style d'accompagnement individuel où des problématiques professionnelles sont mises en travail afin de développer les talents, promouvoir les potentiels et d'accélérer le changement. L'intervention mise en œuvre relève de l'évaluation.

Lors du travail de problématisation, avec le bénéficiaire du coaching, se pose la question de l'articulation des compétences (Boudreault, 2002), manifestées dans une action située (Pastré, 2011), à celle du développement des habiletés en situation. C'est à niveau de travail du sujet qu'il est possible de développer l'intelligence professionnelle. En effet, la visée du professionnel n'est pas que de se conformer simplement aux dimensions liées aux prescrits, à la déontologie

ou aux référentiels, mais aussi de développer davantage d'autonomie, de fonctions critiques, de créativité, de responsabilité, de pertinence aux contextes en phase avec l'éthique du sujet. Ainsi, la problématisation lors du coaching permet de regarder, d'examiner un problème sous différents angles afin de les articuler et de rendre habitable le problème. Le temps d'accompagnement dans sa phase de problématisation pourrait donc favoriser l'intelligence professionnelle.

Lors de notre recherche, nous nous sommes intéressés à faire émerger ce qui fait sens dans l'action des coachs.

Le cadre méthodologique se base sur les représentations sociales, qui caractérisent la représentation comme le produit et le processus de l'activité mentale (Abric, 1976, p. 106), la représentation est, pour un sujet ou un groupe, une reconstitution cognitive et sociale de significations du réel.

Il est distingué deux outils de recueils de données, d'une part, les chaînes associatives et l'association libre et d'autre part, l'entretien semi-directif. L'association libre est une méthode quantitative-qualitative, qui permet de collecter les données du contenu de la représentation (Abric, 2011, p. 66). À partir du mot inducteur « coaching », il s'agissait de faire émerger des éléments de signification d'un même corpus et de réaliser des chaînes associatives. Cette méthode a été utilisée par pallier. L'entretien semi-directif a été le second outil de recueil de données ; le chercheur a interrogé les sujets à partir de quatre questions prédéfinies dans un ordre établi. Il s'agit d'une méthode qualitative (Grawitz, 2001). Un échantillon de 50 coachs a été rencontré. Nous avons eu recours à l'analyse de contenu (Bardin, 2014) comme méthode de traitement et d'analyse des données et, pour l'analyse des représentations, nous nous sommes inspirés du cadre méthodologique d'Abric (2011, p. 189).

À partir de l'analyse que nous avons réalisée des 50 coachs, nous proposons de distinguer 4 postures de coach. Ce travail a été réalisé par une mise en dialectique entre deux pôles contraires : d'une part, la logique de contrôle en posture de conseiller, et d'autre part, la logique d'accompagnement en posture d'accompagnateur professionnel tel que le définissent Vial et Mencacci (2007). Dans la logique du contrôle en posture de conseiller, nous avons identifié : le pilote orienté solution, le facilitateur maïeuticien, le praticien en développement personnel et dans la logique de l'accompagnement en posture d'accompagnateur : le coach clinicien.

- Le pilote orienté solution (11 sujets sur 50) propose un étayage caractérisé par du guidage au sens de Vial et Mencacci (2007, p. 39) dans un paradigme mécaniciste et une logique de contrôle (Vial, 2012). Il est un sachant qui donne une orientation à suivre : il indique le chemin et la bonne pratique. Ce coach dirige, il est garant du cap. Il travaille à la résolution de problèmes et à l'atteinte des objectifs. Il peut auditer et préconiser vers davantage de performances et de compétences.
- Le facilitateur maïeuticien (10 sujets sur 50) est dans le guidage au sens de Vial et Mencacci (2007, p. 39), dans un paradigme mécaniciste, une logique de contrôle (Vial, 2012) et dans une relation d'aide (Vial et Mencacci, 2007, p. 45), de sorte à pallier un manque. Il accouche l'esprit du coaché, il lui permet de mieux se connaître par un dévoilement pré-organisé du questionnement. Ce coach utilise une méthode inductive

de mise en débat de sorte à aiguiller vers la bonne réponse et la prise de décision. Il peut être aussi dans la systémique.

- Le praticien en développement personnel (22 sujets sur 50) est dans le guidage au sens de Vial et Mencacci (2007, p. 39), dans un paradigme mécaniciste, une logique de contrôle (Vial, 2012) et dans la relation d'aide (Vial et Mencacci, 2007, p. 45). Il vise le mieux-être, l'harmonie, l'accomplissement et l'ouverture par un travail de remédiation. Le coach propose des procédures de sorte à permettre une recentration du sujet, une redécouverte de soi et de ses potentiels afin de les optimiser.

Sur les 22 sujets, 7 sujets utilisent des outils (orientation 1), 3 sujets ont un discours en lien avec le spirituel (orientation 2), 4 sujets ont un discours ésotérique (orientation 3) et 8 sujets n'ont aucune orientation particulière et ne sont que des praticiens en développement personnel.

Orientation 1 : L'utilisateur d'outils (7 sujets sur 50)

Le coach est un praticien en développement personnel qui utilise des outils, tels que la programmation neurolinguistique (PNL), l'analyse transactionnelle (AT), la Gestalt ou tout autre outil afin de viser le mieux-être du coaché.

Orientation 2 : Le spirituel (3 sujets sur 50)

Le coach est un praticien en développement personnel qui considère que le coaching doit prendre en compte le sujet dans toutes ses dimensions y compris spirituelle.

Orientation 3 : L'ésotérique (4 sujets sur 50)

Le coach est un praticien en développement personnel particulièrement orienté par un discours dans la pensée magique (Vial, 2009, p. 41) hermétique, voire abscons, autour de pratiques, tel que le fait de tirer les cartes ou d'unifier les énergies.

- Le coach clinicien (7 sujets sur 50) Le coach clinicien est dans la relation éducative telle que définie par Vial (2010, pp. 12-23) et d'évaluation située (Vial, 2012, p. 347) dans un paradigme biologiste et une logique d'accompagnement (Vial, 2012). Il met en œuvre un dispositif d'accompagnement (Vial et Mencacci, 2007, p. 93) où il problématise pour que le sujet mette lui-même en tension la question vive qui l'anime. Le coach est à côté, en retrait, il s'ajuste, utilise des habiletés et pari sur les possibles du bénéficiaire, le professionnel accompagne le changement potentiellement disponible présent chez le sujet.

Afin de rendre compte d'une réalité complexe, nous avons modélisé les résultats à partir de l'image du kaléidoscope comme un processus en cours du coach, une praxis, reliée à son « art de faire » (De Certeau, 1987). Nous avons donc caractérisé dans la logique du contrôle en posture de conseiller : le pilote orienté solution qui donne une orientation à suivre, le facilitateur maïeuticien qui accouche l'esprit du coaché par un dévoilement pré-organisé du questionnement, le praticien en développement personnel qui vise le mieux-être par un travail de remédiation. Et dans la logique de l'accompagnement en posture d'accompagnateur : le

coach clinicien qui met en œuvre un dispositif d'accompagnement (Vial et Mencacci, 2007, p. 93). L'essentiel des coachs de notre recherche est pour majorité dans le développement personnel (22 sujets sur 50), sept évaluateurs-coachs sont des coach-cliniciens.

Chaque coach peut agir dans un autre, il n'est pas surdéterminé à la logique du contrôle, il peut articuler les éléments dialogiques. La formation, l'analyse des pratiques professionnelles, la supervision peuvent être des moyens de développer le processus d'altération du sujet.

La recherche réalisée peut être mise en relation avec le développement de l'intelligence professionnelle du coaché. En effet, le questionnement sur le métier du bénéficiaire et l'adaptabilité de la pratique est au cœur du processus de problématisation du sujet et de l'agir professionnel. Ce temps de mise en travail permet de questionner la posture qui se caractérise comme un équilibre instable, un travail en cours sur la durée de la part du sujet (Ardoino 1990). Elle se travaille pour être jouée (Vial et Mencacci, 2007, p.91). Ce n'est pas une position qui renverrait à du stable, mais une attitude située, une praxis, de sorte à pouvoir habiter différentes variations en situation. La posture renvoie à un travail du sujet et à un projet que joue le professionnel. C'est une dynamique mouvante à partir d'une vision complexe de l'agir professionnel, dans l'instant et a posteriori, elle est « *liée à la capacité à s'ajuster à l'instant présent, à maintenir l'attention éveillée dans toutes les directions, sans demeurer ou être captif d'aucunes d'elles* » (Paul, 2016, p.89). Ainsi le coaching peut favoriser l'intelligence professionnelle par le travail de la posture en situation.

À partir de cette recherche sur les pratiques d'accompagnement de type coaching dont le but était de questionner la représentation sociale (Abric, 2011) des coachs sur le métier pratiqué, il a été mis en évidence dans la logique du contrôle en posture de conseiller : le pilote orienté solution, le facilitateur maïeuticien, le praticien en développement personnel et dans la logique de l'accompagnement en posture d'accompagnateur. La majorité des coachs rencontrés sont majoritairement dans la logique du contrôle en posture de conseiller (43 sur 50 sujets).

Ce travail de recherche peut être mis en perspective avec l'intelligence professionnelle dans la mesure où le coach, quelle que soit sa figure identitaire, peut permettre au sujet de se questionner sur le sens de son métier et d'adapter sa pratique par une mise en perspective de sa posture.

Bibliographie

- Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs*, 6, 99-113. doi: 10.3917/savo.006.0099
- Beroud, J.-Y. (2016). Rôle des représentations sociales et du lieu dans les pratiques d'accompagnement des professionnels du coaching et relations avec la posture d'évaluation (Thèse de doctorat). Aix-en-Provence : Aix Marseille Université.
- Boudreault, H. (2002). Conception dynamique d'un modèle de formation en didactique pour les enseignants du secteur professionnel (Thèse de doctorat), Université de Montréal.
- Figari, G., & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation ou l'enquête évaluative*. Bruxelles : De Boeck.
- Guillemot, V. (2014). Le référentiel, organisateur dudit « coaching » ? Étude socio clinique de ses usages (Thèse de doctorat). Aix-en-Provence : Aix Marseille Université.

Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez les adultes. Paris. Presses universitaires de France.

Vial, M., Caparros-Mencacci, N. (2007). L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative. Bruxelles : De Boeck Université.

COMMUNICATION #17 : PROFESSEURS BIVALENTS, DE LA DEBROUILLARDISE A LA DIDACTIQUE DES CONTINGENCES : L'INTELLIGENCE EN ACTION

Abou FOFANA, Enseignant-chercheur, École normale supérieure d'Abidjan, Côte d'Ivoire,
abou_fof@yahoo.fr

Type de communication

Compte-rendu de recherche

Thématique principale

Thème 2. L'intelligence professionnelle et les adaptations

Résumé

La réforme des collèges en Côte d'Ivoire a vu naître un nouveau type d'enseignants qui sont les professeurs bivalents. Cet article essaie de comprendre leurs activités. Comment font-ils ? Comment arrivent-ils à se tirer d'affaire ? Notre travail a consisté à organiser un groupe d'entraide pédagogique appelé SUPOR avec des enseignants de Mathématique/Informatique et de Sciences-physiques/Sciences de la vie et de la terre. Face aux difficultés auxquelles ils se heurtent que sont les effectifs pléthoriques et le manque de matériels didactiques, ils élaborent des stratégies pour se tirer d'affaire dans lesquelles l'intelligence occupe une place prépondérante. Cela se traduit par la conception d'outils didactiques de substitution, le transfert des connaissances de la discipline première à la discipline seconde et vice-versa, le changement de stratégie pédagogique.

Mots-Clés : Bivalence, compétences, intelligence, situation

Introduction

Lors de leur passage à l'École normale supérieure, les enseignants-stagiaires reçoivent une formation composée : d'une part, d'enseignements de renforcements disciplinaires et, d'autre part, d'enseignements de didactique dans les deux disciplines d'enseignement. Les stages sont effectués dans des classes des collèges classiques où les conditions de travail sont globalement bonnes : salles informatiques, laboratoires et bibliothèques. Mais avec des encadreurs monovalents. L'approche pédagogique préconisée est l'Approche par compétences et l'usage de la situation d'apprentissage. C'est elle qui vient structurer le contenu à transmettre. Une fois sur leurs lieux d'affectation, les professeurs bivalents se trouvent confrontés à des réalités auxquelles ils n'ont pas été forcément préparés en formation initiale : manque de matériels, salles sous-équipées et absence d'encadrement.

Le programme éducatif et le guide d'exécution proposent des situations comme portes d'entrée dans les apprentissages. Il s'agit pour l'enseignant, à partir de la compétence annoncée pour un thème et de l'exemple de situation qui lui est associé, de proposer une situation nouvelle. Dans cette optique, formuler des situations d'apprentissages

contextualisées, motivantes et intéressantes pour les apprenants est une tâche confiée à l'enseignant.

Dès lors, le repérage et l'isolement des éléments constitutifs de la situation deviennent obligatoires pour comprendre la situation et mener les activités demandées. En fonction des problèmes prioritaires soulevés dans la situation de référence, l'élève développe des compétences, il réalise ainsi une ou plusieurs tâches. Or, la compréhension même de la situation pose des problèmes aux élèves. Les enseignants sont obligés d'inventer des stratégies et des aides didactiques pour amener les élèves à exécuter les tâches qui leur sont demandées. Comment font-ils ? Quels supports et quelle stratégie utilisent-ils ? Voici autant de questions qui constituent la trame de notre exposé. Dans les lignes qui suivront, nous allons présenter le cadre théorique de notre travail, puis la méthode de collecte des données et les résultats obtenus.

Cadre théorique

Approche par compétences

C'est le lieu ici de définir quelques termes qui sont essentiels dans le cadre cette étude.

La compétence

L'approche par les compétences est fondée sur le développement à l'école de compétences. La compétence selon Perrenoud (1994) est : « *une capacité d'action efficace face à une famille de situations qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes.* »

Dans ce sens, le concept de compétence renvoie aux savoirs et savoir – faire.

Le point de départ de tout enseignement apprentissage devient la présentation d'une situation nouvelle et motivante pour l'apprenant. De la sorte, la construction des compétences « en situation » a pour but de contextualiser les situations d'apprentissage dans un environnement porteur de significations pour l'élève.

La situation

La situation d'apprentissage est un ensemble de circonstances contextualisées. L'enseignant agit sur certaines de ces circonstances pour organiser l'activité de ses élèves au cours des différentes leçons et séances d'enseignement/apprentissage. Par conséquent, la situation d'apprentissage influence le développement des compétences dans la mesure où elle est le point de départ de tout enseignement/apprentissage dans l'approche pédagogique par les compétences. Elle intervient au début d'une séquence d'apprentissage et constitue l'ossature même du cours. C'est sur elle que repose toute la trame de la leçon. L'aboutissement de la leçon voit la résolution du problème posé lors de la phase d'introduction de la leçon. Ainsi, « c'est un sujet qui, en effectuant une tâche, s'affronte à un obstacle (représentation de l'apprenant) ». Le sujet est orienté par la tâche, l'enseignant par l'obstacle. Le franchissement de l'obstacle représente un palier dans le développement cognitif du sujet. Meirieu (1999).

C'est une situation montée de toute pièce autour d'un problème. Elle est plus restrictive et incluse dans un contexte qui lui donne du sens. Toute situation est contextualisée. Les caractéristiques du contexte permettent de comprendre pourquoi cette situation apparaît. C'est un ensemble plus ou moins complexe et organisé de circonstances et de ressources qui permettent à la personne de réaliser des tâches en vue d'atteindre un but qu'elle s'est assignée.

Le problème

Certaines tâches ne sont pas réalisées aussi automatiquement par la personne, ce sont des problèmes dans ce cas. Dans un problème, on observe une entrave entre ce que la personne tente de réaliser (son but), et ce que ses connaissances et la situation (les ressources de la situation) et les ressources externes lui permettent de faire effectivement. Parfois, la personne ne dispose pas de connaissances suffisantes, elle doit alors réaliser un apprentissage pour traiter la situation. Dans d'autres cas, les ressources offertes par la situation sont incomplètes, la personne doit alors effectuer des démarches supplémentaires par rapport à ce que la tâche requiert normalement, pour obtenir les ressources manquantes. Il ne s'agit plus d'une simple tâche, mais d'un problème. On entend par problème ici, un questionnement, une énigme, issue d'un objet, d'une observation, etc. La résolution de ce problème nécessite avant tout, la mobilisation des élèves dans le cadre d'un travail de groupe.

La situation-problème

Une situation-problème comprend un ensemble de tâches et au moins une de ces tâches est un problème pour les élèves. Dans la plupart des cas, dans une situation – problème, des tâches et des problèmes se côtoient et s'appuient mutuellement. Les tâches et les problèmes d'une même situation-problème, ne sont pas isolés les uns des autres.

Dans ce sens, le programme éducatif ivoirien suggère des exemples de situations d'apprentissages. Il fournit à l'enseignant des modèles qu'il devra contextualiser dans la salle de classe, selon la discipline. Aussi, dans le guide pédagogique, la situation d'apprentissage décrite appartient-elle à la même famille de situation que celle de l'exemple de situation présenté dans le programme éducatif. Cette situation oriente l'apprenant vers des tâches déclinées en termes d'habiletés et de contenus et a pour fonction de vérifier dans quelle mesure l'apprenant peut réaliser les tâches proposées dans le programme éducatif. Elle présente des consignes orientant directement vers des tâches précises à effectuer et par lesquelles l'élève peut manifester ou non sa maîtrise des habiletés, des connaissances ou compétences. Cette maîtrise des habiletés et des compétences sera vérifiée en fin de séance par une situation d'évaluation.

Nous le constatons que, dans l'approche par les compétences, le travail que l'enseignant effectue en amont, avant la séance proprement dite, est considérable. Il devra, lors de la préparation de ses leçons, trouver pour chaque leçon une situation motivante. Pendant la séance de cours, il devra créer les conditions du traitement efficace de chaque situation d'apprentissage proposée. Cela suppose que l'enseignant dispose d'une connaissance solide de la méthode, des concepts et des pratiques pédagogiques de l'approche par les compétences.

Les éléments constitutifs d'une situation

Selon l'Approche par compétences en Côte d'Ivoire, la situation d'apprentissage est constituée d'un contexte, d'une circonstance et d'une ou de plusieurs tâches. Nous empruntons à Jonnaert (2012), les définitions suivantes de ces concepts.

Le contexte

C'est le cadre général, spatio-temporel, mais aussi culturel et social, dans lequel se trouve une personne à un moment donné de son histoire. Il inclut l'ensemble des autres concepts, mais aussi la personne en situation, une série de ressources, des contraintes et des obstacles.

Les circonstances

Ce sont les faits ou les éléments qui déclenchent ou nécessitent la réalisation des tâches.

La tâche

Elle est définie par les actions qu'une personne pose en se référant à ses connaissances, aux ressources et aux contraintes de la situation comme à des ressources externes, pour atteindre un but intermédiaire dans le traitement de la situation. La personne utilise à bon escient ce qu'elle connaît déjà, ainsi que les ressources offertes par la situation ou des ressources externes.

La consigne

C'est une directive à l'endroit de l'élève pour le traitement de la situation.

Eu égard aux effectifs pléthoriques dans les salles de classe et à l'inexistence du matériel didactique, comme nous l'avons souligné plus haut, les enseignants ne font pas généralement, le travail de groupe. Ils se contentent d'un travail collectif au cours duquel, ils posent des questions aux élèves pour vérifier leur compréhension de la situation et des tâches à réaliser. Il est à remarquer que cette situation ne comporte pas de consigne.

Méthodologie

Notre travail est une recherche-action. Nous avons utilisé le modèle d'action pour la formation continue en didactique des enseignants en formation professionnelle proposé par Boudreault (2002) appelé S.U.P.O.R : support pédagogique organisé.

Ce modèle comporte cinq étapes. Chacune des étapes du modèle est conçue de façon à favoriser l'activité métacognitive des enseignants par le biais de la résolution de problèmes réels vécus dans leur pratique professionnelle.

Pour commencer, nous avons été en salle de classe pour observer les séances de cours de cinq enseignants qui ont participé à l'étude. Ensuite, nous avons initié un groupe de discussion selon le modèle SUPOR.

Constitution du groupe

Les enseignants bivalents sont de cinq catégories : Lettres-modernes – Éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté, Histoire-géographie – Lettres-modernes, Anglais – Éducation

physique et sportive, Mathématique-Technologie de l'information et de la communication pour l'éducation, Physique-chimie – Sciences de la vie et de la terre. C'est donc avec un enseignant de chaque catégorie que nous avons travaillé. Nous étions présents pour orienter les discussions.

Il était question d'identifier un problème commun à l'ensemble des enseignants et de chercher ensemble des pistes de solution afin de concevoir des stratégies et des moyens didactiques.

C'est ainsi que nous avons traité la problématique de la situation d'apprentissage dans les différentes disciplines. Nous sommes partis des réalisations des enseignants afin de les aider à identifier les différents éléments de la situation.

Partir de situations vécues en classe était un élément clé de motivation pour les engager dans un processus d'explicitation et d'organisation de la situation pédagogique.

L'entretien

L'environnement privilégié pour la mise en œuvre du modèle d'action SUPOR est centré sur l'activité coopérative de résolution de problèmes des participants au groupe. Le but est de les emmener à expliciter leurs démarches. Ainsi, ils pourront formaliser leurs processus de résolution de la situation avec leurs élèves.

Chacune des étapes du modèle est conçue de façon à favoriser l'activité métacognitive des participants par le biais de la résolution de problèmes réels vécus dans leur pratique professionnelle. Cette démarche en cinq étapes permet de les amener à concevoir, à construire et à expérimenter des moyens et des stratégies didactiques novatrices et spécifiques à la formation professionnelle.

Cependant, dans le cadre de cette étude, nous nous limiterons aux deux premières étapes qui sont : expliciter et contextualiser pour mettre en lumière l'intelligence en action de nos enseignants.

Étape 1 : expliciter

Les enseignants participants doivent, dans un premier temps, exprimer un problème commun qui les préoccupe ; dans un deuxième temps, ils doivent modéliser le problème et, finalement, ils doivent formaliser les composantes du problème.

La première question que nous avons posée aux participants est « Pouvez-vous me donner un exemple de problème que vous rencontrez dans l'enseignement de votre discipline ? ».

Le fait d'exprimer verbalement leurs préoccupations les oblige, d'une certaine façon, à une prise de conscience pour en arriver à une certaine homogénéité dans le langage et la compréhension entre pairs. À cette étape, les participants font consensus sur la problématique la plus signifiante, la plus importante et la plus urgente pour eux qui est ici *l'exploitation de la situation d'apprentissage*.

La deuxième question que nous avons posée aux participants afin d'élaborer une représentation collective du problème exprimé est « Comment percevez-vous cette activité ? »

Cette représentation nous indique, entre autres, le niveau de compréhension de la problématique de l'exploitation de la situation par les participants, en activant leurs connaissances antérieures. L'activité de modélisation fait en sorte de souligner ce qui manque pour résoudre le problème. Pour compléter les manquements et s'en faire une représentation cohérente, les participants deviennent alors des apprenants et le problème est devenu une situation-problème propre à susciter des apprentissages sur l'objet lui-même bien sûr, mais surtout sur la démarche propre à son appropriation.

La troisième question est : « Quels sont les termes clés qui ressortent lors de l'exploitation de la situation avec les élèves ? »

Cette question amène les participants à formaliser les composantes de la situation – problème. Ils sont alors à la recherche des quatre composantes de la formalisation à savoir : les concepts, le contexte, les tâches et les liens.

Les concepts sont pris ici comme des « *unités cognitives* », autant pour l'enseignant que pour l'élève comme le mentionnent Norman et Rumelhart (1975) dans Brien (1994 : 46).

Nous voulons passer en revue les terminologies en jeu dans la modélisation de la situation d'apprentissage. Par cette étape, nous amènerons les participants à avoir un langage, et par conséquent un référentiel commun afin de communiquer leurs points de vue pour ainsi éviter les confusions définies par Barth, « ... *entre le mot et le sens, entre les éléments pertinents et non pertinents par rapport à un problème donné, et dans le mode de raisonnement* ». (Barth, 1998 : 26)

Le concept constituant l'unité à traiter, le contexte est l'identification des circonstances où sont utilisés le ou les concepts. Ce qui fait la particularité d'un concept par rapport à un mot, c'est qu'il prend ses caractéristiques dans le contexte où il est utilisé. Pour qu'un concept soit actif dans l'esprit de l'enseignant comme de l'élève, il faut qu'il soit signifiant, c'est-à-dire contextualisé. « *Le contexte est formé des informations présentes lors de l'encodage, mais qui n'ont pas à être traitées* » (Fortin et Rousseau, 1997).

La séquence des tâches définit l'ensemble des activités que doit réaliser un élève et que doit organiser l'enseignant en lien avec l'utilisation des concepts dans sa discipline. Elles sont liées au but de la formation, donc à l'objet d'apprentissage.

La quatrième composante de la formalisation est la construction des liens entre les éléments de la situation d'apprentissage pour ainsi créer un réseau sémantique des concepts qui la composent de façon cohérente avec l'objet. « *Un moyen efficace pour organiser du matériel est l'utilisation de l'organisation hiérarchique, laquelle permet de diviser une grande catégorie en catégories de plus en plus petites* ». (Reed, 1999 : 348)

Étape 2 : contextualiser

Elle comporte deux activités : la conception de l'idée de solution et son élaboration. L'activité de conception amène à élaborer des idées de solution à la lumière des nouveaux renseignements dont dispose l'élève. Le problème doit maintenant se poser en termes

opératoires en lien avec l'apprentissage de l'objet par l'élève, donc en lien avec la relation didactique, la relation d'enseignement et la relation d'apprentissage. « *Le propre de la didactique, c'est de remettre sous le projecteur des variables sur lesquelles l'enseignant, dans sa classe, peut avoir prise pour traiter les difficultés rencontrées par les élèves* ». (Astolfi, 1996 dans Ruano-Borbalan, 1998 : 24).

Pour ce faire, la question qui a été posée aux enseignants est la suivante : « Quel type de difficulté se pose à la compréhension de la situation d'apprentissage et comment y avez-vous remédié ? »

En élaborant des idées de solutions, l'enseignant fait apparaître de nouvelles éventualités et de nouvelles relations entre les concepts qu'il a lui-même explicités, ce qui selon nous augmentera ses capacités futures à résoudre lui-même les problèmes de compréhension des élèves.

Résultats

L'entretien nous a montré que l'exploitation de la situation d'apprentissage par les enseignants était difficile par moment. Si les apprenants ne repèrent pas la ou les tâches à exécuter, l'enseignant ne peut avancer dans sa leçon. Les différentes tâches constituent les différentes habiletés à installer. Chaque habileté constitue de ce fait un paragraphe de la leçon. Pour se tirer d'affaire, les enseignants en SVT et en Histoire-géographie par exemple utilisent des images, ou des photographies comme aides didactiques. Or, la situation d'apprentissage est ici un texte qui est distribué aux apprenants sur des bouts de papier. Ce qui limiterait la didactique à un effet thérapeutique souvent attribué au matériel didactique utilisé comme remède direct à une difficulté d'apprentissage.

Secundo, l'entretien a révélé qu'au lieu de donner des consignes aux apprenants, les enseignants posaient plutôt des questions pour prendre des raccourcis. L'usage de la situation d'apprentissage impose des consignes. En effet, la consigne est un des éléments constitutifs de la situation. Ne pas la mentionner, c'est enlever à la situation ce qui pourrait en faire un outil didactique permettant de développer des compétences au niveau des apprenants. Dans bon nombre de cas les élèves n'arrivent pas à ressortir les tâches. En SVT, par exemple, l'élément circonstance de la situation est appelé constat. Le constat doit être repéré et donné sous forme de phrase avec un sujet, un verbe et un complément. Ensuite s'en dégagent le ou les problèmes suivis des hypothèses.

Tertio, le manque de matériels didactiques en qualité et en quantité suffisante amène les enseignants à utiliser le « système D ». Comme le dit l'adage « à petits moyens grande débrouille ». Une bouteille d'eau en plastique peut servir d'entonnoir, d'éprouvette et bien de choses encore. Les sorties de terrain même si elles ne sont plus fréquentes servent dans certaines régions à pallier l'impossibilité de créer la cristallisation in vitro.

Le but de l'activité SUPOR que nous avons menée avec nos enseignants est de passer du niveau abstrait d'interprétation et de conception de la situation d'enseignement à un niveau plus concret. La didactique ne saurait se limiter à produire cet effet thérapeutique souvent attribué

au matériel didactique en l'utilisant comme un remède direct à une difficulté d'apprentissage, nous parlerons ici d'environnement didactique planifié dans le sens de Gagné et Briggs (1974).

« La représentation cognitive de l'enseignement se manifeste ainsi :

1. Création d'un environnement à partir des connaissances antérieures de l'élève ;
2. Environnement axé sur les stratégies cognitives et métacognitives et sur l'organisation des connaissances ;
3. Environnement constitué de tâches complètes et complexes ;
4. Environnement coercitif, c'est-à-dire marqué par des balises ». (Gagné et Briggs, 1974 dans Brien, 1994).

Conclusion

L'expérimentation du modèle d'action S.U.P.O.R dans le domaine de la didactique en cohérence avec le développement de la compétence professionnelle des enseignants bivalents nous a permis de voir quelles stratégies et quels matériels de substitution utilisent les enseignants bivalents des collèges. Nous avons vu également comment ils identifient et résolvent les problèmes qu'ils vivent quotidiennement. En les amenant à prendre conscience de leur pouvoir d'agir sur les problèmes concrets auxquels ils sont confrontés tous les jours, cela les fera grandir en assurance. Notre démarche permettra ainsi d'expliquer, de formaliser, de construire, d'appliquer et de transférer les savoirs professionnels en formation continue puis en formation initiale. À travers cette étude, nous voulons amener les enseignants à se perfectionner tout en développant leur compétence en didactique. Cependant, il reste encore une étape, celle de construire des modèles qui seront validés et appliqués en situation réelle de classe.

Bibliographie

- Barth, B-M. ((1993). *Le savoir en construction*. Paris. Pédagogie Retz.
- Boudreault H. (2002), Conception dynamique d'un modèle de formation en didactique pour les enseignants du secteur professionnel, *Thèse de Doctorat*, Montréal : Université de Montréal.
- Brien, R.(1994). *Science cognitive et formation*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Corey, S. M. (1953). *Action research to Improve School Practices*. New York: Teachers' College, Columbia University.
- Fortin, C et Rousseau R. (1997). *Psychologie cognitive une approche de traitement de l'information*. Québec : Éditions Télé-Université.
- Jonnaert, Ph. (2012), Postface, in P. Charland, Cl. Daviau, A. Simbagoye et S. Cyr, (dir.), *Écoles en mouvement et réformes : enjeux, défis et perspective. États des lieux et questions curriculaires*. pp. 180 – 191. Bruxelles : De Boeck Université.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin. Canada
- Meirieu (1999). *Des enfants et des hommes*. Paris : ESF éditeur, collection Pédagogies
- Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C et Mariani, Y. (dir.) (1996). *Le concept de transfert de connaissances en formation continue*. Lyon : CRDP.
- Morin, A. (1986). La recherche-action en éducation de la pratique à la théorie. Montréal : Université de Montréal.
- Morin, A. (1997). « La recherche-action intégrale, lieu de modélisation d'approches méthodologiques complémentaires de recherche ». *Revue de l'association pour la recherche qualitative*. Vol. 16, 41-58.

Perrenoud, Ph. (1994) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF
Ruano-Borbalan, J-C. (1998). *Eduquer et former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Paris, Editions Sciences Humaines.

COMMUNICATION #19 : FORMER ET S'EXERCER A LA DEMARCHE DE DIAGNOSTIC DE STATIONS FORESTIERES

Fanny Chretien, MCF Sciences de l'éducation et de la formation, Université de Bourgogne Franche-Comté, Agrosup Dijon, fanny.chretien@agrosupdijon.fr

Type de communication

Compte-rendu de recherche

Thématique principale

Thème 1. Le développement de l'intelligence au travail et en formation professionnelle

Résumé

Le diagnostic de station forestière est une des activités professionnelles du gestionnaire et du conseiller forestier. Elle consiste, à partir de l'étude des caractéristiques topographiques, pédologiques, botaniques et climatiques, d'inférer des choix sylvicoles, en particulier sur les essences à privilégier. À ce titre, son usage doit faire l'objet d'enseignements au sein de la formation forestière. Cette communication présente les résultats d'une recherche empirique, inscrite dans le projet Silva Numerica¹⁸, portant sur l'apprentissage professionnel de cette activité, qui suppose, pour l'apprenant, de s'approprier à la fois un grand nombre de savoirs scientifiques et techniques, mais également de comprendre et de mettre en application une méthode de détermination des stations forestières.

Mots-Clés : Diagnostic – station forestière – raisonnements - difficultés

Introduction : les enjeux professionnels du diagnostic stationnel

Le diagnostic de station forestière ou diagnostic stationnel est une des activités professionnelles du gestionnaire forestier, du conseiller forestier ou d'autres métiers de la forêt comportant des fonctions de caractérisation des milieux forestiers en domaine public ou privé orientées pour produire des préconisations en matière d'interventions sylvicoles. Il consiste à caractériser les conditions physiques, biologiques et écologiques d'une étendue de terrain de superficie variable, délimitée de sorte que ces conditions de topographie, de climat, de sol et de végétation soient homogènes (Becker et Le Goff, 1988).

L'enjeu professionnel de la prise en compte des caractéristiques de station dans la gestion sylvicole est de « pratiquer une sylviculture adaptée avec des essences forestières judicieusement choisies, pour une productivité forestière optimale respectueuse de son milieu »¹⁹. Les décisions de gestion dépendent cependant aussi d'autres éléments tels que le

¹⁸ Projet lauréat de l'appel à projet « programme d'investissement d'avenir », volet « espaces de formation, de recherche et d'animation numérique » (e-FRAN).

¹⁹ Guide pour les choix des essences sur les premiers plateaux du Doubs et du Jura.

contexte réglementaire, les souhaits des propriétaires, l'incitation économique de la production de bois ou encore l'accessibilité de la parcelle. Derrière cet enjeu réside donc une tension entre, d'un côté, une vision professionnelle (Goodwin, 1994, 1995) globale intégrant la continuité de critères de durabilité et de résilience des milieux et des peuplements, et de l'autre, une vision professionnelle plus court-termiste, visant une réponse rapide et ponctuelle aux opportunités du marché du bois.

Le diagnostic stationnel est aujourd'hui indéniablement une des composantes de l'intelligence professionnelle du forestier qui est amené à faire des choix sylvicoles en fonction des potentialités et des contraintes de milieu. Il suppose de mobiliser des savoirs scientifiques liés au climat, au relief et au sol forestier et de les « pragmatiser » au service de l'action (Pastré, 2011 ; Vidal-Gomel et Rogalski, 2007), notamment celle de déterminer les compositions d'essences adaptées.

Or, cette pragmatisation représente pour les étudiants de Licence Professionnelle Gestion Forestière un apprentissage difficile dans lequel de nombreux raisonnements et interrelations entre variables doivent être déployés ensemble et c'est pour l'enseignant une gageure. La formation et l'entraînement à cette activité passent par une alternance répétée de deux types de situations de formation : les situations d'acculturations aux notions, savoirs et concepts propres à diverses disciplines des sciences naturelles, et des situations d'exercice sur le terrain présentant des traits de familiarité avec les situations professionnelles dans lesquelles il s'agit de caractériser les potentialités sylvicoles du milieu. Cette alternance des situations est une condition pour faciliter la construction par les apprenants, des relations entre « situation-problème-savoir » (Pastré, 2011).

Pourtant, alors que les objectifs du référentiel laissent percevoir la complexité des raisonnements inhérente au diagnostic stationnel orienté sylviculture, le référentiel de formation donne finalement peu de repères sur les situations professionnelles dans lesquelles le forestier l'utilise et sur les conceptualisations sous-jacentes à la réalisation de cette activité.

Dans l'optique de contribuer à objectiver les raisonnements essentiels et critiques qui sont embarqués dans l'activité générique du diagnostic de station, cette recherche a permis d'explorer ce qui est à faire, ce qui est à apprendre et ce qu'il semble difficile à conceptualiser lorsque l'on fait. Elle s'appuie sur l'observation d'interactions entre des apprenants et une formatrice sur le terrain forestier, et sur une auto-confrontation simple réalisée avec la formatrice à propos de l'activité des élèves et des médiations qu'elle y opère. L'étude vise à identifier, à travers l'analyse par la formatrice des difficultés des élèves et de ses gestes d'étayage (Bruner, 1983), les endroits de la démarche où l'intelligence trouve un potentiel de développement pour le futur forestier, et là où il y aurait un intérêt à concevoir un renforcement didactique²⁰.

²⁰ C'est aussi dans cette perspective qu'est né le projet Silva Numérica (projet e-FRAN), s'intéressant à la plus-value potentielle d'un environnement virtuel éducatif dans la formation forestière.

1. Conceptualisations, champ notionnel et raisonnements embarqués dans le diagnostic stationnel

Le forestier qui réalise un diagnostic n'est que très rarement (ou se met très rarement) dans la situation où il doit caractériser une nouvelle station. Il est généralement dans une posture de détermination d'un type de station ou de traits caractéristiques d'un milieu, avec une vision stratégique plus ou moins arrêtée de son mode de gestion. En revanche, la maîtrise des situations de détermination de ces traits essentiels qu'il faut retenir pour décider des options sylvicoles, ne s'improvise pas par une simple lecture des cartes, et application des fiches de repérage et clés de détermination. De nombreux raisonnements sont nécessaires pour utiliser ces *instruments* (Rabardel, 1995), pour interpréter les résultats, et pour finalement construire progressivement une synthèse globale en se repérant dans le système complet d'instruments à disposition (Munoz *et al.*, 2015).

Pour y arriver, le professionnel doit articuler les trois grandes actions successives de caractérisation : 1/repérer les caractéristiques générales de localisation, géologie, topographie, climat, 2/caractériser les propriétés et spécificités du sol et de l'humus, 3/Identifier les groupes écologiques d'espèces (herbacées, arbustives et essences) et leurs exigences. Il y a donc un enjeu d'apprentissage autour de la mise en musique des différents résultats obtenus au cours de la démarche, et de la capacité à émettre des hypothèses à partir de l'ensemble des indicateurs et des descripteurs renseignés dans l'enquête.

Les opérations de contrôle (Savoyant, 1979) composent aussi ces raisonnements abductifs, passant réciproquement d'une logique de déduction à une logique inductive pour « bricoler » des scénarios plausibles. En effet, elles consistent pour la plupart à vérifier la cohérence des conclusions des divers relevés effectués. Leur qualité est directement liée au niveau d'élaboration conceptuelle de l'action (donc à sa part d'orientation (Ibid.)) puisque l'élargissement des informations prises en compte pour construire la preuve va également étendre les possibilités de confrontation et de comparaison entre les indicateurs qui apparaissent parfois en contradiction : « *Si je leur demande ce que c'est ça par exemple, quinze d'entre eux vont me dire que c'est de l'érable champêtre alors que c'est une viorne obier... je leur demande du coup "est-ce que c'est une ambiance calcicole", "non", ils vont me le dire, mais ils n'ont pas le réflexe de faire le lien [sous-entendu entre la présence d'une espèce et celle d'autres espèces composant globalement le milieu]* ». L'enseignante exprime ici la difficulté d'articuler différents indicateurs pour mettre en doute une hypothèse de reconnaissance immédiate. On retrouve ici l'idée que les compétences utiles pour réaliser un diagnostic stationnel se forment à travers l'intégration non pas seulement de concepts scientifiques et ordinaires, mais également de différents types de raisonnements (Houdé, 2014).

Ainsi, les « opérateurs » de diagnostics stationnels, pour réguler leurs interprétations (Leplat, 2008), utilisent majoritairement des raisonnements logiques, usant, on l'a vu, d'*abductions* pour faire dialoguer deux types d'invariants conceptuels. Un premier type regroupe les invariants généraux, tels que théorisés par Piaget (1924), qui correspondent aux concepts scientifiques, à des lois et des principes propres au domaine des sciences de la vie et de la terre, que l'on peut connaître en dehors de toute situation concrète, en dehors d'un champ professionnel. Ces invariants sont aux fondements des représentations qui permettent la compréhension des

propriétés du vivant et des dynamiques de comportement d'objets biotiques et abiotiques dans les milieux (Figure 2).

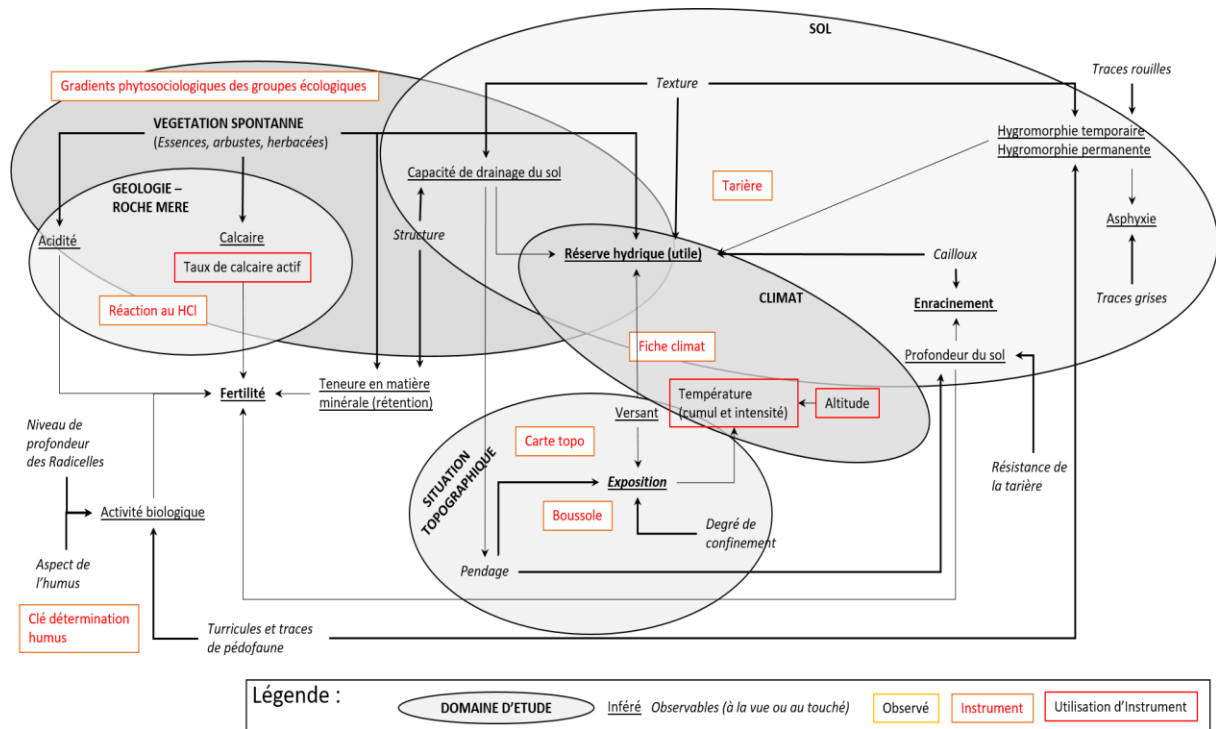


Figure 2 : champ conceptuel de la caractérisation d'un milieu forestier par le prisme de la méthode de diagnostic stationnel.

Un deuxième type concerne l'ensemble des invariants opératoires : des invariants de situation construits dans et par l'action en situation (Vergnaud, 1996). Ces invariants tiennent du fait qu'il y a un rapport pragmatique au concept. Ils permettent d'organiser et d'orienter une action sur le réel ; ici, décider du choix des essences, et de dresser une stratégie sylvicole.

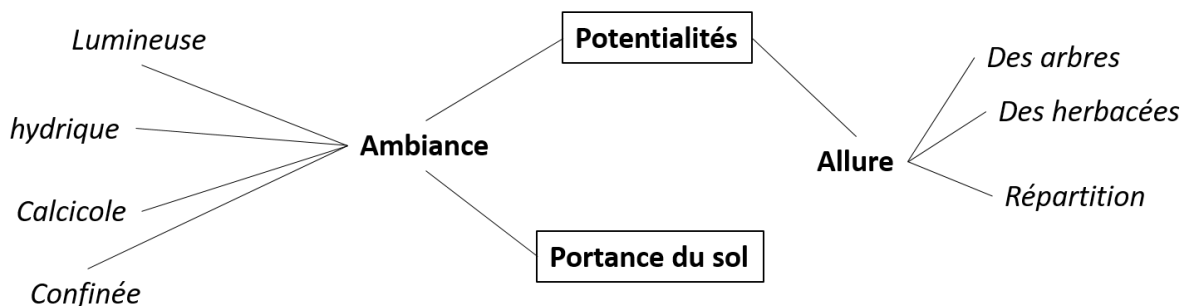


Figure 3 : Structure conceptuelle de la situation de diagnostic stationnel simplifiée (toutes les variables ne sont pas représentées), (Légende : les encadrés sont les deux concepts pragmatiques centraux liés aux buts de l'activité, en gras, les variables et en italiques des exemples d'observables).

Il n'est pas difficile de constater le contraste entre les deux schémas conceptuels du diagnostic présentés ci-dessus. On trouve d'un côté, la représentation d'une articulation explicative de connaissances scientifiques relatives aux objets et aux processus à l'œuvre dans la structuration

de la station forestière (Figure 2). De l'autre côté, celle issue d'une pensée intuitive, rapide, et pragmatique, tournée de façon plus directe vers des buts de sylviculture, et fonctionnant, semble-t-il, selon une modélisation à la fois conceptuelle (puisque basée sur une conceptualisation pragmatique de l'action de diagnostic) et analogique, supposant une délimitation rapide du domaine de validité de la « ressemblance » établie entre la station observée et l'ensemble des autres situations observées antérieurement et des situations de référence du professionnel (Figure 3). En effet, le concept d'ambiance, ou d'allure, sont des concepts pragmatiques de comparaison qui, pour être efficaces, doivent être soumis à différents scénarios, pour identifier un intervalle des possibles (quels sont les types de stations probables à partir de mes observations ?). Le répertoire des situations doit en outre s'étoffer du prisme des saisons montrant une variation importante des états et des aspects des indicateurs observables. Les conditions de lecture des stations changent donc plusieurs fois dans l'année (floraison, feuillaison, présence d'eau...), voire au cours de l'âge du peuplement forestier.

Le professionnel en exercice, et *a fortiori* l'apprenant forestier, est amené à circuler entre deux « systèmes » de pensée : un système logique (système 2) et un système rapide, intuitif (système 1) (Houdé, reprenant les travaux de Kahneman, 2012). La diversité des cas observés, mais aussi enquêtés à l'aide de la méthode de description « canonique » de la station, devient alors un facteur de développement professionnel pour le forestier qui s'engagera non plus dans une modélisation seulement analogique pouvant manquer de repères et faire preuve d'incertitudes, mais dans une modélisation conceptuelle de la station, associant des conceptualisations explicatives (ou contre-explicatives peut-être) aux ressentis et aux jugements pragmatiques du forestier.

2. Quelques difficultés d'apprentissage du diagnostic stationnel

La méthode a été conçue par des spécialistes, qui l'ont affinée sur plusieurs décennies, à partir de l'exploration croissante des forêts. Les étudiants doivent s'approprier et comprendre la logique d'une méthode élaborée et instrumentée qu'ils n'ont pas conçue, qu'on ne leur demande pas de concevoir, même de façon simplifiée. Or, dans la construction des clés de détermination des stations, les spécialistes ont justement étudié en profondeur l'ensemble des caractéristiques pour identifier les critères les plus discriminants et ainsi choisir celui qui permet d'entrer dans la clé en premier lieu, pour chaque grande zone couverte par l'étude. Les étudiants n'ont pas à le faire eux-mêmes compte tenu du temps et des moyens dont ils disposent à l'échelle de la formation. Pourtant cela semble constituer un enjeu d'apprentissage important, puisque savoir le faire veut dire savoir identifier rapidement les conditions d'implantation des essences forestières, c'est-à-dire celles qui correspondent aux cinq concepts organisateurs utiles : le comportement hydrique du milieu, les possibilités d'enracinement, la sensibilité du sol à la compaction, la fertilité organique et minérale potentielle, et l'accès à la lumière et à la chaleur.

Hormis les questions d'engagement dans la tâche, qui relèvent pour partie des parcours individuels, l'observation de l'activité des étudiants accompagnés ponctuellement par l'enseignante montre des obstacles didactiques divers.

L'enseignante constate que les étudiants, qu'ils soient en BTS ou Licence Professionnelle, n'ont généralement pas le réflexe de décrire les conditions générales de la station (topographie, géologie, climatologie, localisation, etc.), les considérant comme des informations de contexte et non comme des données qui intéressent l'analyse des facteurs de station.

La difficulté majeure que les étudiants doivent surmonter à l'issue des exercices, et jusqu'à l'examen, est la construction de synthèses intermédiaires permettant d'élaborer une synthèse finale des données récoltées et d'asseoir une justification plausible des descripteurs de stations sélectionnés et utilisés pour formuler des préconisations en termes d'orientations sylvicoles. Plusieurs synthèses sont à faire au cours de l'exercice : celle sur le sol et l'humus, celle des végétations spontanées, celle des caractéristiques générales. Les étudiants doivent les faire séparément sans jamais les considérer comme finalisées, car elles peuvent être nuancées, contredites ou modifiées par les résultats d'une des autres synthèses. Là réside une zone de fréquente erreur dans le décours de la démarche. Dans ces moments de confrontations entre les combinaisons de critères construites pour chaque domaine d'étude, les étudiants ne voient pas toujours ou se questionnent peu sur les contradictions qui apparaissent, alors qu'elles sont à la fois des occasions d'apprendre, et des points critiques à partir desquels on peut s'appuyer pour dresser des conclusions intermédiaires de diagnostic. Par ailleurs, la manière dont sont fabriquées les clés de détermination (humus et station), sous forme de schémas arborescents, amène les étudiants à opérer des éliminations trop rapidement. Cette logique arborescente peut donc engager l'étudiant dans l'erreur, voire lui donner le sentiment de maîtrise alors qu'il a réussi à trouver le bon type de station, sans comprendre comment, un peu par hasard. C'est la même idée qu'exprime Piaget selon laquelle nous pouvons réussir une action sans comprendre comment nous avons réussi, ce qui limite notre pouvoir de reproduction de cette action dans des contextes changeants (Piaget, 1974). Cette logique doit donc être suivie en questionnant dans le même temps les critères proposés dans la clé, de sorte à pouvoir y revenir en cas de contradictions. On retrouve ici l'idée d'un va-et-vient entre des logiques déductives instrumentées par ces clés, et des logiques inductives qui consistent à dresser des hypothèses, à dessiner des scénarios sur lesquels on peut revenir plus tard. Finalement, l'étudiant doit retenir seulement les éléments essentiels pour faire les synthèses, en opérant des hiérarchisations successives parmi les divers paramètres relevés.

Conclusion

Ce texte a tenté de faire une analyse, non pas du travail des forestiers en vue de la formation, mais des conceptualisations et des raisonnements embarqués dans l'activité de diagnostic de stations forestières de futurs conseillers forestiers dans le cadre d'un exercice d'application. Une analyse du travail réel aurait certainement montré que le diagnostic de station se dilue dans un flux d'activités, voire se réalise en même temps que d'autres activités comme celle du diagnostic de peuplement, voire d'autres opérations de gestion. Elle aurait peut-être aussi révélé que le diagnostic ne se fait pas tout à fait de la même façon qu'en formation où l'on tente de faire déployer de manière rigoureuse toute la démarche.

Ce texte s'est largement inspiré d'une démarche de didactique professionnelle, mais a cherché surtout à objectiver des inférences, des difficultés d'inférence, et des modalités d'étayage ou stratégies de formation que l'enseignante met parfois en place pour les travailler en sortie terrain. Plus largement, ce travail de recherche s'inscrit dans un projet de recherche e-Fran

appelé Silva Numerica²¹, qui s'intéresse aux contenus didactiques et aux conditions d'apprentissage de la gestion d'écosystèmes forestiers via un environnement virtuel éducatif (EVE). À ce titre, les résultats de cette étude doivent pouvoir déboucher sur des indications relatives au rôle que pourrait avoir cet EVE sur l'apprentissage des conceptualisations et des raisonnements mis en évidence ici. La question de la plus-value éducative d'un tel outil se pose encore à ce jour pour l'activité de diagnostic stationnel. L'EVE pourrait-il faire travailler, par la simulation, l'élaboration des synthèses intermédiaires et leurs articulations ? Si oui, s'agirait-il d'une plateforme permettant d'archiver les documents nécessaires, et de travailler des déductions à partir de données préenregistrées ? Ou encore, la simulation pourrait-elle donner à voir des effets sur le milieu qui permettraient d'inférer des processus physiques et biologiques utiles à la compréhension des caractéristiques dynamiques d'une station forestière ? Ce sont autant de questions que nous devons résoudre pour la suite.

Bibliographie

- Becker, M., et Le Goff, N. (1988). Diagnostic stationnel et potentiel de production. *RFF XL*, *sp.*, 29-43.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606-633.
- Goodwin, C. (1995). Seeing in depth. *Social Studies of Science*, 25(2), 237-274.
- Houdé, O. (2014, rééd. 2018). *Le raisonnement*. Paris : PUF.
- Leplat, J. (2008). La notion de régulation dans l'analyse de l'activité. Chapitre Dans J. Leplat, *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*. Paris : PUF.
- Kahneman, D., (2012). *Système 1, système 2 : les deux vitesses de la pensée*. Paris : Flammarion.
- Munoz, G., Vidal-Gomel, C., Bourmaud, G. (2015). The Operators' System of Instruments: A Risk Management Tool. In Mercantini JM., Faucher C. (eds), *Risk and Cognition. Intelligent Systems Reference Library*, vol 80. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Pastré, P. (2004). Le rôle des concepts pragmatiques dans la gestion des situations problèmes : le cas des régleurs en plasturgie. Dans R. Samurçay et P. Pastré (Dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (p. 17-47). Toulouse : Octarès.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1924). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Fondation Jean Piaget (version électronique).
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Rabardel, P. (1995/éd. 2002). *People and technology : a cognitive approach to contemporary instruments*. Saint-Denis : Université Paris 8. Repéré dans : https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/1020705/filename/people_and_technology.pdf
- Savoyant, A. (1979). Éléments d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques concepts essentiels de la psychologie soviétique. *Cahier de psychologie*, 22 (1-2), 17-25.

²¹ Projet lauréat de l'appel à projet « programme d'investissement d'avenir », volet « espaces de formation, de recherche et d'animation numérique » (e-FRAN).

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques, savoirs d'action* (p. 275-292). Paris : PUF.

Vidal-Gomel, C., et Rogalski, J. (2007). La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences. *@ctivités*, 4 (1), 49-84.

COMMUNICATION #21 : FRAGILISATION IDENTITAIRE ET INTELLIGENCE PROFESSIONNELLE : LE CAS DES AIDES-SOIGNANTES EN FORMATION INFIRMIERE

Catherine BARGIBANT, Ph.D, Sciences de l'éducation – Laboratoire CIREL (EA 4354), France, cath1963@free.fr

Type de communication

Compte-rendu de recherche

Thématique principale

Thème 3. La dimension affective de l'intelligence professionnelle

Résumé

Est-ce un avantage d'être une aide-soignante expérimentée quand on se forme pour devenir infirmière ? Pour répondre à cette question, nous avons rapproché la notion d'expérience (Dewey, 2011) et celle d'identité (Dubar, 2013) ; puis, nous avons appréhendé la transition identitaire (Kaddouri, 2008) et les stratégies identitaires (Camillieri et al., 1998) potentiellement mises en place face à ce triple contexte de transition à la fois de métier, de reprise d'études, et aussi d'alternance en formation. L'investigation centrale nous montre que la reconnaissance très variable de l'expérience des aides-soignantes par les tuteurs/formateurs serait vécue comme portant atteinte à leur identité. Cette reconnaissance variable déclencherait des stratégies identitaires dont certaines peuvent se concrétiser par des comportements « aberrants ». Peut-on assimiler ces comportements « aberrants » à une diminution momentanée de l'intelligence professionnelle de ces étudiants adultes ?

Mots-Clés : Expérience - Transition identitaire – Autrui significatifs — Stratégies identitaires — comportements

Contribution

L'intérêt que représente l'utilisation de l'écriture inclusive pour ce travail dans lequel les professions sont majoritairement exercées par des femmes est à pondérer en regard de la lisibilité. L'approche suivante, de plus en plus courante dans la littérature anglo-saxonne en sciences sociales, sera utilisée : le nom du métier de personnages abstraits, comme aide-soignant-e et infirmier-e, sera utilisé alternativement, de façon tout à fait aléatoire, mais équitable, tantôt au masculin, tantôt au féminin. En revanche, certaines fonctions de personnages abstraits, comme celles de « tuteur », « étudiant » et de « formateur », utilisées de façon récurrente, voire conjointe (tuteur/formateur) dans ce travail, seront conjuguées systématiquement au masculin.

Introduction

Ma recherche doctorale a étudié la reconnaissance de l'expérience des aides-soignantes en formation infirmière par les tuteurs/formateurs. Elle a aussi examiné le rôle de cette reconnaissance sur certains comportements atypiques observés dans ce triple contexte de

transition à la fois de métier, de reprise d'études, et aussi d'alternance en formation. Inspirés de la méthodologie de théorie ancrée, nous verrons comment ce travail empirico-inductif sur la reconnaissance de l'expérience peut intéresser le thème de l'intelligence professionnelle en formation.

1. Problématique

1.1 Des comportements « peu intelligents » professionnellement ?

La première similitude avec le thème de l'intelligence professionnelle est que mon travail de thèse s'ancre à partir de situations, extraites de dix-huit années de pratique pédagogique en tant que cadre formateur en soins infirmiers. Par exemple, j'ai le souvenir d'une étudiante qui, quand je lui ai demandé de prendre la tension d'un patient à l'oreille, a mis le stéthoscope sur l'oreille du patient ; une autre qui répondait systématiquement hors sujet à toutes les questions des partiels, ou encore, une autre qui a mis ses doigts sur l'aiguille d'une injection d'anticoagulant, avant de l'injecter au patient. Ces situations vécues auprès des ESI²² ayant déjà une expérience professionnelle dans les soins m'interpellent, car je ne comprends pourquoi ces étudiants (ESI EP²³), eu égard à leur histoire de vie personnelle, leur connaissance du milieu professionnel, leur maturité, pourraient faire preuve d'une intelligence professionnelle plus développée que ce qu'ils nous laissent à voir. D'ailleurs, dans notre travail, ces comportements observés ont été appelés : « incidents critiques atypiques » (Flanagan, 1954 ; Alter, 2012) ou ICA.

1.2 Qui sont ces professionnels expérimentés ?

Les ESI EP représentent une minorité (8 % de la population des ESI) parmi les étudiants issus de la scolarité. Ils sont en grande majorité de sexe féminin, âgés de 32 ans en moyenne. Ils possèdent au moins le niveau du baccalauréat. Ils ont travaillé 3 ans au minimum comme aide-soignant (DRESS, 2014, 1016).

Ce sont des agents de la fonction publique hospitalière exerçant dans un établissement public de santé. Après avoir obtenu le bénéfice des études promotionnelles (EP), ils sont considérés en activité et touchent leur salaire d'aide-soignant. Sa position d'adulte plus âgé, déjà intégré en tant qu'aide-soignant dans la fonction publique hospitalière le place dans un contexte environnemental très différent de celui, majoritaire, des étudiants « dans la continuité des études » ou les adultes financés par d'autres biais. Le bénéfice de l'allocation des études promotionnelles le met, financièrement, dans un contexte à première vue favorable, mais présentant des contreparties.

²² Lire partout : étudiant·e en soins infirmiers

²³ Lire partout : étudiant·e en soins infirmiers en études promotionnelles

Par ailleurs, ils sont très motivés comme le montre leur profil motivationnel plutôt autodéterminé (Deci et Ryan, 2000a, 2000b), comportant de nombreuses motivations intrinsèques.

2. Les éléments de la méthodologie

2.1 L'investigation exploratoire et les résultats

Notre question de recherche s'est précisée à l'issue de l'investigation exploratoire. Les données ont fait l'objet d'une analyse thématique en parallèle d'une analyse statistique et textuelle (IRaMuTeQ®)²⁴. L'expérience, parfois dissimulée par les ESI EP eux-mêmes, semble appréciée très diversement par les formateurs; la question de recherche posée est : **comment sont perçus les savoirs d'expérience des ex-aides-soignants par les différents acteurs de la formation infirmière (ESI EP, tuteurs formateurs) ?**

2.2 Les références du cadre théorique

Les références théoriques arrivent tardivement, fournissant les grands cadres de l'expérience (1938/2011 cité par Bourgeois, 2016, 2017), ainsi que celles des dynamiques et des stratégies identitaires (Kaddouri, 2008, 2014 ; Camilleri et al., 1998). Elles permettent de poser l'hypothèse selon laquelle **la reconnaissance variable de l'expérience des ex-aides-soignantes en formation infirmière par les tuteurs/formateurs peut expliquer certains comportements, appelés « incidents critiques atypiques », en les interprétant comme des stratégies identitaires.**

2.3 L'investigation centrale et les résultats

Les analyses sémantique et statistique vérifient l'hypothèse d'une variabilité des perceptions de l'expérience des ESI EP par les autres significatifs.

Comme l'illustre l'analyse factorielle des correspondances (fig. 1)²⁵ suivantes, la reconnaissance de l'expérience des ex-aides-soignantes est variable selon les tuteurs (en rouge), les formateurs (en violet) et les étudiants (bleu/vert) alors qu'ils répondent à une grille d'entretien identique :

²⁴IRaMuTeQ® : est un logiciel d'analyse lexicale libre. Cette méthode cherche moins à compter la fréquence des mots qu'à mettre en évidence la régularité de l'usage de certains mots. Cette méthode est particulièrement pertinente pour la recherche de stéréotypes dans les verbatim et ce, que ce soit pour les questionnaires ou les entretiens semi-directifs.

²⁵ Une Analyse factorielle des correspondances (AFC) est basée sur des calculs d'inertie du nuage de mots que constitue un corpus. Elle fait davantage apparaître les oppositions ou rapprochements. A partir des représentations graphiques, on peut mettre en évidence les spécificités des formes lexicales : les formes lexicales étant « colorées » différemment en fonction des variables ; la taille de police varie également, elle est proportionnelle à la significativité. L'intérêt de cette analyse est qu'elle montre, en un seul graphique, les éléments communs et les éléments distincts en fonction des variables choisies.

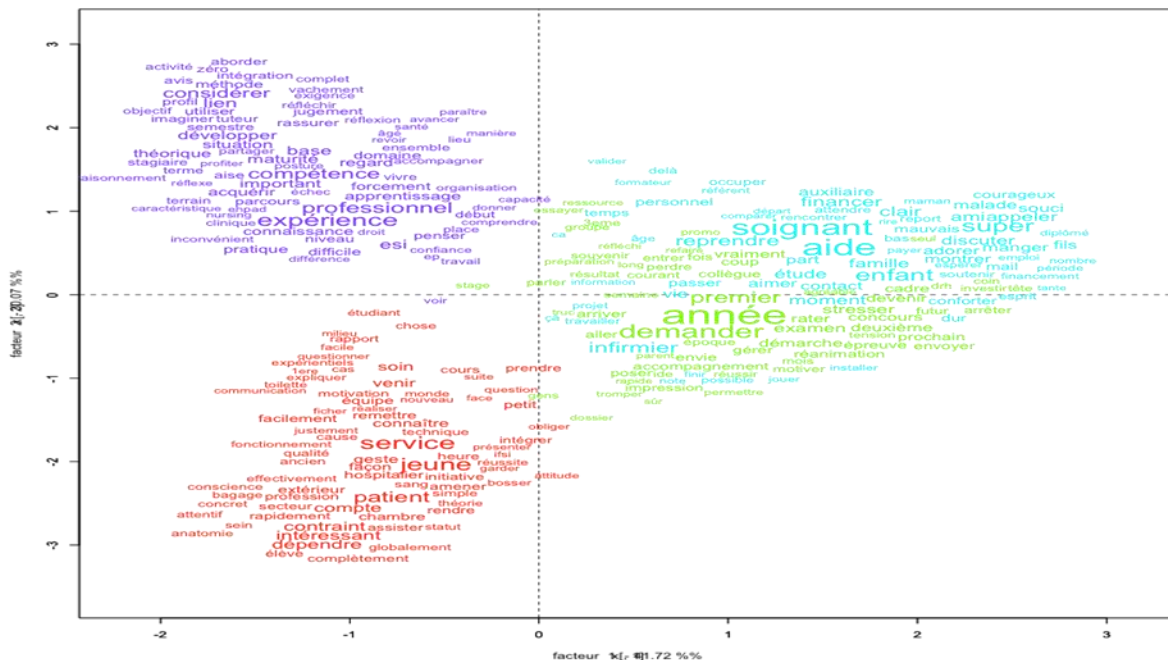


Figure 11 : AFC des trois corps (ESI EP, tuteurs, formateurs)

3. Les résultats de l'étude des 36 ICA

Un autre des résultats de notre investigation centrale semble vraiment pertinent à exposer ici. En effet, un début d'analyse des 36 « incidents critiques atypiques » (ICA) montrait, la plupart du temps, des contextes de perceptions de peur, de menace liées au regard de l'autre appelées, un moment donné, « menace d'évaluation négative ».

4. Synthèse des résultats de l'étude des 36 ICA

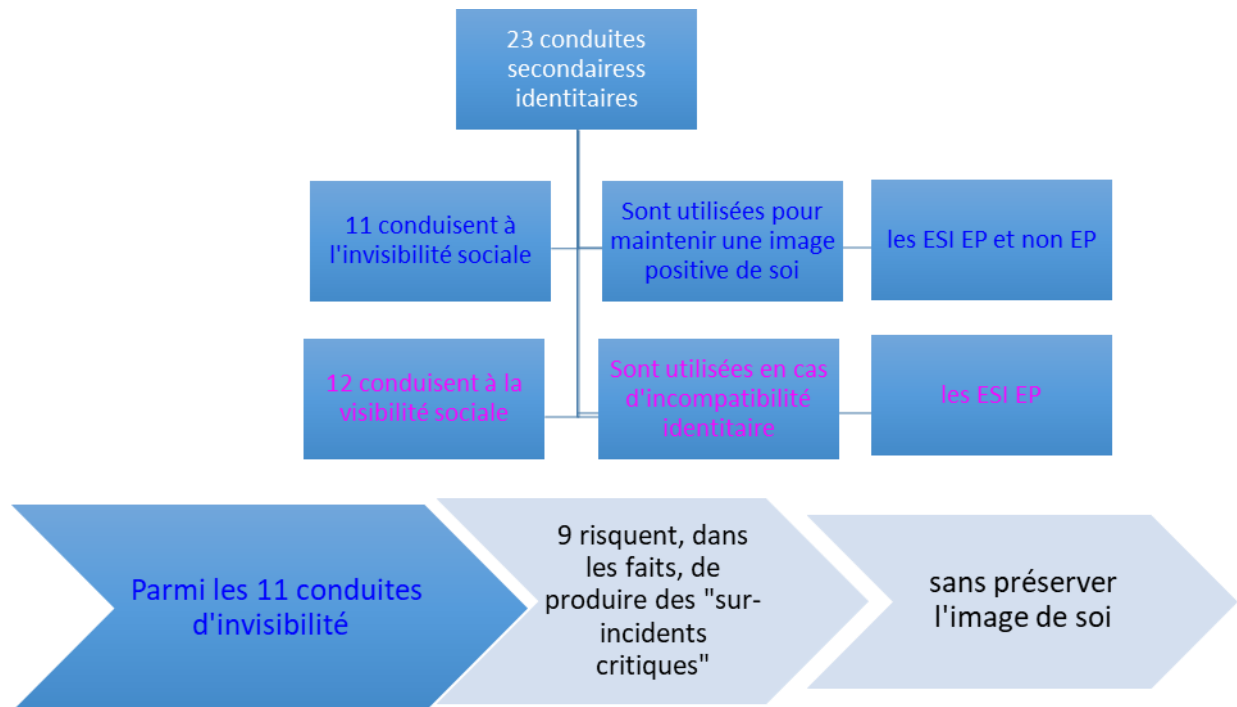
Les résultats montrent que 13 ICA sont des conduites non identitaires expliquées par des perturbations de l'activité cognitive liée au stress ou par le regard posé sur soi, ou encore à l'inexpérience. Ce résultat montre que le regard posé sur soi et le stress peuvent être responsables d'un comportement n'exprimant pas les capacités cognitives réelles de l'apprenant, expérimenté ou non.

En revanche, 23 ICA sont des stratégies identitaires qui conduisent à :

- **la visibilité sociale** : Les 12 ICA visant la visibilité sociale semblent plus efficaces pour gérer les tensions et l'incohérence identitaire, sans augmenter les risques ni pour les soignant(e)s et ni pour les patients. Elles sont déployées en majorité dans le corpus des ESI EP, essentiellement en situation de menace à la cohérence identitaire, comme dans l'exemple « des sangliers du Mont des Cats ».
- **l'invisibilité sociale** : Les 11 ICA, certes efficaces pour réduire les tensions à court et moyen termes et maintenir une bonne image de soi « pour les autres », font courir des risques de « sur-incidents » pour les soignants et les patients à plus ou moins long terme. Parmi ces 11 stratégies identitaires, neuf d'entre elles pourraient correspondre aux comportements

dits « aberrants ». Elles concernent les ESI EP et *a minima*, les ESI non EP et sont déployées en cas de menace à l'image positive de soi.

Ces 11 dernières conduites seront approfondies, car elles portent un potentiel accidentogène non négligeable, comme nous le verrons ci-après. Mais, en étant dangereuses, montrent-elles vraiment qu'elles ne relèvent pas de l'intelligence professionnelle? Ne sont-elles pas des réactions pour s'adapter à des situations dans lesquelles l'estime de soi et l'identité sont menacées?



En guise de conclusion :

Je me pose trois questions principales quant aux liens à faire entre l'expérience et l'intelligence professionnelle :

D'abord, si l'intelligence professionnelle est de « comprendre ses responsabilités et d'agir avec discernement pour ajuster sa conduite lors de la réalisation de ses tâches selon les circonstances engendrées par les événements de sa situation de travail » (Boudreault, 2017), comment l'intelligence professionnelle peut nous entrer dans la compréhension ces comportements « aberrants » réalisés par des professionnels pourtant expérimentés ?

Aussi, ne peut-on pas envisager l'intelligence professionnelle de façon plus holistique, incluant toutes les dimensions de la vie comme Dewey (1938/2011) le fait pour l'expérience ?

Enfin pour prolonger l'analogie, la reconnaissance de l'intelligence professionnelle ne pourrait-elle pas être variable, car soumise également au regard des autres générant alors les mêmes conséquences comportementales ?

Deux exemples issus de mes verbatim montrent que l'intelligence dite professionnelle peut ne pas toucher ni la sphère professionnelle ni la conceptualisation dans l'action :

Les sangliers du Mont des Cats

« Elle (la tutrice) râlait, car elle devait partir au Mont des Cats, chez les curés, pour aller faire les visites médicales (...) : "Toi, tu viens avec moi !" lui ordonne-t-elle.

"Purée... Je vais devoir la supporter sur la route !" avoue l'étudiante. Elle raconte : "Et sur la route, arrivée là-haut, tellement, elle était stressée.... ça se voyait... Elle dérape ! Elle ne voyait pas avec les essuie-glaces... c'était la nuit."

"Vous ne pouvez pas vous garer 2 minutes ?" lui demande l'ESI EP

"On ne peut pas descendre ! C'est dangereux de descendre... il y a des sangliers !" lui répond la tutrice. "Mais, je n'ai pas peur des sangliers, moi !" plaisante l'étudiante. "S'il y a un sanglier qui vient, moi, je lui donne un coup de pied, voilà ! Je ne suis pas née dans le vieux Lille moi, j'ai été élevée par des sauvages dans les quartiers de Lille-sud moi !" Répond-elle.

L'étudiante propose à la tutrice : "Vous allez arrêter votre voiture, on va regarder dans le capot et on va voir ce qu'elle a votre voiture ! On ne va pas rester à... attendre et à tomber dans le ravin !"

"(...) j'ai ouvert le capot, j'ai mis les essuie-glaces en route et puis,... C'est normal ! Il n'y avait pas de chauffage ! Elle conduisait sans chauffage !" Du coup, je lui demande de conduire (...) et elle s'est radoucie. »

Au final, grâce à l'intervention de l'ESI EP, les appréciations de la tutrice se sont modifiées à la faveur de la résolution d'un problème d'automobile qui ne s'apparente pas à l'intelligence professionnelle dans le domaine des soins, mais plutôt à de la mécanique.

« Attention, étudiante trop à l'aise ! »

« Je me souviens d'une réflexion de la cadre, car j'étais à l'aise. C'était une maison d'accueil spécialisée (MAS) qui accueillait des patients atteints de pluri pathologies. Ils étaient sourds et aveugles ! J'étais à l'aise... et la cadre avait dit [au reste de l'équipe] qu'elle mettait une réserve à mon sujet, car j'étais trop à l'aise ! Donc... elle émettait une réserve sur moi ! Les infirmières, elles, ne comprenaient pas, car elle [la cadre] ne me voyait pas travailler... mais elle me trouvait trop à l'aise ! (...) Ça m'a quand même blessée en fait ! J'ai eu du mal du coup, à retrouver ma place ! (...)

"Quel positionnement je devais avoir ? Garder ma posture de stagiaire, en sachant que je suis à l'aise avec les patients, car j'ai été professionnelle ! Je ne savais plus quoi faire de ça !" (...)

Après j'ai appris que cette cadre avait une fille de 17 ans qui était étudiante infirmière en première année... alors forcément qu'elle me trouvait à l'aise ! (...) J'ai 30 ans ! ».

Dans ces situations, l'intelligence professionnelle semble parasitée et se polariser sur des stratégies plutôt réactionnelles de type identitaire dans la première, et/ou dans la seconde, de défense face à une atteinte à l'estime de soi. C'est pourquoi les résultats de ma recherche doctorale justifient donc de recommander la sécurité psychologique en stage comme en institut de formation pour tous. En effet, sentiment de bien-être et de sécurité pourrait être vu,

non seulement comme une condition *sine qua non* à l'apprentissage, à la sécurité des soins, mais aussi à l'intelligence professionnelle en formation.

Bibliographie

- Alter, N. (2012). *La force de la différence: itinéraires de patrons atypiques* (1re édition). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E. (2016). Expérience et formation. La contribution de John Dewey. In Mebarki et Al., *Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail. État des lieux et nouveaux enjeux*. (p. 172). Toulouse: Octarès coll.
- Bourgeois, E. (2017). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey In Albarello, L., Barbier, J. – M., Bourgeois, É., & Durand, M. (2017). *Expérience, activité, apprentissage*. Paris : PUF.
- Camilleri, C., Kastersztein, J., Lipiansky, E.-M., Malewska-Peyre, H., Taboada Leonetti, I., & Vasquez-Bronfman, A. (1998). *Stratégies identitaires*. Paris : P.U.F. Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/strategies-identitaires--9782130428589.htm>
- Dubar, C. (2013). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles* (4e édition). Paris : Armand Colin.
- Dewey, J. (1938/2011). *Démocratie et éducation*. Paris : A. Colin.
- DREES. (2016). Casteran-Sacreste B. Profil des infirmiers en formation en 2014, Études et Résultats, n°982.
- DREES. (2014). Série « études », Profil des infirmiers en formation en. n°982, Novembre.
- Flanagan, J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
- Kaddouri, M. (2008). Transition, socialisation et constructions identitaires. In Les formations en alternance entre In M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebois & M. Vasconcellos (Eds.), *La question identitaire dans le travail et la formation*. Paris : L'Harmattan. (p. 173-191).
- Kaddouri, M. & Hinault. (2014). Dynamiques identitaires et singularisation des parcours dans les transitions socioprofessionnelles. 1 (28), 15–18.
- Noé, C. (2015). Sous-déclaration des accidents d'exposition au sang: une situation préoccupante chez les étudiants en soins infirmiers. *Recherche en soins infirmiers*, (123), 49-65.
- Sharif, F. et Masoumi, S. (2005). A qualitative study of nursing student experiences of clinical practice. *BMC Nursing*, 2005, 4–6.
- Suné, P. et Kaddouri, M. (2016). *Tuteurs professionnels et formateurs : travail en clair-obscur en soins infirmiers*. Paris, France : L'Harmattan.
- Truong, F. (2015). *Jeunesses françaises : Bac+5 made in banlieue*. Paris, France : La découverte.
- Valléry, G. et Leduc, S. (2014). *Les risques psychosociaux*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

COMMUNICATION #22 : LA RECHERCHE-ACTION-FORMATION COMME NŒUD DE LA PROFESSIONNALITE ENSEIGNANTE ? LE CAS DES ENSEIGNANTS DE L'ÉDUCATION NATIONALE FRANÇAISE EN AMÉRIQUE DU NORD.

Sophie BEAUMONT, Inspectrice de l'Éducation Nationale, AEFÉ FISNA (Agence pour l'enseignement français à l'étranger/Réseau des écoles française en Amérique du Nord),
ien.an@aeфе.fr

Danièle MOORE, Professeure éminente, Faculté d'Éducation, Simon Fraser University, Canada
et DILTEC, France, dmoore@sfu.ca

Type de communication

Témoignage de pratique/Expérimentation

Thématique principale

Thème 1. Le développement de l'intelligence au travail et en formation professionnelle

Résumé

Cette contribution interroge le développement de l'intelligence professionnelle (Lenoir & Pastré, 2008) par le biais de la mise en place et de l'analyse d'un parcours de recherche-action-formation impliquant, sur deux ans, le réseautage d'une vingtaine d'éducateurs collaborant à la production de capsules de formation à destination des nouveaux enseignants dans les écoles de l'éducation nationale française implantées en Amérique du Nord. Nous analysons les dynamiques de mutualisation des savoirs à l'œuvre dans ce réseau d'acteurs-chercheurs pour interroger leur perception du développement de leur professionnalité par/dans la recherche-action-formation (Giglio, 2016).

Mots-Clés

Recherche-action-formation, professionnalisation enseignante, formation des enseignants, construction de savoirs professionnels.

Introduction

Cette contribution a pour ambition d'interroger le développement de l'intelligence professionnelle (Lenoir & Pastré, 2008) par le biais de la mise en place et de l'analyse d'un parcours de recherche-action-formation (Charlier, 2006) impliquant, sur deux ans (2019-2020), le réseautage d'un groupe de praticiens-chercheurs et d'une vingtaine de stagiaires volontaires enseignant dans des établissements français dispersés sur diverses zones d'Amérique du Nord.

Le réseau des écoles françaises internationales d'Amérique du Nord (FISNA) regroupe 54 établissements au Canada et aux États-Unis dont les programmes scolaires sont officiellement reconnus par la France et dont les professeurs sont majoritairement issus de l'Éducation nationale française. Ces écoles accueillent des élèves à l'école primaire, au collège et parfois au lycée dans des contextes le plus souvent marqués par une forte pluralité des langues et des

cultures. La formation au plurilinguisme et à l'éducation plurilingue des enseignants en poste et des nouveaux enseignants y constitue ainsi un enjeu fort des missions de formation.

Les participants, volontaires, se sont engagés à participer à cette recherche-action-formation pendant les deux années de sa mise en place. Ils participent à distance grâce à une plateforme dédiée en ligne et en présentiel lors de rencontres bi-annuelles d'une semaine (organisées alternativement aux États-Unis et au Canada). Les participants enseignent tous le/en français en Amérique du Nord. Une participante est spécialiste d'immersion au Canada, deux autres viennent de l'éducation bilingue en français et langues régionales en France. Certains sont professeurs d'anglais américains ou canadiens et quelques-uns ont un profil familial plurilingue, dans des langues le plus souvent dévalorisées et non transmises en famille. Certains d'entre eux ont déjà une grande expérience de l'éducation plurilingue et ont participé à des stages sur le sujet et/ou ont participé à la production de ressources inscrites dans des approches plurielles. Cette contribution rend compte de cette expérience de développement professionnelle au cours de la première année de cette expérimentation sur deux ans.

Professionnalisation par la recherche-action-formation

Les objectifs de cette recherche-action-formation visent la production de ressources pour la zone AEFÉ Amérique du Nord sur la problématique de la contextualisation de l'enseignement du/en français en contexte bi/plurilingue. Plus spécifiquement, on vise la conceptualisation collaborative de capsules de formation contextualisées pour les nouveaux enseignants arrivant de France pour enseigner dans la zone nord-américaine. Un laboratoire d'analyse et de production de ressources sur l'enseignement en contexte plurilingue est ainsi progressivement mis en place, suivant une trame de questionnements co-formulés pour soutenir les thèmes de recherche-action dans lesquels les participants ont choisi de s'engager dans le cadre de leur formation professionnelle.

Ancrages théoriques

Nous interrogeons ici la question du développement de l'intelligence professionnelle (Lenoir & Pastré, 2008) par le biais de la réflexivité professionnalisante au travers de l'engagement dans une démarche de recherche-action-formation à visée d'innovation (Giglio, 2016). La réflexivité professionnalisante se construit ici autour de (i) l'investigation réflexive dans, sur et pour l'action, et (ii) du dialogue collaboratif comme espace réflexif d'ajustement et de transformation des pratiques.

La réflexion dans l'action, sur l'action et pour l'action

De nombreux auteurs ont placé la notion de réflexivité au cœur du processus de formation des enseignants en lien étroit avec leur identité professionnelle (Bigot & Cadet, 2011 ; Vinatier, 2012 ; Wentzel, 2012). La posture réflexive encourage les enseignants à analyser leurs pratiques pédagogiques dans le but de soutenir leur identité et leur développement professionnel.

La pratique réflexive comporte trois dimensions qui sont imbriquées entre elles : la réflexion dans l'action, la réflexion sur l'action et la réflexion pour l'action. En relation aux travaux de Schön (1983), la réflexion sur l'action se définit comme à la fois rétrospective (réflexion *sur*), au sens où elle explicite une expérience vécue, et prospective (réflexion *pour*),

au sens où elle vise à transformer, à améliorer l'action. La réflexion dans l'action est une prise de conscience sur ce qui se passe au fur et à mesure que l'action se déroule, afin de l'adapter au fur et à mesure également. Il s'agit donc d'une réflexion en cours d'action qui comprend une réflexion sur l'action accompagnée d'une intention de changer le cours de l'action (réflexion *pour*). Selon ces perspectives, un professionnel développe ainsi ses compétences en améliorant la qualité de sa réflexion dans l'action.

Le dialogue réflexif comme espace de (trans) formation du répertoire didactique

Toujours selon Schön, une des façons de faire de la pratique réflexive consiste à élucider ses « théories en usage », c'est-à-dire prendre conscience de la logique ou de la rationalité qui entre en jeu dans l'action. Le dialogue entre pairs, comme espace réflexif de formation professionnelle, devient alors un second outil clef de la professionnalisation par/dans la recherche-action. Le dialogue permet la circulation des idées et des pratiques (Bigot & Cadet, 2011 ; Rivière, 2015) et l'affutage des représentations dans l'espace de travail. Il permet en effet la mise à jour des conflits cognitifs et méthodologiques auxquels les enseignants peuvent se confronter dans leurs différents contextes professionnels (Auger & Cadet, 2016). C'est ainsi à et par le dialogue collaboratif que peut se constituer un espace de réflexion où s'éclairent les idées et des théories qui ont guidé les actions posées au moment de l'expérience, dans une perspective d'amélioration de l'avenir et de transformation des pratiques. Le dialogue y devient alors une source de données qui peuvent être analysées dans la perspective d'un retour réflexif sur le parcours professionnalisant dans l'expérience de formation et le développement d'une posture d'acteur-chercheur.

Pour Do (2003, p. 341), il s'agit ainsi de construire un environnement dialogique facilitant la réflexivité professionnalisante. Le concept de co-construction entre partenaires met en première place les praticiens dans la construction de nouvelles connaissances professionnelles et repositionne par le fait même le/leur rôle de chercheur. Cette démarche de recherche formative implique la collaboration des différents acteurs pour interroger un objet de recherche (ici, les croyances, savoirs, expériences, pratiques qui constituent leur « répertoire didactique » [Cicurel, 2016] autour d'un questionnement didactique lié à l'écologie particulière de leur situation professionnelle) et mettre en place le dispositif nécessaire à la cueillette et à l'analyse des données en vue d'une production de connaissances qui prennent ici la forme de capsules de formation.

On agit ainsi sur deux plans imbriqués de formation : (i) en proposant aux praticiens une démarche de réflexion sur un aspect de leur pratique, ce qui est susceptible de répondre à leur besoin de développement professionnel ou de perfectionnement (Kim Lien Do, 2003, p. 376) ; (ii) en visant le développement de ressources pour une action de formation à destination d'une nouvelle génération d'enseignants nouvellement arrivés sur la zone. Les enseignants participant à cette démarche s'engagent alors dans trois rôles complémentaires : celui d'enseignants en formation, celui de chercheurs novices et, enfin, celui de contributeurs d'une compréhension des gestes de l'enseignant dans la perspective d'une innovation pédagogique dans/par la formation (Giglio, 2016).

Méthodologie

Pour cette contribution, nous présentons, à diverses étapes de la mise en place de cette expérience de formation, une première analyse des dynamiques réflexives, de co-construction et de mutualisation des savoirs de ce réseau d'acteurs-chercheurs pour interroger la fabrique de l'action enseignante (Carlo & Muller, 2015) et le développement de la professionnalité par/dans la recherche-action-formation, dans une perspective d'innovation pédagogique (Giglio, 2016). Dans notre étude, nous utilisons une méthodologie mixte de données, à partir de prises de notes pendant les réunions, d'observations filmées des rencontres et de réponses à des sondages ainsi que d'une analyse des productions au fur et à mesure qu'elles se développent et se co-construisent, et des entretiens réflexifs d'auto-confrontation de séquences de classe filmées illustrant ces capsules de formation. L'analyse croisée de ces données devrait porter un éclairage sur la manière dont l'intelligence professionnelle apparaît, s'enrichit et se développe, en questionnant, aussi, les différentes formes d'étayages mises en place par les pairs dans le développement professionnel collaboratif, dans des expériences éducatives où les questionnements sont impulsés par les éducateurs du terrain (Perez-Roux, 2017).

Parmi cet ensemble de données, nous présentons ici trois étapes illustrant, au sein d'un groupe auto-formé de participants ayant choisi de s'intéresser à la question de l'alternance entre le français et l'anglais dans la construction de savoirs disciplinaires (ici les mathématiques), comment les enseignants passent (a) d'une réflexion sur leurs pratiques en action à (b) une phase de conceptualisation de l'alternance didactisée à (c) une scénarisation filmée d'une nouvelle pratique, dans une visée formative.

La méthodologie de recherche constitue ainsi, en soi, la démarche de formation. L'action conjointe des enseignants vise le développement de capsules d'(auto) formation prenant la forme de ressources sous la forme de plans d'unités, de séquences enregistrées de classe et d'entretiens d'enseignants, accompagnées de fiches d'accompagnement pour le développement d'une posture d'acteur informé et réflexif. La réflexivité est ainsi un élément central de la démarche formative et de recherche. Elle permet d'ajuster les gestes professionnels, de caractériser les transformations issues des expériences vécues significatives et de dégager des leviers de développement professionnel en identifiant les déterminants et déclencheurs de ces transformations. Le dialogue collaboratif en est un autre élément déterminant. Nous l'envisagerons dans la démarche formative (dans/par la recherche) comme une ressource pour faire émerger des expériences de transformation.

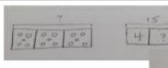
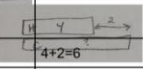
Un exemple illustratif

La formule hybride de la formation comprend plusieurs étapes, alternant rencontres en présentiel et à distance et utilisation d'un site dédié à la formation (google-site.com) et d'une plateforme commune (Google drive) pour le dépôt des ressources. Nous choisissons ici de présenter un exemple illustrant ces formes et étapes variées dans la mutualisation des savoirs, telle qu'elles sont mises en pratique dans ce réseau d'acteurs-chercheurs.

Des groupes de travail se constituent pour discuter de ces différents aspects et pour affiner une problématique qui va servir de trame aux productions de ressources. À titre d'exemple,

nous présentons ici la synthèse de travail d'un groupe d'enseignants (le groupe 3). Ce groupe a choisi de travailler sur les articulations didactiques entre langue de l'école (le français) et langue de l'environnement (l'anglais) dans la planification d'une séquence pédagogique centrée sur l'enseignement des mathématiques (ici la division).

Le groupe 3 choisit d'intituler son travail « Le passage d'une langue à l'autre ». Le groupe se donne comme premiers objectifs explicites de mettre à jour leurs pratiques ordinaires de manière à formuler des outils méthodologiques passerelles permettant une didactisation pédagogique de l'alternance des langues dans la construction de savoirs disciplinaires. Ils choisissent de partager leur travail avec le grand groupe sous la forme d'un PowerPoint qui présente les objectifs du groupe de travail, offre une série de questionnements (par exemple, pourrait-on définir un « tronc » commun entre les deux langues qui montrerait les recoupements possibles dans chaque matière ?), définit des concepts et des citations d'appui, puis présente plusieurs exemples sur le modèle « Ce qui se fait déjà dans nos écoles ».

La Résolution de Problèmes	Exemple	Example	Solving Word Problems
1. Lis le problème et repère les informations utiles.	Alex achète 3 paquets d'images. Dans chaque paquet, il y a 5 images. Il donne 4 images à Lisa. Combien d'images reste-t-il à Alex?	Hector walked for four miles. Candace walked two more miles than Hector. How far did Candace walk?	1. Read the problem and find the useful information.
2. Fais un schéma.			2. Draw a model.
3. Écris une égalité.	$3 \times 5 = 15$ $15 - 4 = 11$	$4 + 2 = 6$	3. Write an equation.
4. Écris la phrase-réponse.	Il reste onze images à Alex.	Candace walked for six miles.	4. Write a sentence

[Les schémas Mathématiques / Mathematical Models](#)

[Le lien numérique / Number Bond](#)

[La barre parties-tout / Whole -Part Model](#)

[Les barres de comparaison / Comparison Model](#)

[Le barre des parts égales / Tape Diagram](#)

Figure 1. Mise en commun du répertoire des pratiques alternant le français et l'anglais des enseignants de la formation dans la construction de savoirs mathématiques (Sébastien).

Il s'agit ainsi, pour les participants, de commencer par réfléchir à leurs pratiques d'enseignement, comme l'exemple ci-dessus l'illustre, puis de réfléchir de manière plus compréhensive à une articulation réfléchie des langues dans la construction d'un savoir disciplinaire. Un premier document partagé entre les participants (Sébastien gère le partage en ligne), présente un exemple d'activités bilingues de construction de savoirs mathématiques à partir de questions de résolutions de problèmes. Le document partagé permet d'engager un recueil du savoir d'expérience générant de nouvelles discussions sur ce qui se fait, pourrait se

faire, demande à être approfondi, ce qu'il faudrait construire. Se trouve alors encouragé un questionnement plus profond sur la place des langues de l'école dans leur articulation à des savoirs disciplinaires. Ce questionnement appelle alors les enseignants à conceptualiser et actualiser, dans leurs répertoires de pratiques, le potentiel de travailler en co-enseignement pour accomplir ce type de tâches qui intègrent langues scolaires, plurilinguisme et disciplines dans des établissements relevant de l'enseignement (de/en) français. Le dialogue collaboratif engendre dans un second temps chez ces enseignants un questionnement intense sur le rôle de l'anglais dans la classe de/en français dans un contexte minoritaire, sur les différents types d'alternances (macro, méso, micro) dans la planification scolaire et la scénarisation pédagogique, le traitement des alternances dans les interactions de classe, l'importance de différents modèles de co-enseignement pour pouvoir accomplir ce travail de didactisation de l'alternance comme tremplin d'apprentissage dans les différents contextes des écoles françaises d'Amérique du Nord. Ressort en effet des échanges des questions ainsi posées :

- *Quel ordre ou quelle hiérarchisation et quels choix dans le travail des compétences : d'abord en français ou anglais ?*
- *Comment rendre efficace le co-enseignement : faire des ponts seulement, être ensemble tout le temps ?* [Tour de table, Nouvelle Orléans, mai 2019, prises de notes collectives des participants]

Ce premier exemple illustre comment ce type de travail permet d'amorcer chez les participants, au-delà de l'activité productive (l'action située), une conceptualisation plus transversale d'un dispositif méthodologique identifiable, appuyé sur une modélisation coopérative des pratiques et de leurs enjeux didactiques. Cette modélisation est représentée par le groupe par la carte conceptuelle présentée dans la Figure 2 ci-dessous. On voit que la discussion entre les participants leur a permis déjà de passer à une représentation arborescente beaucoup plus complexe, avec plusieurs jeux de couleurs qui vont leur servir à expliciter des choix didactiques, et scénariser de manière plus souple l'action didactique en offrant diverses trajectoires dans les conduites pédagogiques. Il illustre, modestement, comment ces retours sur l'action (ces « opérations réflexives » pour Cicurel, 2016), en rendant visibles les dynamiques de professionnalisation, amorcent chez les participants « la transformation, la modification, l'élargissement de la perspective du sujet agissant devenu sujet réflexif » (Cicurel, 2016, p. 18).

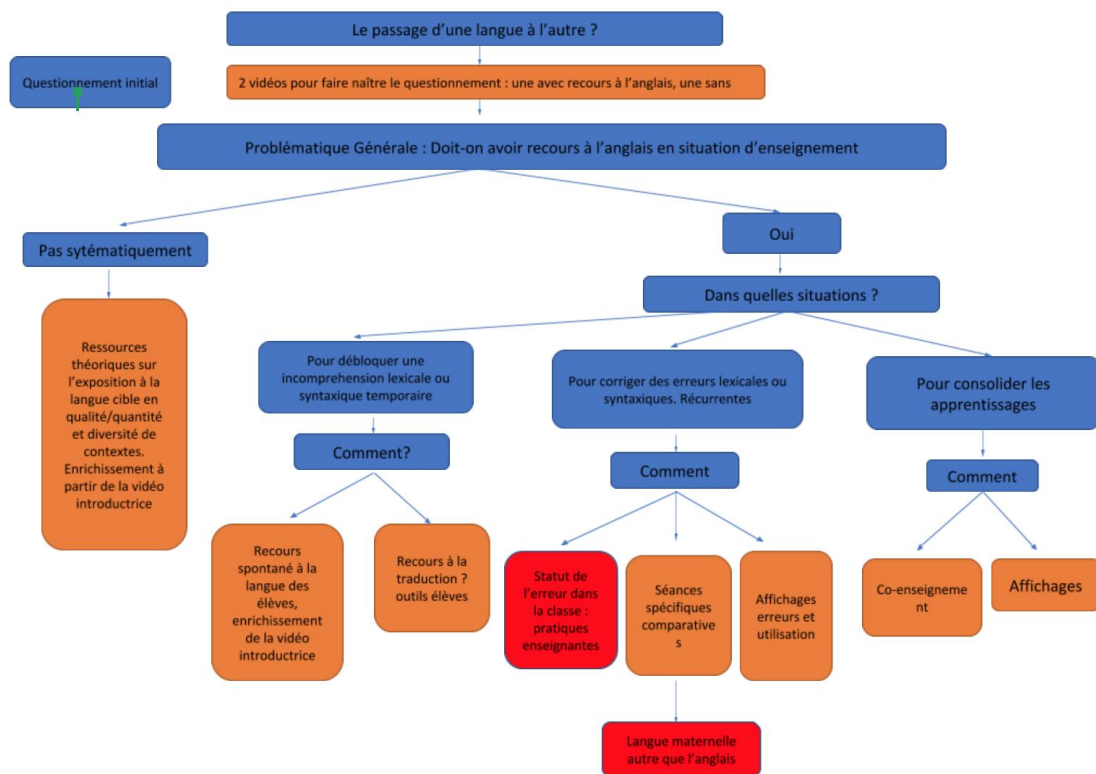


Figure 2. Exemple de conceptualisation autour de l'alternance en classe dans la construction d'une capsule de formation [dépôt sur Google drive]

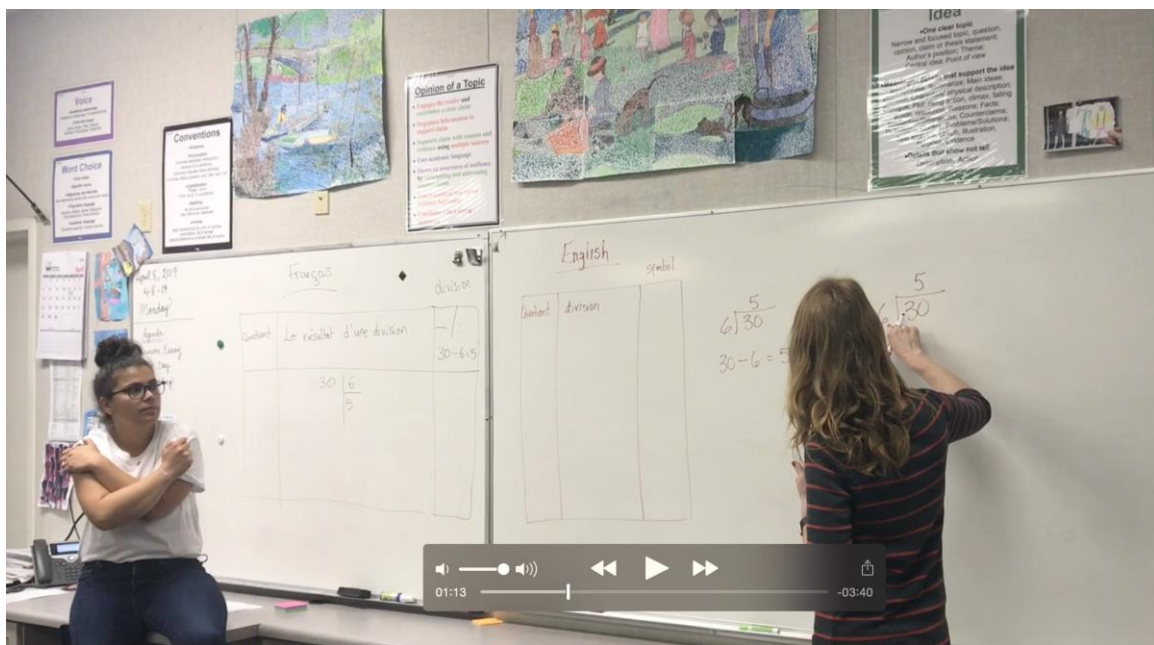


Figure 3. Approche bilingue de la division en co-enseignement [Capsule vidéo enregistrée dans la classe de Bertha, école de Santa Rosa, États Unis]

Le dernier exemple (Figure 3) est une photographie d'une séquence vidéographiée auto-enregistrée par les enseignants dans leur classe, puis sélectionnée par le groupe pour constituer un vidéo-clip qu'il leur reste à transcrire, analyser et commenter. L'ensemble formera

alors une composante des capsules vidéos qui seront utilisées pour la formation de leurs futurs collègues arrivant de France pour enseigner le/en français en Amérique du Nord.

Le vidéo-clip ici sélectionné par les participants vise à illustrer comment, dans une classe, peut se mettre en pratique la didactisation de l'alternance des langues (en français et en anglais). La séquence met en scène une séance de co-enseignement (l'enseignante de français travaille avec l'enseignante d'anglais dans la classe) pour construire un savoir disciplinaire (ici, la division), culturellement marqué (on invite ici, aussi, les élèves à élargir leur répertoire de stratégies de résolution de problème mathématique en les engageant à pratiquer comment poser une division dans les traditions scolaires française et anglaise, européenne et nord-américaine). Dans cette scénarisation didactique qui mise sur la coopération entre deux enseignantes co-enseignant chacune dans sa langue, les enseignantes doivent co-investir un répertoire didactique qui ne leur est pas nécessairement familier. Dans une perspective croisée des didactiques des langues et des disciplines (ici, les mathématiques), l'exemple illustre par ailleurs un principe de la formation : comment le film de classe peut permettre de saisir des agirs professoraux in situ, en illustrant diverses modalités d'intégration des contenus linguistiques et disciplinaires. Le support visuel, en mettant en scène des schèmes d'action d'acteurs filmés en situation d'enseignement-apprentissage, s'inscrit de la sorte comme support privilégié pour réfléchir les multiples dimensions de l'ajustement d'un agir enseignant (Bucheton, 2009) dans l'aide portée aux élèves pour construire des connaissances (Sabatier, Moore & Sinclair, 2016) et interroger leur perception du développement de leur professionnalité par/dans la recherche-action-formation (Giglio, 2016).

Au travers de l'exemple illustratif d'une démarche de recherche-action-formation présenté ici, on voit se mettre en place progressivement, par le biais du développement de ces capsules d'(auto) formation, le développement d'une posture d'acteur informé, réflexif et ouvert à la transformation des pratiques.

Conclusion

La démarche de recherche-action-formation présentée, qui se construit en différentes boucles réflexives, inscrit la formation comme un « incubateur de ressources » (Sperano & al., 2019) favorisant l'expression des acteurs et le partage de leurs expériences (Trouche, 2019). Il s'agit ainsi, pour les éducateurs, de s'inscrire comme des acteurs compétents, par la construction d'un nouveau rapport au métier rendu possible au travers de l'élaboration collective entre pairs d'une culture professionnelle (Pérez-Roux, 2014) ainsi que le désir, pour les participants, de se former (Pérez-Roux, 2017).

Notre réflexion s'inscrit dans une démarche de recherche-action-formation, vue ici comme un processus professionnalisant, dynamique et cyclique (Clerc, 2014). Elle place l'action et la transformation des pratiques au cœur d'un partenariat de recherche au sein duquel les différents acteurs du terrain éducatif mutualisent et mobilisent, dans/par et pour l'action, leurs savoirs pour assumer conjointement l'accomplissement d'un projet dont les enjeux sont co-identifiés et partagés (Guillemette & Savoie-Zajc, 2012).

L'objectif de la démarche de formation, pensée dans un effet en cascade (des formateurs se formant au travers de la production collaborative d'outils de formation), cherche à favoriser la

réflexivité des professionnels de l'éducation en attirant leur attention sur leurs pratiques et le sens qu'ils leur donnent, quand ils doivent enseigner en/le français dans des contextes où cette langue est absente, minoritaire et/ou minorisée et où l'anglais s'impose partout dans le quotidien des élèves. Dans des contextes socio-politiques qui se construisent comme mono-ou bilingues et multiculturels, mais où l'anglais prédomine partout autour des élèves, la mise en exergue de la complexité des processus à l'œuvre dans la professionnalisation des enseignants s'offre alors comme une forme d'expérience formative mobilisant une conscientisation susceptible de faire évoluer les pratiques, en même temps qu'elle participe à déplacer les postures enseignantes et à consolider et construire les identités professionnelles.

Références

- Auger, N. et Cadet, L. (2016). Que révèlent les discours et les pratiques des enseignants en classe de français ? Éléments de réflexions sur les conflits cognitifs et méthodologiques face aux traditions didactiques. Dans A. Pegaz Paquet & L. Cadet (dir.), *Les langues à l'école, la langue de l'école* (pp. 47-56). Arras : Presses Universitaires de l'Artois, collection Études linguistiques, série Didactique des langues.
- Bigot, V. et Cadet, L. (dir.). (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe - Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve Éditions.
- Bucheton, D. (dir.)(2009). *L'agir Enseignant : des Gestes Professionnels Ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Carlo, C. et Muller, C., (2015). La fabrique de l'action enseignante. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12 (2). <https://journals.openedition.org/rdlc/609>
- Cicurel, F. (2016). Reconfigurer l'action enseignante pour la (re) découvrir : traces du répertoire didactique évolutif. *Phronesis*, 5 (3-4), 16-27. doi:10.7202/1039083ar
- Clerc, S., (2014). La recherche-action : ancrages épistémologique, méthodologique et éthique. Dans Blanchet, P. et Chardenet, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, approches conceptualisées* (p.113-121). Paris : L'Harmattan.
- Do, K. L. (2003). *L'exploration du dialogue de Bohm comme approche d'apprentissage : une recherche collaborative*. Thèse de doctorat, Québec : Université Laval.
- Giglio, M. (2016). Créativité et professionnalité de l'enseignant : une démarche de recherche-innovation-formation. *Formation et profession*, 24 (2), 45-55.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.349>
- Guillemette, S. et Savoie-Zajc, L., (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction des savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession*, 20 (3), pp. 41-52.
- Lenoir, Y. et Pastré, P. (dir.)(2008). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse : Octarès.
- Perez-Roux, T. (2017). Une forme de recherche collaborative impulsée par les praticiens : enjeux, démarche, déplacement(s) des acteurs. *Éducation et socialisation*, 45 [En ligne], 45 | 2017, mis en ligne le 01 septembre 2017, consulté le 01 juillet 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edso/2494> ; DOI : 10.4000/edso.2494
- Sabatier, C., Moore, D. Et Sinclair, N. (2016). Interactions et films de classe pour réfléchir la formation à l'enseignement des Mathématiques en Français Langue seconde. Décrire pour mieux former ? *Les cahiers de l'ACEDLE. Recherches en didactique des langues*, 13 (1), 1-25.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand et D. Gagnon, trad). Montréal, Canada : Logiques (ouvrage original publié en 1983 sous le titre *The Reflective Practitioner*, New York : NY : Basic Books).

Sperano, I., Roberge, J., Benech, P., Trgalova, J. et Andruchow, R. (2019). Exploring New Usages of Journey Maps: Introducing the Pedagogical and the Project Planning Journey Maps. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 824, 964-982.

Trouche, L. (2019). Pratiques collaboratives et réflexives autour de la conception des ressources de l'enseignement. Un nouveau regard sur les interactions enseignants/chercheurs. *EducRecherche de l'INRE*, Institut national de la recherche en éducation en Algérie. [Draft] Consulté en ligne le 1er juillet 2019 à

[https://www.academia.edu/38107674/Pratiques collaboratives et réflexives autour de la conception des ressources de l'enseignement. Un nouveau regard sur les interactions enseignants chercheurs](https://www.academia.edu/38107674/Pratiques_collaboratives_et_réflexives_autour_de_la_conception_des_ressources_de_l_enseignement._Un_nouveau_regard_sur_les_interactions_enseignants_chercheurs)

Vinatier, I. (2012). *Réflexivité et développement professionnel*. Toulouse : Octares.

Wentzel, B. (2012). Réflexivité et formation professionnelle des enseignants : actualités d'un paradigme en construction. Dans Borges M., Malo C., et Tardif A., (dir.), *Le virage réflexif en éducation*, (p. 143-159). Bruxelles : De Boeck.

COMMUNICATION # 23 : INTELLIGENCE PROFESSIONNELLE DU FORMATEUR-ACCOMPAGNATEUR DE TRANSITIONS PROFESSIONNELLES : ACTIVITES D'ADAPTATION ET DE COOPERATION DANS QUATRE DISPOSITIFS D'ACCOMPAGNEMENT.

Caroline AURICOSTE, Ingénieure de recherche, Inra, Département SAD, Site de Theix,
Caroline.auricoste@inra.fr

Marianne CERF, Directrice de recherches, Inra, CNRS, ESIEE Paris, INRA, UPEM, Université
Paris-Est, Marianne.cerf@inra.fr

Paul Olry, Professeur Sciences de l'éducation, UBFC-AgroSupDijon. EA7529-Formation et
Apprentissage Professionnels, Paul.olry@agrosup.dijon.fr

Type de communication

Compte-rendu d'expérience professionnelle

Thématique principale

Thème 2. L'intelligence professionnelle et les adaptations

Résumé

À partir de notre expérience de quatre dispositifs visant la reconfiguration de l'activité dans le cadre de transitions professionnelles, nous chercherons à éclairer l'activité du formateur/accompagnateur dans ses dimensions adaptative, coopérative et attentive à la part sensible et émotionnelle des situations. Nous porterons un regard dans ces expériences sur l'articulation entre diagnostic, animation et évaluation, en nous inspirant du concept de diagnostic en situation dynamique (Hoc et Amalberti, 1994) et sur l'intelligence professionnelle collective pour mener, adapter et articuler ces différentes étapes à plusieurs.

Mots-Clés : Activité du formateur, adaptation, coopération, expérience, affects, accompagnement

Introduction

Cette communication porte un regard sur notre expérience d'accompagnement²⁶ de collectifs de salariés engagés dans une transition professionnelle. Nous nous inspirons du concept de « diagnostic en situation dynamique » proposé par Hoc et Amalberti (1994) pour questionner ce que nous retenons de l'activité que nous avons mise en œuvre pour favoriser la reconfiguration des activités des salariés. Nous ne traiterons pas de l'intelligence

²⁶ Deux dispositifs d'accompagnement de conseillers agricoles : Formation « Conseiller demain en agronomie » ; projet « Casdar Changer » ; deux dispositifs d'accompagnement de salariés de l'Inra : « changement de projets scientifiques dans les installations expérimentales » ; « accompagnement des seniors à penser leur activité »

professionnelle de ces salariés : nous la prenons comme une visée de l'activité du concepteur/formateur dans son lien avec le processus d'apprentissage (Pastré 2006), et comme une interaction significative dans le processus (Vinatier, Fillietaz et Laforest, 2018). À travers cette communication, nous souhaitons contribuer aux réflexions sur l'activité du concepteur/formateur en formation professionnelle (Guerin, Olry et Chaliès, 2017 ; Olry et Vidal-Gomel, 2011) et éclairer l'intelligence professionnelle individuelle et collective qui la sous-tend.

Les dispositifs que nous avons conçus et mis en œuvre

Portés par des collectifs de chercheurs-praticiens et de praticiens-chercheurs tout au long du processus, ces dispositifs ont comme visée d'accompagner une transition professionnelle au sens de Masdonati et Zittoun (2012) : par une réflexivité sur l'expérience du travail réel, favoriser un remaniement identitaire, la construction de sens, le renouvellement de compétences.

Ces dispositifs ont été conçus par la mise en dialogue de disciplines et de pratiques professionnelles : l'ergonomie de l'activité et la didactique professionnelle nous ont aidés pour penser les dispositifs ; l'orientation professionnelle, la psychologie du travail, les sciences de l'éducation et les sciences de gestion plus largement nous ont proposé des chemins pour concevoir les dispositifs, les animer et en évaluer les effets ; les sciences agronomiques ont été très présentes pour comprendre les changements induisant les transitions professionnelles que vivaient les différents participants aux dispositifs. Enfin, les pratiques et expériences professionnelles de chacun de nous ont eu leurs places dans la manière de concevoir, animer et évaluer. Chacune de ces expériences a fait l'objet de publications qui ouvrent en partie un espace de questionnements sur l'activité du formateur ou d'accompagnement (Auricoste et al, 2013, 2014, 2014, 2019 ; Fiorelli et al, 2014 ; Olry et al, 2017 ; Omon et al 2019).

Notre proposition est une première exploration pour rendre compte de l'activité et du processus dans lequel nous nous sommes engagés dans ces quatre expériences, au regard des interactions avec les institutions qui acceptent que ces dispositifs existent, avec les participant-stagiaires, mais également dans les interactions que nous avons eues entre nous.

Est-ce que le concept de « diagnostic en situation dynamique » (Hoc et Amalberti, 1994, 1999) peut nous aider à rendre compte de notre activité ?

Notre expérience nous amène à nous écarter des distinctions classiquement faites en ingénierie de formation entre les maîtres d'ouvrage, les maîtres d'œuvre, et les prestataires de service pour mettre en œuvre une ingénierie de dispositif de formation et une ingénierie pédagogique (Le Boterf, 2002). Nous cherchons à contribuer à préciser l'activité dans le cadre de transitions professionnelles, de « ce qu'accompagner veut dire » en reprenant l'expression de Paul (2016). Nous proposons de nous inspirer du cadre conceptuel de « diagnostic en situation dynamique » de Hoc et Amalberti (1994) pour analyser l'activité que nous avons eue : nous retenons le caractère dynamique et évolutif du diagnostic et son lien avec l'action (ici d'accompagner), et la nécessité de diagnostiquer (ou d'évaluer) ce qui se passe tout au long du processus engagé et dans l'animation, pour agir (et adapter) le dispositif afin

d'accompagner les participants à reconfigurer leur activité. Hoc et Amalberti (ibid) proposent quatre types d'activités : i) l'activité d'élaboration d'informations ; ii) les activités de diagnostic, ce que l'opérateur comprend de la situation (avec sa part de subjectivité) ; iii) l'activité de prise de décision qui intègre toutes les étapes qui vont de la planification à l'exécution en s'achevant par l'évaluation (comprenant les adaptations en cours de route) ; iv) enfin les activités coopératives. Pour notre part, nous nous intéressons à des processus dynamiques d'interaction avec des personnes, ce qui va nous amener à adapter les intitulés des activités, en particulier en intégrant l'activité coopérative à l'activité d'interface avec la situation.

L'activité de confrontation au problème : la confrontation au problème de chacune de ces expériences renvoie à une interpellation des entreprises ou des salariés qui identifient que quelque chose ne va pas : dans la formation « Conseiller demain en agronomie », les conseillers agricoles constatent qu'ils ne trouvent plus toujours leur légitimité dans l'expertise technique qui fondait jusqu'alors leurs métiers ; dans « Changer », au regard d'une recherche-intervention menée antérieurement avec eux, les conseillers font le constat qu'il existe peu d'occasions d'échanger sur le métier et sur l'évolution des enjeux à l'intérieur des structures de développement ; dans les installations expérimentales, les responsables constatent une difficulté à mettre en place un nouveau projet scientifique, et parallèlement une souffrance au travail de plusieurs salariés (ingénieurs et techniciens) et des difficultés organisationnelles ; dans le dispositif senior, la commission d'évaluation de l'Inra constate que peu de rapports sont transmis dans le cadre de la dernière évaluation avant le départ à la retraite concernant « le bilan de sa carrière et penser la transmission ».

L'activité de diagnostic en vue de l'action dans sa triple dynamique (remaniements identitaires, compétences, construction de sens) : l'activité de diagnostic en vue de l'action détermine les modalités à mettre en place pour penser un accompagnement. Elle est, dans les quatre dispositifs, induite d'une part par le problème posé, par l'expérience des différentes personnes composant les collectifs de conception/animation (expérience de recherche, expérience de praticien). Elle est soutenue par le fait de considérer la question qui se pose sous l'angle « d'une transition professionnelle ». Elle identifie l'importance de « décaler » ceux qui sont accompagnés dans leur manière de penser l'activité.

Formation « Conseiller demain » (travaux antérieurs de recherche-action en agronomie et ergonomie sur les changements pour aborder l'agronomie) : le travail du conseiller ne peut plus s'appuyer sur son corpus de connaissances ; l'activité du conseiller repose sur deux jambes à savoir les bases du raisonnement en agronomie (distinctif de connaissances) et le raisonnement sur ce qui change dans l'activité de conseil ; l'hypothèse repose sur la nécessité de travailler sur i) le positionnement du conseiller dans sa relation avec l'agriculteur, ii) le développement de compétences de raisonnement, iii) la réflexivité sur les situations de travail.

« *Changer* » (travaux antérieurs de recherche-action en ergonomie pour accompagner les conseillers agricoles) : donner la capacité aux conseillers de reconfigurer le métier par une dynamique de réseaux et d'échanges entre conseillers ; travail sur i) prendre la position

d'animateur d'échanges sur le travail auprès de ses collègues, ii) développement de compétences d'animateur, iii) développer une capacité d'analyse de l'activité

Expérimentation système (entretiens avec chacun des salariés, réunions collectives, compréhension du projet scientifique) : aborder ce que le changement de projet scientifique induit sur le travail, et dans l'organisation, mais aussi dans les valeurs et le sens donné au travail. Travail sur i) le positionnement de chacun dans le collectif et reconstruction des dynamiques collectives, ii) développement de compétences de dialogue, iii) travail sur les valeurs à la fois dans le rapport au vivant, et dans le travail.

Dans le cadre du dispositif senior, identification comme un problème de transitions professionnelles, ce qui nécessite de travailler sur le sens et les valeurs pour pouvoir penser la transmission : changement lié à l'âge (+ de 58 ans) et reconfiguration de son activité intégrant la transmission.

Une activité d'interface avec autrui : ajustement et adaptation en continu du diagnostic et de l'accompagnement.

Ces dispositifs visent tous à permettre à des salariés de reconfigurer leur activité et d'augmenter leur capacité d'agir. Dire cela n'est pas anodin, puisque cela engage ceux qui vont accompagner à prendre « une posture pour accueillir la personne là où elle en est, et à faire avec elle le chemin qui consistera à créer les conditions d'émergence d'un désir de changement, de là où elle se trouve » (Rogers, 2005). Pour cela, nous avons cherché à i) instaurer les moyens pour créer de la convivialité et construire la confiance au sein du collectif pour permettre un décalage dans la façon de penser son activité (Van Belleghem, 2013 ; Rogers, 2005) ; ii) animer en adoptant une posture d'écoute active (Rogers, 2005) et permettant d'aller vers le réel du vécu (Vermersch, 2014) ; iii) porter une attention particulière au « sens donné » au travail et aux « valeurs » de chacun et les reconnaître (Dejours, 2003). Tous les dispositifs se sont déroulés sur une période longue avec plusieurs rencontres en collectifs, et des possibilités d'échange avec les individus dans les intersessions. Ce temps long a été pensé pour permettre la réflexivité pour soutenir un processus de re-conception de l'activité.

Une activité de rencontre avec les participants : apprendre à se connaître, construire la confiance et donner une place aux émotions pour permettre l'engagement dans la reconfiguration de son activité.

Comme le rappellent Rogers (2005, 2006) ou Thiévenaz (2018), ce qui se passe « ici et maintenant » révèle ce qui se joue pour les participants. La rencontre avec la réalité des participants, là où en sont les participants, nécessite un retour sur les éléments du diagnostic initial, et le réajustement de ce qui a été prévu : cela exige parfois « une remise en cause au moins partielle de ce que l'accompagnateur tient habituellement pour vrai, nécessaire ou acquis » (Thiévenaz, *ibid*).

Dans nos quatre dispositifs, une étape très importante et déterminante pour la suite a été la construction de la confiance individuelle et du groupe dans ce que nous étions en train de proposer : dans tous les dispositifs, la construction de la confiance est concomitante avec une phase de déstabilisation, d'émotions exprimées devant le collectif, et accueillies par le collectif ;

c'est à partir de ce moment-là que les participants s'engagent dans le processus visant la reconfiguration de leurs activités. Dans la formation « conseiller demain en agronomie », cela se situe à la fin du premier module, quand les stagiaires se centrent sur la vision qu'ils ont d'un éclatement dans leurs différentes activités, et donc de perte de sens ; dans *Changer*, c'est à mi-parcours du projet, lorsqu'une des participants laisse son émotion s'exprimer devant le groupe, au sujet de sa difficulté lors d'une animation qu'elle a pris en charge, qui permet un partage ; dans les installations expérimentales, c'est au moment où le collectif prend conscience que le nouveau projet scientifique touche à la fois aux valeurs et à la légitimité du métier ; pour le dispositif senior, elle intervient à la fin de la première journée, quand les participants posent un regard sur le sens de leur parcours qui peut en révéler les difficultés. Dans tous les cas, c'est dans ces moments de déstabilisation et de vérité qui s'expriment, que quelque chose émerge collectivement qui permet d'aborder un changement dans la manière de s'engager dans le processus de changement. On peut sans doute faire l'analogie avec ce que propose Rogers (2005) dans le processus qu'il décrit en psychothérapie. Construire la confiance est nécessaire pour embarquer les participants dans le décalage qu'on leur propose pour mener un travail sur l'activité, et pour permettre leur développement professionnel, même si comme le souligne Rogalski (2003), le degré d'incertitude de l'action sur les participants est élevé. Nous retenons la proposition de Thievenaz (2018) pour qui « la notion de situation d'apprentissage réciproque est proposée afin de nommer les espaces d'activité dans lesquelles s'opèrent un enrichissement de l'expérience des deux côtés de la relation de service ». Dans cette phase de construction de la confiance, un certain nombre d'informations et d'indices nous ont permis dans les quatre dispositifs d'adapter et de réajuster ce qu'était le diagnostic à l'origine.

Une activité d'évaluations permettant un ajustement en continu

Nous avons mis en œuvre dans tous ces dispositifs au cours de leur déroulement, de manière plus ou moins formalisée, différentes modalités d'évaluations (évaluations classiques, observations, entretiens), prenant appui sur les principes développés par Mermet et al (2010) comme une « concern-focused evaluation ». Nous avons recherché les moyens à travers ces évaluations i) de mieux comprendre les transitions professionnelles dont les dispositifs font l'objet de l'accompagnement, ii) admettant les remises en cause de la manière d'avoir pensé les dispositifs iii) visant à être analytique de la pertinence et de l'efficacité iv) et soutenant une approche stratégique pour se ménager un effet immédiat sur le dispositif par l'ouverture de marges de manœuvre d'adaptation. Mais comme nous l'avons écrit (Auricoste et al, 2014), « ces différents temps d'évaluations et d'entretiens, qui sont de l'ordre de l'écrit et de l'oral, font partie intégrante des dispositifs, permettant aux stagiaires, à partir d'une réflexivité sur ce qu'ils sont en train de vivre dans le processus de formation, de construire une réflexion sur la manière dont ils perçoivent ce qu'il est souhaitable et possible de faire changer dans leur activité ou les conditions de son exercice ». Pour ces quatre dispositifs, cela nous a permis les réajustements autant dans notre manière de mettre en œuvre le dispositif que dans la compréhension de ce qui se joue dans l'activité des salariés au cours de la transition professionnelle qu'ils traversent.

Une activité coopérative entre les différentes personnes intervenant dans les dispositifs

Ces quatre dispositifs ont été conçus, animés, évalués à plusieurs, dans des configurations variables, mais dans une continuité de réflexion collective. Pour Hoc et Darses (2004), le référentiel commun est l'élément central de la coopération, mais avec une incertitude sur les informations partagées : dans notre cas, l'activité coopérative a été forte dans les quatre

dispositifs, dans la relation qui s'est nouée entre nous, puisque nous avons pris en charge collectivement l'ensemble du processus et ses remaniements. Elle a été centrale puisqu'elle s'est concrétisée aux trois niveaux (méta-coopération, planification et action) évoqués par Hoc et Darses. Dans notre expérience, la méta-coopération renvoie à ce que nous tenons pour vrai, nos engagements, ce que nous voulons faire avancer collectivement, qui s'est construit progressivement à travers des expériences collectives depuis plusieurs années ; les premiers diagnostics relèvent de cette méta-coopération ; mais c'est par la planification et l'action que se reconstruit une manière de voir les choses, et un retour sur le diagnostic. Nous avons partagé entre nous une certaine vision de l'interaction que nous voulions avec les participants aux dispositifs. Par contre, à certains moments, l'expérience collective peut masquer des non-dits sur les manières de faire, de s'y prendre, de saisir ce qui se passe « ici et maintenant » : en particulier comment partage-t-on l'intuition qu'on a qu'il faut dévier du chemin qu'on s'était fixé, ou comment dans l'action partage-t-on sur ce qui se joue dans une émotion qui s'exprime. Dans tous les dispositifs, nous avons vécu des moments de déstabilisation des participants, voir émotionnellement forts, avec des sensibilités différentes des animateurs pour prendre en charge cette émotion liée sans doute à des personnalités différentes, mais aussi à une interrogation sur comment faire à ce moment-là pour ne pas être soi-même embarqué dans l'émotion. Entendre l'émotion, s'y arrêter, socialiser cette émotion au sein du collectif et la considérer comme une ressource importante pour mettre en route la reconfiguration de son activité (Boucenna et al, 2018, Rogers, 2008) n'est pas aussi simple et encore moins lorsque l'on partage l'animation à plusieurs. En ce sens la vision dynamique par la mise à jour permanente suggérée par Hoc et Darses (1998) pour construire ce référentiel commun n'est pas aussi simple lorsque l'activité d'interface est une activité d'interaction avec autrui, et partagée à plusieurs.

Les non-dits de l'activité : expérience, intuition, étonnement, émotions

Nous nous interrogeons sur la part de l'expérience dans la manière de s'y prendre face à des situations avec autrui (autrui pouvant être l'individu ou le collectif), sur le lien entre expérience et intuition, et sur la capacité de s'étonner du vécu d'autrui qui est « une composante centrale de l'acte d'accompagnement pour laisser la place à l'imprévu, et prendre en compte la singularité » (Thievenaz, 2018). Quelle est la subjectivité du sujet dans sa manière de concevoir l'accompagnement autant dans la manière de construire le diagnostic ou de mener l'animation : en quoi l'expérience a à y voir, en quoi son « bagage émotionnel » lui permet de saisir ce qui est à accompagner. (Thievenaz, 2014, 2018 ; Orly Louis, 2017). La part de l'expérience, de la subjectivité dans la manière d'aborder les situations, ou d'instituer le problème, les intuitions, l'étonnement, les émotions qui nous traversent sont peu explicitées en général. Pourtant ces non-dits, quelquefois non-pensés sont, dans l'activité d'interface avec autrui, les déclencheurs d'adaptation ou d'ajustement. Ils nous apparaissent déterminant dans nos manières de nous y prendre, mais posent question dès qu'on essaye de transmettre ces manières de s'y prendre, dans l'immédiateté de l'action. Cette question a fait partie à certains moments de débats entre nous au cours des animations, ou dans des réflexions sur des ajustements à mener. Mais soyons francs : nous y sommes restés assez loin, faute sans doute de ressources pour apprivoiser des échanges autour. Comment les apports en psychologie (Carré et Mayen, 2019) ou en orientation professionnelle (Orly-Louis, 2017) pourraient

permettre de penser et expliciter ces dimensions dans ce qui se passe dans l'activité que nous déployons en soutien aux transitions professionnelles ?

Conclusion

Nous avons interrogé notre expérience, pour en penser la transmission, en particulier « les ingrédients de l'activité qui se rapportent à des pratiques professionnelles spécifiques » (Fillietaz et Rémerly, 2015). L'activité d'interface avec autrui induit une conception continue dans l'usage (Olry, et al 2017) du dispositif d'accompagnement. Elle articule les actions de diagnostic, d'animation, d'évaluation en continu. Mobiliser ce que proposent Hoc et Amalberti nous permet d'affirmer qu'une grande part de l'intelligence professionnelle nécessaire à la conduite de dispositifs d'accompagnement de transitions professionnelles pourrait être une intelligence des situations, attentive à la part sensible et émotionnelle de ces situations et une attention aux indices pour orienter l'action et l'ajuster ; nous avons pointé à la fois l'importance, mais aussi les difficultés à s'entendre entre animateurs sur la façon d'accueillir, d'analyser et de prendre appui sur les affects pour conduire les ajustements, et faire de ces affects un levier positif dans le cadre de la dynamique collective autant qu'individuelle.

Si l'articulation entre activité de diagnostic et activité d'interface doit être pensée comme un pilier de la conception de dispositifs, menée individuellement ou collectivement, comment intégrer les affects et la façon de les repérer pour enrichir cette articulation entre activité de diagnostic et activité d'interface ?

Bibliographie

- Auricoste C., Cerf M., Doré T., Olry P., (2013). Accompagner le changement de pratiques des conseillers agricoles en mobilisant un dispositif de conception-évaluation de formation : l'exemple de la formation Conseiller demain en agronomie. *AES Vol 3*
- Auricoste C., Fiorelli C., Meynard J-M., (2014). Accompagner les évolutions dans le travail pour les agents et les collectifs des stations expérimentales de l'Inra engagés dans la conception de systèmes agro-écologiques. In Barcelini et Prost. Développement d'une agriculture durable des évolutions des métiers et des situations de travail. Symposium SELF. La Rochelle
- Auricoste C., Cerf M., Doré T., Olry P., (2014). Construire une nouvelle expérience en formation. *Éducation Permanente*. 198 4-1
- Auricoste, C. ; Cerf M. ; Guillot, M-N. ; Olry, P. ; Omon B., (2017). L'appropriation d'un outil d'intervention didactique pour l'analyse du travail. Quatrième colloque de didactique professionnelle. 6,7,8 juin 2017. Lille.
- Auricoste C., Arrault S., Maurin N., (2019). Accompagner les seniors à penser leur activité et donner du sens à leur fin de carrière : le regard sur un dispositif expérimental. *Cinquième colloque international de didactique professionnelle*. Montréal, 23-25 octobre 2019
- Boucenna S., Charlier E., Perreard-Vité A., Wittorski R., (2018). L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles : des vecteurs de professionnalisation. Octarés éditions. Toulouse.
- Desjours, C., (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel : critique des fondements de l'évaluation*. Sciences en question. Editions Quae
- Fillietaz L. et Rémerly V., (2015). Transmettre le travail par les mises en forme langagières de l'activité. In *Comprendre la transmission du travail*. Wittorski. Champs social éditions

Fiorelli C., Auricoste C., Meynard J.M., (2014). Concevoir des systèmes de production agro écologiques dans les stations expérimentales de l'Inra : d'importants changements de référentiel professionnel pour les agents et les collectifs de recherche. *Courrier de l'environnement*. 26

Guerin J, Olry P., Chaliès S., (2017). Activité de conception du formateur et formation professionnelle (dir.). *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, Toulouse : PUM.

Hoc J-M. ; Darsés F., (2004). *Psychologie ergonomique : tendances actuelles*. Le travail Humain. PUF

Hoc J-M., Amalberti R., (1994). Diagnostic et prise de décision dans les situations dynamiques. *Psychologie Française*. n°39-2, 177-192

Hoc J-M., Amalberti R., (1999). Analyse des activités cognitives en situation dynamique : d'un cadre théorique à une méthode. *Le travail humain*, tome 62, n° 2, 97-129

Le Boterf G., (2002). *Ingenierie et évaluation des compétences* Éditions d'Organisation.

Masdonati J. et Zittoun T., (2012). Les transitions professionnelles : processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*. 41/2

Olry P. & Vidal Gomel C., (2011). Conception de formation professionnelle continue : tensions croisées et apport de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *Activités* 8.2

Omon B., Cerf M., Auricoste C., Olry P., Petit M.S., Duhamel S., (2019). Changer : échanger entre conseillers sur les situations de travail pour accompagner les agriculteurs dans leurs transitions vers l'agroécologie. *Innovations agronomiques*. Vol 71-25

Olry, P. et Vidal-Gomel, C., (2011). Conception de formation professionnelle continue : tensions croisées et apport de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *Activités*, 8 (2), pp115-149.

Orly-Louis I., (2003). Coopérer et apprendre par le dialogue. *Enjeux et perspectives O.S.P.* 32/3

Orly-Louis I., Vonthron A-M., Vayre E., Soidet I. (2017). Les transitions professionnelles. Nouvelles problématiques psychosociales. Dunod

Mermet L., Billé R., Leroy M., (2010). Concern-focused evaluation for ambiguous and conflicting policies : an approach from the environmental field. *American journal of evaluation*. 31(180-198)

Pastré P., (2006). Les apprentissages professionnels. Entre pratique et analyses. In Bourgeois et Chapelle (eds). *Apprendre et faire apprendre*. Paris PUF

Paul M., (2016). *La démarche d'accompagnement*. De Boeck

Rogers C., (2005). *Le développement de la personne-2eme*. Interéditions.

Rogers C., (2006). *Les groupes de rencontre. Animation et conduites de groupes*. Interéditions.

Thievenaz J. (2014). "Susciter et accompagner l'étonnement" : un projet pédagogique et didactique. Troisième colloque de didactique professionnelle, Caen.

Thievenaz J., (2018). S'étonner du vécu d'autrui : une occasion d'apprentissage pour celui qui accompagne. In *L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles : des vecteurs de professionnalisation*. Sous la coordination de Boucenna et al. Octarés éditions

Thievenaz J. (2018). Les situations d'apprentissages réciproques (le cas de la consultation médicale). *Les dossiers des sciences de l'éducation*. n° 39, p131-150.

Van Belleghem, L., (2013). Réciprocité des enjeux de la confiance au travail. In *La confiance au travail*. L. Karsenty. Toulouse Octares.

Vermersch P., (2014). *L'entretien d'explicitation*. Éditeur ESF

Vinatier I., Fillietaz L., Laforest M. (2018). *L'analyse des interactions dans le travail, outil de formation professionnelle et de recherche*. Éditions Passions et Raisons.

COMMUNICATION #24 : TENSIONS ENTRE INVARIANTS SITUATIONNELS ET INVARIANTS DU SUJET : LE CAS D'UNE ENSEIGNANTE DE TROISIÈME MATERNELLE

Charlotte Dejaegher, chercheuse, Université de Liège Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation (B32), cdejaegher@uliege.be

Jonathan Rappe, chercheur, Université de Liège Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation (B32), j.rappe@uliege.be

Patricia Schillings, chargée de cours, Université de Liège Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation (B32), patricia.schillings@uliege.be

Type de communication

Compte-rendu de recherche

Thématique principale

Thématique 3. La dimension affective de l'intelligence professionnelle

Résumé

Cette communication vise à analyser la place de la dimension affective de l'intelligence professionnelle d'une enseignante de troisième année maternelle lors d'ateliers visant à travailler la catégorisation en groupes homogènes, dans un contexte d'innovation. Suite aux entretiens menés avec l'enseignante, nous chercherons à repérer les invariants situationnels et les invariants du sujet (Vinatier, 2013) qui la guident en situation. Nous montrerons ensuite comment les émotions et affects interviennent dans ce modèle. Enfin, nous présenterons, sous la forme d'un modèle, comment se combinent ces deux types d'invariants et, plus précisément, comment les invariants du sujet prennent parfois le pas sur les invariants situationnels contrecarrant ainsi l'intelligence professionnelle d'une enseignante, pourtant chevronnée.

Mots-Clés : identité-en-acte, modèle opératif, intelligence professionnelle

Cadre théorique

Le cadrage théorique de cette troisième thématique posait la question suivante « Comment, dans le vocabulaire de la didactique professionnelle, les émotions et les affects organisent-ils l'activité ? Existe-t-il des invariants affectifs et émotionnels ? ». Nous défendrons notre position en recourant au cadre théorique développé par Vinatier.

Les invariants, outils d'adaptation au réel sur le plan opératoire

Selon Vergnaud (1996), l'activité d'un sujet est organisée de manière invariante en un ou plusieurs schèmes pour une classe de situations données qui lui permettent d'établir un diagnostic de la situation. Le noyau central du schème est constitué d'invariants opératoires, c'est-à-dire des concepts-en-acte, « tenu[s] pour pertinent[s] dans l'action en situation » (Vergnaud, 2011, p. 44). Ils permettent au professionnel d'orienter et d'organiser son activité en appliquant des règles d'action spécifiques grâce à la prise d'indicateurs en situation. Ces

indicateurs peuvent être regroupés en variable (Caens-Martín, 1999 ; Pastré, 2011 ; Vidal-Gomel & Rogalski, 2007).

Ces différents éléments sont parfois représentés sous la forme d'un modèle opératif, qui constitue la manière dont un professionnel s'est approprié plus ou moins complètement la structure conceptuelle²⁷ d'une situation (Pastré, 2011).

Les invariants, outils d'adaptation au réel sur le plan identitaire ?

À différents égards, le cadre de la didactique professionnelle ne peut être appliqué tel quel au métier d'enseignant (Clauzard, 2008 ; Landès & Lefevre, 2014 ; Pastré, 2007 ; Vidal-Gomel & Rogalski, 2007 ; Vinatier, 2007) notamment parce qu'il doit davantage tenir compte de l'essence interactionniste de ce type de métier²⁸. En effet, si la prise en compte des valeurs et des besoins identitaires des professionnels semble moins prégnante lorsqu'on analyse des activités à dominante technique, « elle devient essentielle quand il s'agit d'analyser des activités où des humains agissent *avec* et *sur* d'autres humains » (Pastré, 2011, p.141). À cette fin, la notion d'*invariants du sujet*, proposée par Vinatier, semble particulièrement indiquée. Définis comme des organisateurs de l'activité qui « recouvrent les catégories du jugement, des valeurs, des intérêts et des motivations de la personne » (Vinatier & Altet, 2008), les invariants du sujet permettent de traduire l'identité en acte du professionnel lorsqu'il interagit avec d'autres êtres humains.

Ce type d'invariants co-organise l'activité du professionnel avec les invariants opératoires classiques, que Vinatier qualifie de situationnels. Mais comment se conjuguent-ils ? Dans le cadre de cette communication, nous cherchons à répondre à cette question au travers d'une analyse de cas ; l'organisation de l'activité d'une enseignante de troisième maternelle lors d'ateliers de catégorisation. L'analyse sera représentée sous la forme d'un modèle opératif et distinguera les deux types d'invariants. La place des émotions et des affects dans le modèle sera également discutée.

Méthodologie

Les données ont été recueillies auprès d'une enseignante de 3e année maternelle, que nous nommerons Gabrielle, au sein d'une école bruxelloise d'encadrement différencié. L'enseignante a 22 années d'expérience. Sa classe est composée de 23 élèves (18 en 3e maternelle et 5 en 2e maternelle).

²⁷ Selon Pastré (2011, p.178), « la structure conceptuelle correspond à ce qui est commun à tous les professionnels du domaine, qui, sans être forcément des experts pointus, possèdent une pratique efficace suffisante. »

²⁸ Toutefois, s'il importe de prendre en considération les besoins des personnes dans le processus d'analyse, Pastré, dans la postface de Vinatier (2009), préconise de ne pas déporter toute l'attention sur les seuls processus interactionnels, oubliant se faisant l'analyse de l'activité.

Prenant part à la mise en œuvre d'un programme d'intervention, à l'initiative de sa direction, l'enseignante est tenue avec sa collègue d'organiser dans sa classe des ateliers liés au programme PARLER (Zorman, Bressoux, Bianco, Lequette, 2015) ainsi qu'au répertoire de jeux *Catégo* (Cèbe, Paour, & Goigoux, 2002). Ainsi, au cours de l'année 2018-2019, l'enseignante a mené 20 ateliers *Catégo* avec les groupes d'élèves en grande difficulté pour cette habileté et 10 avec les autres groupes d'élèves. Les premier et cinquième ateliers, ont été observés et filmés pour l'ensemble des groupes.

Afin d'analyser l'activité de l'enseignante et de repérer les invariants situationnels et du sujet, la même méthode d'analyse est privilégiée : une analyse catégorielle, proche de la méthode proposée par l'Écuyer (1987). À la suite de plusieurs lectures, nous avons catégorisé et étiqueté les extraits d'entretien selon qu'ils exprimaient explicitement ou laissaient transparaître un indicateur pris dans l'action, une règle d'action ou un but. Les invariants opératoires ont été inférés grâce à la mise en lien des différentes portions d'entretien. Le modèle opératif de l'enseignante a alors été élaboré : les différents indicateurs ont été regroupés en variable et reliés à un ou plusieurs invariants.

Résultats

Huit concepts semblent organiser l'activité de Gabrielle : quatre se rapportent aux besoins de la situation (invariants situationnels) et quatre aux besoins du professionnel (invariants du sujet). Le tableau ci-dessous reprend chaque invariant et sa définition, inférée au départ du discours de Gabrielle ou directement repérée²⁹.

Invariants situationnels	Application	apprentissage par répétition lors de l'application d'une consigne.
	Émulation	processus duquel « les élèves se tirent tous ensemble vers le haut, les forts, les faibles ensemble ».
	Implication	façon dont les élèves s'investissent lors de l'atelier de catégorisation.
	Rythme	cadence soutenue dans le déroulement de l'activité ³⁰ .
Invariants du sujet	Respect des élèves	place et temps de parole suffisant laissés à chacun des élèves lors de l'atelier.
	Amusement	degré de plaisir que les élèves tirent de l'atelier de catégorisation.

²⁹ Des guillemets sont utilisés pour indiquer qu'il s'agit de verbatims.

³⁰ Ce concept se rapproche partiellement du concept scientifique de momentum de Kounin (1977).

	Autorité	conservation d'une position haute tout au long de l'activité, de « ne pas perdre la main ».
	Travail en parallèle	similarité des planifications des apprentissages avec sa collègue qui enseigne au même niveau (3 ^e maternelle).

Tableau 1 – Définition des invariants opératoires

Afin de construire le modèle opératif de l'enseignante, chaque invariant opératoire identifié est relié aux indicateurs pris par l'enseignante dans l'action qui sont eux-mêmes regroupés en une seule variable.

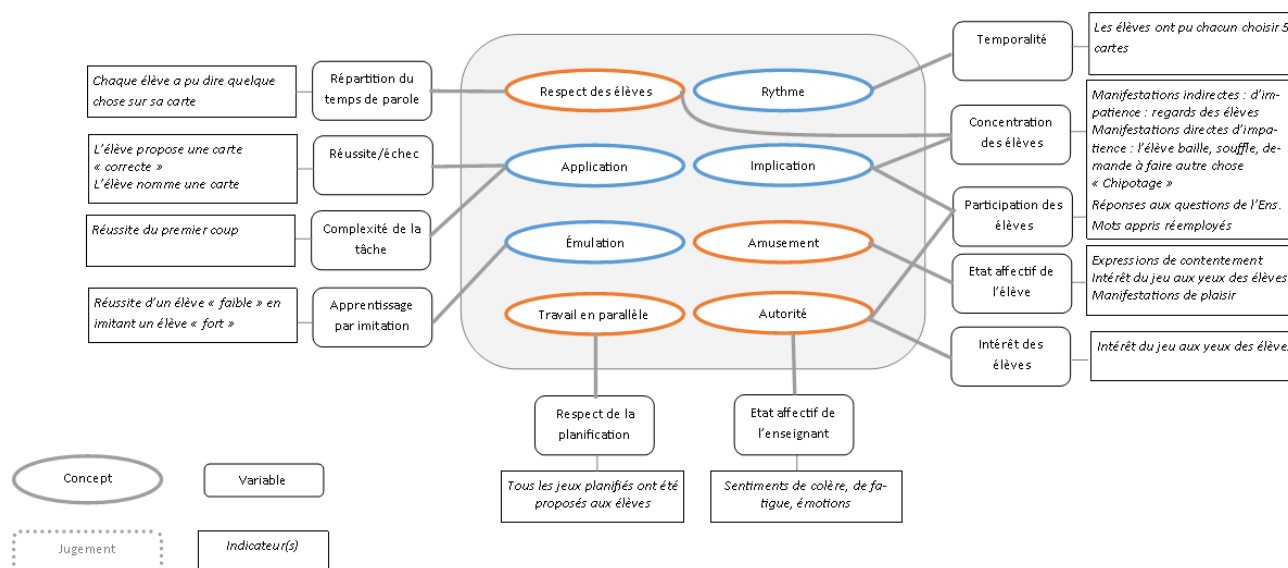


Figure 1 – Modèle opératif de Gabrielle

Des tensions permanentes ?

Dans ce point, nous nous centrerons sur les relations entre les invariants situationnels et les invariants du sujet. Ces deux types d'invariants nourrissent-ils entre eux des relations d'opposition ou, au contraire, de concordance ?

Dans le cadre de ce modèle, on observe tout d'abord une relation d'opposition entre l'invariant du sujet *respect des élèves* et l'invariant situationnel *d'implication*.

L'invariant du sujet « *respect des élèves* » correspond, selon Gabrielle, place et temps de parole suffisant laissés à chacun des élèves lors de l'atelier. En suivant cet invariant, Gabrielle applique différentes règles d'action comme taper sur la table ou rappeler les élèves à l'ordre si les indicateurs qu'elle prend lui donnent l'information que l'élève qui s'exprime n'est pas respecté par le groupe. Or, le concept *d'implication* renvoie quant à lui à la façon dont les élèves s'investissent dans les tâches proposées lors de l'atelier de catégorisation. Si Gabrielle perçoit des manifestations d'impatience directes ou indirectes, si les élèves ne lui répondent pas lorsqu'elle pose des questions ou encore s'ils ne réinvestissent des mots appris précédemment, sa règle d'action consiste à couper court à l'interaction qu'elle mène de manière privilégiée avec un élève et de continuer l'exercice avec un autre élève du groupe. Ainsi, les règles d'action associées à ces deux invariants sont souvent incompatibles : elle ne peut en même temps

laisser la parole de manière privilégiée à un élève pour le respecter tout en y coupant court pour récupérer l'attention du groupe. Dans les entretiens, Gabrielle verbalise d'ailleurs cette tension qu'elle juge permanente : « si tu laisses trop de temps à un enfant, tu perds l'attention des autres [...] C'est fatigant ». Dans le cadre de ces ateliers *Catégo*, son besoin de respecter chacun des enfants en leur laissant suffisamment de temps prend souvent le pas sur la bonne gestion du rythme ; elle perd alors l'attention du groupe d'élèves et n'y remédie pas.

P : Ben parce que je vois que Diego il prend le temps pour réfléchir, je prends le temps pour l'écouter lui parce que c'est important qu'il dise que, mais tu vois les autres, ils partent déjà « en cacahuète ». Rayan, la seule chose à laquelle il pense c'est jouer avec sa carte, Yuri ben il est déjà plus intéressé alors qu'au départ il l'était, Cyril, sur le moment je le vois plus... mais j'ai l'impression que c'est trop long quand tu t'actives sur un enfant, mais en même temps c'est quoi le but de cette activité ? C'est de faire participer tout le monde... ! Mais tu ne sais pas faire participer tout le monde quand tu demandes à un enfant pourquoi il met cette carte-là ! [...] C'est important de respecter l'enfant, mais comment tu pourrais faire participer les autres sans qu'ils lui piquent l'idée ? [...] Parce qu'il a besoin de le dire, il a envie de le dire, mais il n'arrive pas à le dire.

L'invariant du sujet d'*amusement* semble quant à lui s'opposer à celui de *rythme*. Le premier renvoie au degré de plaisir que les élèves tirent de l'atelier de catégorisation. Une règle d'action semble être reliée à cet invariant : si l'enseignante s'aperçoit que les élèves ont l'air fatigués, démotivés ou encore si elle repère des expressions de mécontentement, alors elle décide d'essayer de les amuser en posant par exemple des questions concernant les intérêts des élèves (« tu aimes le chocolat, toi ? » ; « c'est joli comme robe, non ? »), ce qui allonge la durée de l'atelier. Or, l'activité de Gabrielle semble également guidée par l'invariant situationnel de *rythme*, qui correspond à la façon dont l'activité se déroule selon une cadence soutenue ou non. Lorsque Gabrielle s'aperçoit que le nombre minimal de cartes par élève qu'elle s'est fixé avant l'activité ne sera pas atteint ou que le *timing* ne sera pas respecté, elle accélère le rythme de l'atelier et limite les interventions des élèves à des simples affirmations ou infirmations. Ainsi, Gabrielle est souvent face à un dilemme au niveau des règles d'action qu'elle choisit de suivre : faire que les élèves s'amuse en prenant davantage de temps sans respecter son *timing* ou chercher à le respecter en accélérant la cadence, quitte à ce que, selon elle, les élèves s'amuse moins. Dans l'action, l'enseignante semble privilégier la première piste. De longs détours sont parfois réalisés et les objectifs d'apprentissage qu'elle s'était fixés (5 cartes par enfants) ne sont pas atteints. Par ailleurs, un autre invariant du sujet semble également s'opposer à celui d'*amusement* : l'invariant « *travail en parallèle* » qui renvoie, selon Gabrielle, à la similarité des planifications des apprentissages avec sa collègue qui enseigne au même niveau (3e maternelle). Ainsi, en situation, elle vérifie si elle réussit bien à terminer les jeux planifiés. Si ce n'est pas le cas, elle accélère le rythme afin de pouvoir clôturer l'activité comme prévu.

De manière générale, il semblerait que les invariants de même nature — situationnels ou du sujet — soient en concordance tandis que ceux de nature différente ont tendance à être en contradiction. Ce type de tensions illustre ce que Vinatier (2009) définit comme l'*identité-en-acte* d'un sujet : la tension entre les besoins de la situation et les besoins des personnes.

Par ailleurs, le modèle opératif de Gabrielle ne lui permet pas d'être efficace dans ce type de situation. À notre sens, ce n'est pas l'efficacité des schèmes qui est ici questionnée, mais bien la pertinence de leur regroupement et des règles d'action qui y sont associées. Nous rejoignons sur ce point Canguihem (1968, p.196) : « les contradictions, [les ruptures]³¹, ne naissent pas des concepts, mais de l'usage inconditionnel de concepts à structure conditionnelle. »

Qui entravent le pouvoir d'agir de l'enseignante

Face aux tensions entre les différents invariants opératoires et les règles d'action qui y sont associées, Gabrielle semble démunie. Lors des entretiens, elle déclare que ces dilemmes permanents la fatigue, la stresse ou l'énerve.

P. J'en ai marre ! Ça se voit hein ? On le sent que je suis énervée, on le sent dans ma voix et dans ma façon d'être, je suis beaucoup moins cool là que d'habitude.

C. C'est-à-dire ?

P. Ben je suis plus agressive ils le sentent. (Rires) parce qu'il regarde, il le sait, je sais qu'il le sait et il veut pas ! et t'as envie de lui dire, mais vas-yyy, vas-yyy ! T'as envie de le secouer en lui disant « mais tu le saaaaais ! Vas-yyy ! Tu vas me le dire ! Je le sais, pourquoi tu attends trois heures pour me le dire ? » Ça m'a fatiguée ! [...] Là je ne veux pas m'énerver et je dois prendre sur moi pour me concentrer pour dire « ah oui, bravo » et repartir avec un sourire, mais par moment t'as envie de les encastrier quoi. Parce que tu te dis, il peut le faire, ils vont le faire, ils vont y arriver et en fait il y a rien qui sort. C'est fatigant.

Ainsi, les affects et émotions de Gabrielle semblent entraver le bon fonctionnement de l'activité. Peut-on y voir là une situation déniait son intelligence professionnelle et entravant ainsi son pouvoir d'agir ? Sans doute. En effet, nous posons l'hypothèse que ce moment critique est fortement lié au caractère innovant des ateliers qu'elle mène. Nous considérons également ces éléments comme les premiers marqueurs non seulement d'un déséquilibre opératif (Pastré, 2011) — les schèmes d'action ne lui permettent pas de faire face à la situation avec efficacité alors qu'elle est chevronnée par ailleurs —, mais aussi d'une rupture identitaire (Pastré, 2011). Les tensions ressenties par Gabrielle permettent de mettre en évidence les concepts qui semblent être au cœur de son identité professionnelle. Mue par une fidélité conservatrice (Ricoeur, 1990), cette analyse de cas dépeint selon nous le combat acharné de cette enseignante pour réaffirmer son style (Clot & Faïta, 2000) pédagogique. Reste à déterminer, dans cette lutte exemplaire, qui de l'innovation ou de l'enseignante sera déclarée grande gagnante et quel (en) sera le prix...

Les seuls combats perdus d'avance sont ceux qu'on ne mène pas. Pourquoi l'adage ne s'appliquerait-il pas à la formation ? Pour annihiler ce rapport de forces manichéen, quel dispositif de formation proposé qui tienne davantage compte de l'identité des enseignants, de

³¹ Ajouté par Pastré (2011, p.146).

leurs valeurs, représentations et émotions? Comment renforcer la fidélité créatrice des professionnels en situation de rupture et les soutenir dans leur processus de genèse identitaire?

Bibliographie

- Caens-Martín, S. (1999). Une approche de la structure conceptuelle d'une activité agricole : la traïlle de la vigne. *Éducation Permanente*, 139, 99–114.
- Cèbe, S., Paour, J.-L., & Goigoux, R. (2002). *Catégo : imagier pour apprendre à catégoriser*.
- Clauzard, P. (2008). La médiation grammaticale en école élémentaire. *Éléments de compréhension de l'activité enseignante*. Conservatoire des arts et métiers – CNAM.
- Kounin, J. (1977). *Discipline and group management in classrooms*. (Holt, Rine). New York.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notions et étapes. In J.-P. Deslauriers (Ed.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (Presses de, pp. 49–65). Sillery.
- Landès, L., & Lefeuvre, G. (2014). Les pratiques d'accompagnement individualisé des jeunes au sein des Missions de Lutte contre le Décrochage Scolaire. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 47). <https://doi.org/10.3917/lstdle.472.0095>
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et Formation*, 56, 81–93.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Formation et pratiques professionnelles (PUF). Paris.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (PUF, pp. 275–292). Paris.
- Vergnaud, G. (2011). La pensée est un geste Comment analyser la forme opératoire de la connaissance. *Enfance*, 1 (1), 37–48.
- Vidal-Gomel, C., & Rogalski, J. (2007). La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences. *Activités*, 4 (1), 49–84. <https://doi.org/10.4000/activites.1401>
- Vinatier, I. (2007). La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste. Définitions et enjeux. *Recherche et Formation*, 56, 33–46. Retrieved from <http://rechercheformation.revues.org/860>
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement* (P.U.R. Col). Rennes.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle* (De Boeck). Bruxelles.
- Vinatier, I., & Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante* (Presses Un). Rennes.
- Zorman, M., Bressoux, P., Bianco, M., Lequette, C., Pouget, G., & Pourchet, M. (2015). « PARLER » : un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 193 (4), 57–76. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2015-4-page-57.htm>.

COMMUNICATION #25 : LE VECU SUBJECTIF DES APPRENTIS EN SITUATION PROFESSIONNELLE COMME RESSOURCE EN APPRENTISSAGE

Pierre LECEFEL, Doctorant, 10 lotissement les hauts de Baringthon, lecefelp@hotmail.com

Type de communication

Compte-rendu de recherche

Thématique principale

Thème 1. Le développement de l'intelligence au travail et en formation professionnelle

Résumé

Dans le cadre d'une recherche doctorale, l'hypothèse selon laquelle un dispositif d'analyse de pratiques professionnelles basé sur l'entretien d'explicitation a un impact sur le sentiment d'efficacité professionnelle des apprentis a été émise. Ici, l'idée est que le modelage de maîtrise, défini par Bandura (1986), comme le processus d'acquisition d'un comportement par l'observation d'un modèle, se fait au travers de la verbalisation par un apprenti de moments vécus en entreprise. À cette occasion, ses pairs, qui assistent à l'entretien, peuvent opérer un transfert de compétences des situations de travail grâce à « l'exposition à des modèles réels ou symboliques manifestant des compétences et des stratégies utiles [qui] augmente la croyance des sujets en leurs propres capacités » (Bandura, 1982; Schunk, 1987, cités par Bandura, 2007, p. 144). Cette approche s'inscrit dans une volonté de valoriser l'analyse après coups de l'activité (Pastré, 2011) dans la formation des apprentis afin de développer leur intelligence au travail.

Mots-Clés : ateliers de professionnalisation, sentiment d'efficacité personnelle, didactique professionnelle, entretien d'explicitation, apprenti.

Contribution

L'apprentissage est un dispositif qui associe une formation en alternance chez un employeur et des enseignements dispensés dans un centre de formation d'apprentis (CFA). Mais pour certains observateurs la collaboration entre ces deux temps d'enseignement est minimale et peut être qualifiée de simple juxtaposition (Besson, Collin, Geay et Hahn, 2005; Geay et Sallaberry, 1999; Ulmann, 2018). Pariat et Terdjman (1996) affirment par exemple qu'une majorité de formateurs de CFA ne parvient pas à exploiter la séquence en entreprise en liant étroitement la théorie et la pratique, reléguant ainsi l'immersion à une fonction « touristique ». Ce déficit d'exploitation ne permet à l'apprenti qu'une simple prise de connaissance du monde du travail. Cet état de fait au CFA s'explique de deux manières. D'une part, les formateurs ne sont pas dotés de méthode d'analyse de l'activité de travail, leur permettant d'envisager la référence aux situations effectives de travail comme un potentiel de développement des apprentis, d'autre part, l'institution, qui vise avant tout la diplomation, oblige à resserrer la focale sur les contenus de formation en privilégiant ce que prescrit le référentiel de formation (Olry et Vidal-Gomel, 2011; Olry et Masson, 2012).

La proposition de la présente recherche est de passer d'une logique de juxtaposition des deux temps de formation de l'alternance à une logique d'articulation. La didactique professionnelle

(DP) livre à ce propos un éclairage théorique intéressant. Elle propose de mettre en avant les situations de travail et « les liens entre leurs caractéristiques, l'activité et le développement potentiel du sujet au travail » (Olry et Vidal Gomel, 2011, p. 125). La DP est en effet une théorie de l'activité qui a pour but premier d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles (Pastré, 2011). Elle « définit une manière de penser les questions en jeu dans les relations entre travail, apprentissage et formation » (Mayen, 2012, p. 62). En DP, le développement du professionnel part donc en premier lieu du travail et des situations professionnelles. Cela implique qu'un « professionnel compétent est alors une personne capable de "maîtriser" un ensemble de situations professionnelles, et, par extension, de classes de situations, plus ou moins complexes, constitutives de son emploi ou métier » (Mayen, Métral et Tourmen, 2012, p. 33). Fort de ce principe, la situation de travail gagnerait à être au cœur des préoccupations dans la formation des apprentis afin de permettre un meilleur maillage entre la théorie et la pratique et le développement d'une intelligence au travail. C'est la voie ouverte par Pastré (2009). Pour lui, en formation professionnelle, l'analyse du travail peut suivre deux orientations : soit la professionnalisation soit le développement. Pastré (2009, 2011) se positionne clairement en faveur d'une analyse du travail effectif *a posteriori* comme modalité de formation. C'est même l'analyse de sa propre activité par un agent qui devient un remarquable outil d'apprentissage. Pour lui, il faut donc comparer ce qui s'est passé dans l'action et ce qui s'est passé dans l'analyse de leurs actions par les acteurs eux-mêmes. Ce positionnement est d'ailleurs possible grâce à la distinction que fait Rabardel (2005) entre l'activité productive et l'activité constructive. Ainsi, le retour réflexif sur une activité effective révolue permet, sous certaines conditions de poursuivre le développement de l'individu entamé dès lors. Comme l'explique Tourmen (2014), c'est une voie récemment empruntée par la DP où l'analyse de l'activité est une modalité de formation à part entière dans laquelle les situations professionnelles sont utilisées comme supports d'apprentissages.

Albéro et Guérin (2014) font remarquer que de nombreuses approches très productives dans l'analyse de l'activité réelle après coup se sont développées ces dernières années. Elles diffèrent alors selon leurs terrains, leurs objets ou encore les questions auxquelles elles tentent de répondre. La psychophénoménologie offre un outil intéressant permettant de documenter finement l'activité passée au travers de la verbalisation. En effet, l'entretien d'explicitation est un outil qui repose sur plusieurs techniques visant la mise en mots, après coup, par un sujet du déroulement de sa propre action pour en faire émerger les éléments implicites (Maurel, 2008). Il valorise un point de vue en première personne, soit des informations produites par la personne elle-même concernant son propre vécu (Vermersch et Maurel, 1997). C'est ainsi que Faingold (2008a, 2008b) souligne son intérêt dans un dispositif d'analyse de pratiques, appelé les ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014), pour mettre à jour les compétences constitutives de la professionnalité des agents et leur permettre de définir des savoirs professionnels partagés.

Si l'analyse de son activité, faite après coup par un professionnel, est un formidable moyen de développement (Pastré, 2011), Mayen et Olry (2012) attirent l'attention sur la difficulté de recourir à cette notion en recherche. Pour eux, le développement renvoie à tout ce qui est : lié à l'évolution d'une certaine manière de se percevoir et de se percevoir de manière satisfaisante, satisfaction résultant d'expériences vécues de manière suffisamment bonne et engendrant des effets également gratifiants : reconnaissance, extension et développement des capacités et du

champ des actions possibles, découverte et mobilisation de modes de raisonnement, de connaissances et d'usages du corps et de la pensée, intérêt pour apprendre, appartenance à des groupes nouveaux, position sociale assumée différente. (p. 92). En suivant une telle logique, viser l'accroissement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) du professionnel participerait ainsi de son développement. C'est alors sous cet angle que sera appréhendée l'activité constructive des apprentis.

Né de la théorie sociale cognitive (TSC), le SEP est en effet « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2007, p. 12). Quatre sources spécifiques contribuent à le façonner : l'expérience active de maîtrise (performances antérieures, succès, échecs), l'expérience vicariante (« *modelage* », comparaison sociale), la persuasion verbale (« *feed-back* », encouragements de personnes signifiantes) et les états émotionnels et physiologiques (Bandura, 1977, 1986, 2007 ; Carré, 2004 ; Lecomte 2004 ; Galand et Vanlede, 2004). La prise en compte de ces quatre sources a une conséquence directe pour la formation professionnelle. Ainsi, pour Nagels (2010), il existe là une possible fertilisation croisée entre la TSC et la DP qui ouvre la voie à une action pédagogique raisonnée pour former les compétences et développer l'intelligence au travail. Il considère alors que l'observation et l'écoute de modèles variés accélèrent l'apprentissage. Le professionnel qui verbalise ses modes opératoires pertinents sert de modèle et permet au sujet apprenant de modifier ses invariants opératoires et développer la gamme de ses inférences, avec des calculs plus complexes sur les anticipations et les règles d'action nouvelles. Nagels (2010) annonce également que ce sont les mêmes mécanismes cognitifs de raisonnements et de prise de conscience qui sont à l'œuvre lors de séquences d'analyse rétrospective de l'activité par exemple dans les ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014). Ce point est intéressant, dans la mesure où le SEP semble jouer un rôle en éducation et formation. Effectivement, de nombreuses recherches empiriques sur le SEP, dans le domaine de l'enseignement et de la formation, concluent aux effets importants de ce dernier sur l'engagement, les performances et la trajectoire de formation des apprenants et des enseignants. En effet, il existe une relation forte entre le SEP, la performance et la persévérance chez les apprenants de tous âges. Il est un bon prédicteur des résultats scolaires, du choix de filière d'études et des choix professionnels (Bouffard-Bouchard et Pinard, 1988 ; Beaumont, Frenette, Gaudreau et Royer, 2012 ; Galand et Vanlede, 2004).

Ici, l'enjeu scientifique consiste donc à documenter l'impact d'une modalité de formation, qui utilise l'action mise en œuvre puis explicitée *a posteriori*, sur le développement des acteurs d'un centre de formation d'apprentis (CFA). Durant une année scolaire, un groupe expérimental, composé de 32 apprentis, a donc suivi une modalité de formation avec ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014), quand un autre groupe contrôle, composé de 37 apprentis, a été soumis à une modalité de formation usuelle, soit sans ateliers de professionnalisation. Les scores du SEP des deux groupes sont mesurés en prétest puis en post-test à l'aide de l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle de l'apprenti en situation professionnelle de Lecefel, Ramassamy et Troadec (article en soumission), puis une analyse de variance (ANOVA) a été effectuée afin de comparer la variance des moyennes des scores de ces groupes après l'intervention. Ce design quasi expérimental montre des résultats statistiquement significatifs quant à la modalité de formation proposée. Ainsi, le SEP des deux groupes varie entre le prétest et le post-test. En effet, celui du groupe expérimental progresse

alors que celui du groupe contrôle diminue. L'ANOVA mixte appliquée à la variance des moyennes des scores confirme un effet principal significatif, $F(1,67) = 7,99$; $p = .006$ et une taille d'effet moyen des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) sur le SEP des apprentis $d = .53$ (Cohen, 1988).

Bibliographie

- Albéro, B. et Guérin, J., (2014). L'intérêt pour l'activité en sciences de l'éducation. Vers une épistémologie fédératrice ? *TransFormations : Recherches en éducation des adultes*, 11, 11-45.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle (1^{re} édition anglaise, 1997)*. Bruxelles : De Boeck.
- Beaumont, C., Frenette, E., Gaudreau, N et Royer, E., & (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion des comportements en classe. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 35 (1), 82-101.
- Besson, M., Collin, B. et Hahn, C. (2004). L'alternance dans l'enseignement supérieur au management. *Revue française de gestion*, 151(4), 69-80.
- Bouffard-Bouchard, T. (1992). Relation entre le savoir stratégique, l'évaluation de soi et le sentiment d'auto-efficacité, et leur influence dans une tâche de lecture. *Enfance*, 46(1-2), 63-78.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ? *Savoirs*, 5, 9-50.
- Faingold N. (2008a). Les pratiques éducatives à la Protection Judiciaire de la Jeunesse dans les services de milieu ouvert. *Expliciter*, 73, 1-10.
- Faingold N. (2008b). Études sur l'analyse de l'activité des Éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse dans les services de milieu ouvert. Méthodologie de présentation des exemples. *Expliciter*, 74, 1-14.
- Faingold, N. (2014). Réduction et résonances en recherche et en formation : des compétences en acte à l'identité professionnelle. Dans A. Mouchet (dir.), *L'explicitation de l'expérience subjective. Usages diversifiés en recherche et formation* (pp. 39-59). Paris : L'Harmattan.
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, 5, 91-116.
- Geay, A., & Sallaberry, J.C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ? *Revue Française de Pédagogie*, 128, 7-15.
- Lecefel, P., Ramassamy, C., & Troadec, B. (en soumission). Qualités psychométriques d'une échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle de l'apprenti en situation professionnelle. *Revue des Sciences de l'Éducation*.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5(Hors série), 59-90.
- Nagels, M. Construire le sentiment d'efficacité personnelle en formation professionnelle supérieure. La motivation des apprenants ou comment susciter le désir d'apprendre ? Actes du 4^e colloque scientifique organisé par l'ESIG Casablanca., avril 2010, Casablanca, Maroc.

- Olry, P. et Vidal-Gomel, C. (2011). « Conception de formation professionnelle continue : tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie », *Activités*, 8 (2), 115-149.
- Olry, P. et Masson, C. (2012). Du travail au travail pour apprendre. *Éducation Permanente* 193, 63-77.
- Maurel, M. (2008). La psycho-phénoménologie, théorie de l'explicitation. *Explicititer*, 77, 1-29.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1 (1), 59-67.
- Mayen, P., Métral, J-F. et Tourmen, C. (2012). « Les situations de travail », *Recherche et formation*, 64, 31-46.
- Mayen, P. et Olry, P. (2012). Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle. *Recherche et formation*, 70, 91-106.
- Pariat, M. et Terdjman, E. (1996). *La formation par ou pour le travail ?* Paris : Nathan.
- Pastré, P. (2009). Le but de l'analyse du travail en didactique professionnelle : professionnalisation et/ou développement ? Dans M. Durant et L. Fillietaz (dir.), *Travail et formation des adultes* (p. 159-189). Paris : PUF.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- Rabardel, P. (2005). « Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir ». Dans P. Rabardel, et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception* (pp. 11-30). Toulouse : Octarès.
- Schunk, D.H. (1987). Peers models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.
- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs*, 36, (3), 9-40.
- Ulmann, A. (2018). Les apprentis, au cœur de « l'introuvable relation » formateur-tuteur. *Formation emploi*, 141(1), 11-26.
- Vermersch, P. et Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

COMMUNICATION #26 : ÉTUDE DE L'ÉVENTUALITÉ D'UNE DOUBLE ORIGINE DES JUGEMENTS QUI ORGANISENT L'ACTIVITÉ D'UN ENSEIGNANT : ANALYSE DE CAS

Jonathan Rappe, chercheur, Université de Liège Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation (B32), j.rappe@uliege.be

Charlotte Dejaegher, chercheuse, Université de Liège Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation (B32), cdejaegher@uliege.be

Yves Depluvrez, chercheur – doctorant, Université de Liège Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation (B32), Yves.depluvrez@uliege.be

Type de communication

Compte-rendu de recherche

Thématique principale

Thème 1. Le développement de l'intelligence au travail et en formation professionnelle

Résumé

Les concepts organisateurs de l'action se construisent soit pleinement à partir d'expériences vécues (Pastré, 2011) soit à partir de théories scientifiques qui sont pragmatisées. Concernant le jugement, on lui prête une seule origine : l'action (Pastré, 2011). Nous postulons que certains jugements, initialement issus de conceptions pédagogiques, s'actualisent dans l'activité et deviennent pragmatisés. Pour investiguer cette hypothèse, nous présenterons une analyse de l'activité d'un enseignant en début de carrière et chercherons à identifier si certains des jugements qui organisent son activité sont issus des modèles de pensée (Crahay et al., 2010) transmis lors de sa formation.

Mots-Clés : Analyse de l'activité, jugements, pragmatisation

Introduction

Il n'est plus à démontrer, si l'on inscrit dans le courant de la didactique professionnelle, que l'activité d'un professionnel est organisée (Vergnaud, 1996). Vergnaud démontre en effet que l'activité s'organise autour d'invariants, sans toutefois être prédéterminée. Ceci constitue sans doute l'une des expressions de l'intelligence professionnelle.

Ainsi, l'orientation de l'action d'un sujet se réalise au départ de différents concepts « tenu[s] pour pertinent[s] dans l'action en situation » (Vergnaud, 2011, p. 44) permettant un diagnostic de la situation, sur la base duquel le professionnel déploie des stratégies d'action et de contrôle de l'action afin d'être efficace en situation. Pastré a prolongé et adapté ce cadre théorique aux spécificités du monde du travail (2011). Pour lui, ces concepts organisateurs sont de deux ordres : pragmatiques, c'est-à-dire construits dans l'action par le professionnel, ou pragmatisés, c'est-à-dire de nature scientifique ou technique, découverts hors de l'action et rendus organisateurs par le sujet au travers de cette dernière. Même si le métier d'enseignant

possède ses spécificités (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Pastré, 2007 ; Rogalski, 2012), l'organisation de l'activité des enseignants est également régie par des concepts organisateurs (Vinatier & Pastré, 2007). Par exemple, Lefevre et Murillo (2017) ont étudié le modèle opératif d'une enseignante ayant développé le concept pragmatique d'« écart entre les attentes éducatives et le comportement des élèves ». En ce qui concerne les concepts pragmatiques, Huard (2010) a montré que des enseignants ont, suite à un dispositif de formation continue, progressivement pragmatiqué le concept de « différenciation pédagogique ».

Dans le cadre théorique de Pastré, les concepts organisateurs structurent la tâche de l'agent, mais ne sont pas les seuls constituants du modèle opératif du professionnel (Pastré, 2011). En effet, « il faut aussi extraire les *jugements pragmatiques*, exprimés par l'action ou par la parole, qui permettent de relever le genre professionnel et la place de l'expérience personnelle » (Pastré, 2011, p. 90). Attardons-nous sur la notion de genre professionnel, peut-être moins aisée à appréhender. Pastré emprunte cette notion à Clot (2017), qui définit le genre professionnel comme l'ensemble des connaissances, pratiques, valeurs, et représentations communes au sujet d'un « même horizon social et professionnel » (Clot, 2017, p. 105). Cet ensemble construit au travers de l'histoire d'un collectif de travail participe, au niveau individuel, à rendre habile le professionnel qui fait partie de ce collectif dans la réalisation de ses tâches (Lefevre, Garcia et Namolovan, 2009), et à ne pas lui faire « réinventer la roue ».

Au niveau de sa forme, le jugement pragmatique est une proposition, un énoncé, qui peut être implicite ou explicite pour le sujet, et que ce dernier tient pour vrai (Pastré, 2014). Le jugement pragmatique possède la propriété de véri-conditionnalité (Pastré, 2010), c'est-à-dire qu'il se traduit nécessairement comme une affirmation ou une infirmation. En d'autres termes, le jugement pragmatique est un postulat qui participe à l'organisation de l'activité du sujet. Mais ce n'est pas un énoncé qui a obligatoirement été démontré. Selon Pastré, un jugement pragmatique se définit comme une : « proposition tenue pour vraie par un individu [...] qui permet, dans un système, de faire des inférences, d'établir des articulations » (2010, p. 39) et d'organiser son action. Par ailleurs, Pastré identifie trois types de jugements pragmatiques qui peuvent correspondre à trois types d'énoncés : les énoncés de circonstances, les énoncés factuels, et les énoncés généraux, qui fondent les deux premiers types d'énoncés.

Étant « pragmatique », cet organisateur est présenté comme construit dans l'action par le sujet. Mais, puisqu'il est lié au genre professionnel du sujet, cette construction n'est pas pleinement autonome, mais possède une dimension sociale, au même titre d'ailleurs que le concept pragmatique (Pastré, 2011). Notre postulat, pour cette étude, pensée dans une optique exploratoire, est que l'origine des jugements organisateurs ne se situe pas uniquement dans l'action et dans l'histoire du professionnel et celle de son collectif, mais qu'ils peuvent aussi naître de la formation, que ce soit de manière formelle ou informelle (Schugurensky, 2007). Certains de ces jugements ne seraient donc pas pleinement pragmatiques, mais, en quelque sorte et pour partie, « pragmatiques ».

Pour cela, nous nous intéressons à l'activité d'un enseignant novice. Nous cherchons à identifier si certains des jugements qui organisent son activité sont issus des modèles de pensée (Crahay, Wanlin & Issaieva, 2010) transmis lors de sa formation initiale. L'objectif n'est pas de conceptualiser une nouvelle dimension du modèle opératif, puisque nous nous centrons sur un cas isolé, mais plutôt d'ouvrir des pistes de réflexion en ce sens. Si l'hypothèse d'un

jugement organisateur issu de la formation et intervenant dans l'organisation semble se dessiner, nous chercherons à déterminer si ce dernier constitue plutôt un levier ou un frein au développement de l'intelligence professionnelle du sujet, en mettant en perspective sa nature avec les recommandations de la recherche relatives aux pratiques d'enseignement.

Méthodologie

Notre sujet est une enseignante novice en fonction depuis trois ans. Elle travaille dans la 2^e année de l'enseignement primaire dans une école d'enseignement ordinaire accueillant un public considéré comme défavorisé. Elle a suivi un Bachelier en pédagogie primaire suivi d'un master en sciences de l'Éducation. Elle a enchaîné les deux formations sans avoir occupé un poste d'enseignant.

Notre approche est la suivante. Nous avons laissé le choix à l'enseignante d'une séquence d'enseignement qu'elle était d'accord de nous laisser observer et que nous avons filmé. Nous avons ensuite mené deux entretiens intégrant des moments d'explicitation (Vermersch, 2004) et d'entretien semi-directif portant sur son contexte de travail, sa formation, ses représentations quant à la séquence, l'organisation de son action, et ce qu'elle pense retirer de sa formation. Enfin, nous avons analysé les supports de formation qui ont été proposés à cette dernière et qui constituent une trace de sa formation initiale. Nous avons visé plusieurs sources d'information dans une optique de triangulation des données (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011). Une fois les entretiens retranscrits, l'analyse des données s'est effectuée de manière inductive au moyen d'une analyse catégorielle classique (L'Écuyer, 1987) respectant néanmoins quelques principes visant à assurer une véritable analyse interprétative (Lejeune, 2014). Concernant l'analyse des supports de formation, elle s'est effectuée de manière plus déductive. Nous cherchions en effet des traces des paradigmes pédagogiques mis en avant, en visant plus spécifiquement à identifier 1) la manière dont le socio-constructivisme – SC (modèle consensuel dans la formation initiale des futurs enseignants en Belgique Francophone) est présenté, et 2) si des modèles alternatifs étaient proposés.

Résultats

Pour notre observation, l'enseignante a choisi de mener une leçon de mathématiques portant sur la découverte de la multiplication. Nous avons tenté d'identifier certains éléments constitutifs de son activité. Elle a recouru, pour la séquence analysée, à une méthode relevant de l'enseignement explicite. Cette approche consiste, en résumé, à expliciter en début de séquence toute une série d'éléments (objectifs, savoirs et savoir-faire à acquérir, raisonnement permettant de résoudre les tâches proposées, etc.), puis à diminuer progressivement l'étagage des élèves dans les tâches qui leur sont proposées. Lorsque nous l'avons interrogée sur ses représentations quant à cette méthode, elle s'est positionnée en comparaison avec les méthodes d'enseignement inscrites dans un paradigme constructiviste (figure 1).

Chercheur : « *En quoi trouves-tu que cette méthodologie [enseignement explicite] est intéressante pour l'enseignement ?* »

Enseignante : « *Je trouve que ça permet à l'élève de se débrouiller tout seul en fait. C'est clair que le prof a un rôle au début. Et je pense que par rapport au socioconstructivisme où des fois, j'ai l'impression qu'ils doivent un peu sucer de leur pouce... Typiquement chez les grands,*

ils ne vont jamais deviner la règle de l'accord du participe passé par exemple. Ici, ils ne vont jamais deviner que le "1" se prononce "UN". Je pense qu'à un moment, il faut l'amener et je trouve que l'enseignement explicite a du positif, c'est que OK, on amène "la théorie", ce qu'il faut savoir et après, ben voilà, quand l'élève a assimilé, il peut être autonome et se répéter lui-même d'abord, je devais faire ça... pour travailler tout seul. »

Chercheur : « C'est rendre l'élève autonome par rapport à une tâche ? »

Enseignante : « Oui ! »

Figure 1 : Premier extrait d'entretien

Elle semble ainsi considérer que, dans le cadre des approches constructivistes, les élèves ont à tout moment la responsabilité de faire émerger les notions à acquérir, voire les deviner dans certains cas, ce qu'elle définit par l'expression « sucer de leur pouce ». Il semble que ce soit cette vision des choses qui la pousse à recourir à d'autres types d'approches dans le cadre de son action. Nous avons cherché à approfondir l'origine de cette considération, qui ne nous semble pas être réellement représentative d'une méthode d'enseignement inscrite dans le courant socioconstructiviste (SC), et notre sujet a évoqué sa formation initiale (Figure 2).

Enseignante : « À la Haute École, ils ne prônent que le socioconstructivisme... Il y en a qui ratent rien que parce que leurs préparations de stage ne sont pas assez "socioconstructivistes" et je ne dis pas, l'élève doit être acteur de ses apprentissages et tout ça, je suis d'accord avec une partie, mais je pense qu'à l'extrême, il y a une perte de temps énorme parce que même s'ils finissent par deviner... parce qu'on leur a mis 40 images de "1", ils finiront peut-être par dire que c'est "UN", mais je pense qu'on perd du temps dans l'apprentissage et l'entraînement, l'assimilation. »

Chercheur : « Quand tu dis qu'on perd du temps, que veux-tu dire ? »

Enseignante : « Ben je ne sais pas... Regarde, moi, je ne vois pas l'intérêt à mettre les élèves à... oui, dans certaines leçons, ils doivent être en situation de recherche, ça je suis tout-à-fait d'accord, mais s'ils ne peuvent pas deviner la matière, je ne vois pas l'intérêt, autant... OK, je vous dis "c'est comme ça", on apprend comment le résoudre et puis on résout. »

Figure 2 : Deuxième extrait d'entretien

L'analyse des supports de formation initiale du sujet met effectivement en lumière plusieurs éléments. D'abord, les concepts scientifiques explicitement abordés font pour la plupart référence au courant socioconstructiviste : socioconstructivisme, conflit sociocognitif, zone proximale de développement ou encore le concept de « situation-problème ». Par ailleurs, si certains concepts scientifiques peuvent s'accorder aisément avec différents courants pédagogiques (feedback, objectif d'apprentissage), très peu sont propres à d'autres paradigmes d'enseignement-apprentissage. Les seules fois où d'autres paradigmes sont présentés, ils le sont en comparaison au socioconstructivisme, comme le montre la figure 3.

Résumé des 3 modèles

	Empreinte/Transmissif	Conditionnement	Socioconstructivisme
1) Type d'apprentissage (S, SF, Cp)	Savoir	Savoir et savoir-faire	Savoir, savoir-faire, compétence
2) Conception de l'apprentissage	Encyclopédisme, le savoir se transmet, apprendre = mémoriser	Le savoir se découvre, apprendre = modifier <i>cpt</i>	L'enfant construit son savoir
3) Concepts clés	<ul style="list-style-type: none"> - Transmission de la connaissance - E = page blanche à remplir - E = être incomplet à qui on donne ce qui manque 	<ul style="list-style-type: none"> - Découpage en petites unités, pas à pas - Modifier le comportement - Réussite = récompense / CB 	<ul style="list-style-type: none"> - Spirale - Acceptation de l'erreur - Modifier les représentations - Tout enfant est capable

Figure 3 : Comparaison de différents paradigmes d'apprentissage

Le béhaviorisme est abordé en tant que tel, mais est présenté comme visant spécifiquement à faire acquérir des automatismes. L'enseignement transmissif est par ailleurs dépeint comme quelque chose de négatif, comme le montre cet extrait d'un des cours : « *Ce type d'enseignement reprend les cours magistraux et ses dérivés. Il n'a de positif que si le sujet passionne les élèves.* ».

D'un autre côté, plusieurs documents de cours analysés n'évoquent pas d'autre vision possible de l'apprentissage. En effet, au sein de ces derniers, le modèle SC est implicitement montré comme le seul modèle fondateur de l'enseignement-apprentissage. À titre d'exemple, dans une section du cours de « Pédagogie générale », s'intitulant « Comment introduire une leçon ? », les seules modalités proposées sont le fait de placer le savoir visé dans une situation signifiante, une situation-problème ou une situation expérimentale. De plus, plusieurs supports de formation définissent le rôle d'un enseignant uniquement à la lumière de ce modèle (figure 4).

Apprendre	Enseigner ...
1- On apprend avec les autres	Favoriser l'interaction et le contact
2- Tout le monde n'apprend pas de la même façon/rythme	Présenter l'info de différentes façons, différencier, individualiser
3- L'apprentissage requiert une activité de la part de la personne qui apprend	Solliciter les élèves
4- Une personne apprend à partir de ses représentations	Poser des questions pour faire émerger les représentations + y revenir en fin d'apprentissage
5- Un bon apprenant maîtrise sa démarche d'apprentissage	Interagir avec l'enfant sur sa méthode de travail
6- Une connaissance/ habilité apprises sont utilisables dans tous les contextes	Utiliser des apprentissages dans des contextes différents
7- On apprend mieux lorsqu'on est dans un environnement stimulant	Mettre l'élève en situation réelle (en relation avec les intérêts de l'enfant) /environnement riche
8- On apprend lorsque les apprentissages proposés ont du sens et qu'on leur accorde de la valeur	Expliquer l'intérêt, (...)
9- On apprend en créant	Favoriser l'autonomie de l'enfant et sa créativité

Figure 4 : Rôle de l'enseignant dans le modèle SC

Ainsi, l'enseignant est vu comme un professionnel favorisant l'interaction et l'autonomie, plaçant l'élève en situation réelle ou encore individualisant les rythmes d'apprentissage. En d'autres termes, l'enseignant est un facilitateur.

L'analyse des supports semble donc montrer l'expression d'un certain modèle de pensée, à savoir que les approches centrées sur la découverte et la construction du savoir par l'élève font loi dans l'enseignement. En effet, ces approches étaient présentées soit comme exclusives, soit comme supérieures aux autres, et aucun des supports analysés n'a montré qu'une vision intégratrice des apports des différents courants était proposée. En croisant cette analyse aux propos du sujet, il semble que l'origine de cette croyance se situe effectivement dans les cours dispensés lors de sa formation initiale.

Le sujet nous a par ailleurs expliqué que, pendant ses premiers stages, c'est cette croyance relative à l'enseignement qui organisait la conception de ses séquences d'enseignement et leur animation. Durant cette période, il semblerait que le sujet ait effectivement intériorisé ce modèle, allant même jusqu'à l'extrapoler et à développer un jugement, que nous formulons comme suit : « tout moment d'enseignement doit se caractériser par une approche inductive »,

jugement qu'elle ne semble donc pas avoir construit directement dans l'action, mais qui l'a pourtant guidée durant ses premières expériences professionnelles.

Toutefois, son expérience a progressivement questionné la pertinence de ce jugement pour l'action, ce qu'a déjà montré la figure 1. Elle a précisé qu'une rencontre lors de son dernier stage a enclenché ce processus d'évolution du jugement initial, l'amenant maintenant à considérer que l'enseignement peut aussi intégrer des approches qui diffèrent de celles mises en avant durant sa formation.

Enseignante : « *Durant le [dernier] stage... ben, ma maitre de stage était déjà fort sur... elle n'appelait pas ça de l'enseignement explicite, mais elle était déjà fort "je travaille par étape, je mémorise les étapes pour arriver à la réponse." [...] et aussi à dire que les élèves ne peuvent pas sucer de leur pouce la règle du participe passé, ou les procédés de calculs mentaux. Du coup, je pense que c'est à partir de ce moment-là que j'ai commencé à prendre de la distance.* »

Figure 5 : Troisième extrait d'entretien

Discussion conclusive

Cette recherche avait pour but d'ouvrir une réflexion sur l'origine et la pertinence des jugements et des croyances transmises aux futurs enseignants. Il ne s'agit pas ici d'assurer que nous avons mis en lumière l'existence d'un jugement pragmatisé. Nos données, principalement déclaratives, ne le permettent pas. Néanmoins, il nous semble que l'analyse croisée de l'expérience racontée par notre sujet et des supports de sa formation initiale nous autorisent à ouvrir une porte de réflexion : les jugements qui participent à l'organisation de l'activité peuvent-ils être marqués par une certaine forme de pragmatisation ? Pour pouvoir répondre de manière plus étayée à cette question, une perspective de recherche serait de mener un suivi longitudinal de l'évolution des modèles opératifs de jeunes enseignants durant leur dernière année de stage et l'entrée dans le métier.

Du point de vue de l'intelligence professionnelle, un phénomène de transmission d'un modèle de pensée exclusif par la formation peut être questionné. Dans notre cas, on ne peut affirmer, à la lumière de la littérature de recherche, la supériorité absolue d'un modèle pédagogique. Les recherches montrent en effet parfois l'efficacité d'une approche (Bissonnette, Richard, Gauthier & Bouchard, 2010 ; Zorman, Bressoux, Bianco, Lequette, Pouget, & Pourchet, 2015), mais sont à nuancer notamment en fonction des apprentissages visés (Carette, 2008). Ceci conduit certains auteurs à prôner une certaine forme d'éclectisme pédagogique (Goigoux, 2010). Notre sujet a ici fait preuve, selon nous, d'une certaine intelligence en dépassant ces modèles de pensée. En effet, même si la manière dont elle envisage les approches d'enseignement constructivistes ne nous semble pas encore lui permettre d'en exploiter tout le potentiel, la reconstruction qu'elle a opérée sur ses croyances initiales lui a au moins permis d'explorer d'autres approches d'enseignement.

Bibliographie

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en

- difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de Recherche Appliquée Sur l'apprentissage*, 3 (1), 1–35.
- Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue Française de Pédagogie*, 162, 81–93.
- Clot, Y. (2017). *Travail et pouvoir d'agir* (2^e édition). Paris : Presses Universitaires de France.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 85–129. doi : 10.4000/rfp.2296
- Goigoux, R. (2010). Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de La Scolarisation*, 52 (4), 21–30.
- Huard, V. (2010). L'intérêt de la didactique professionnelle pour la mise en œuvre d'une pragmatique de formation. *Savoirs*, 23 (2), 73–94. doi : 10.3917/savo.023.0073
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3^e édition). Québec : ERPI.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notions et étapes. In J.-P. Deslauriers (Ed.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Sillery, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lefevre, G., Garcia, A., & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives*, 5 (11), 278–314. doi : 10.4000/questionsvives.627
- Lefevre, G., & Murillo, A. (2017). Évolution de l'activité d'enseignement au cours de l'année : analyse à partir de la théorie de la conceptualisation dans l'action. *Éducation et Didactique*, 11 (3), 73–100.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer*. Bruxelles : De Boeck.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145–198. doi : 10.4000/rfp.157
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche & Formation*, 56, 81–93. doi : 10.4000/rechercheformation.907
- Pastré, P. (2010). Alain Savoyant saisi par le savoir. *Travail et Apprentissages*, 5, 31-54.
- Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle : Un point de vue sur la formation et la professionnalisation. *Éducation Sciences & Society*, 2 (1), 83–95.
- Pastré, P. (2014). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In P. Lorino & R. Teulier (Eds.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (pp. 251–265). Paris : La Découverte.
- Rogalski, J. (2012). Théorie de l'activité et didactique, pour l'analyse conjointe des activités de l'enseignant et de l'élève. *International Journal for Studies in Mathematics Education*, 5(1), 1–37.
- Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue Française de Pédagogie*, 160, 13–27.
- Vinatier, I., & Pastré, P. (2007). Organismes de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche & Formation*, 56, 95–108. doi : 10.4000/rechercheformation.981
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : Presses Universitaires de France.
- Vergnaud, G. (2011). La pensée est un geste : Comment analyser la forme opératoire de la connaissance. *Enfance*, 1 (1), 37–48. doi : 10.4074/S0013754511001042
- Vermesch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Éducation Permanente*, 160, 71–80.

Zorman, M., Bressoux, P., Bianco, M., Lequette, C., Pouget, G., & Pourchet, M. (2015). « PARLER » : Un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 193 (4), 57–76. doi : 10.4000/rfp.4890

COMMUNICATION #32 : LE DEVELOPPEMENT DE L'INTELLIGENCE PROFESSIONNELLE EN RECHERCHE : DES SITUATIONS DE TRAVAIL DES DOCTORANTS ET ENCADRANTS A UN DISPOSITIF DE FORMATION POUR FAVORISER LA REUSSITE DE LEURS APPRENTISSAGES CROISES

Geneviève AUBIN-HOUZELSTEIN, Responsable de la Formation Permanente Nationale – Institut National de la Recherche Agronomique (INRA), genevieve.aubin-houzelstein@inra.fr
Nathalie GIRARD, Directrice de recherche, UMR AGIR, INRA Auzeville, nathalie.girard@inra.fr
Véronique BROUSSOLLE, Directrice de recherche, UMR SQPOV, INRA Domaine Saint-Paul – Site Agroparc, veronique.broussolle@inra.fr

Michael CHELLE, Directeur de recherche, UMR ECOSYS INRA Grignon, michael.chelle@inra.fr
Laurence FORTUN-LAMOTHE Directrice de recherche, UMR GenPhySE, INRA Auzeville, laurence.lamothe@inra.fr

Frédéric GARCIA, Directeur de recherche, UMR MIAT, INRA Auzeville, frederick.garcia@inra.fr

Evelyne LUTTON, Directrice de recherche, UMR GMPA, INRA Grignon, evelyne.lutton@inra.fr
Arielle SANTÉ, Consultante, ASCEO et doctorante, Université Paris-Sud, Laboratoire RITM, Faculté Jean Monnet, arielle.sante@u-psud.fr

Type de communication

Autre : Communication de recherche empirique

Thématique principale

Thème 1. Le développement de l'intelligence au travail et en formation professionnelle

Résumé

La thèse de doctorat est un processus d'apprentissage du métier de chercheur et nécessite de développer une intelligence professionnelle spécifique. L'apprentissage est guidé par des praticiens expérimentés du métier, les encadrants. Notre objectif est de caractériser les situations de travail où se développe cette intelligence professionnelle. Pour cela, nous mobilisons notre expérience de formateurs accompagnant des binômes doctorants-encadrants dans un institut de recherche finalisé. Nous montrons que chaque binôme développe une intelligence professionnelle croisée en apprenant à gérer des situations complexes. Nous identifions la période clé de la fin de 1re année de thèse et explicitons les principes pédagogiques de notre formation-action, fondée sur la réflexivité et la communication dans le binôme. En perspective, nous proposons des instruments pour soutenir la professionnalisation des encadrants et des doctorants.

Mots-Clés : formation à la recherche ; compagnonnage ; doctorat ; encadrement

Introduction et problématique

Le métier de chercheur suppose de développer des savoirs et des compétences complexes et variés : intellectuels, relationnels, organisationnels, mais aussi méthodologiques et pratiques (Leclercq et Potocki-Malicet, 2006 ; ANDès et CJC, 2019). En outre, il implique de se confronter

quotidiennement au doute et à l'incertitude (Delamont et Atkinson, 2001 ; Bogle, 2014), de remettre en cause les connaissances acquises et d'explorer les frontières de la connaissance (Alon, 2009), ce qui nécessite de développer une intelligence professionnelle spécifique.

La thèse de doctorat est le lieu où débute ce développement. C'est un processus d'apprentissage guidé (Vial, 2006) au métier de chercheur, une expérience professionnelle d'un novice tutoré par un ou plusieurs chercheur(s) expérimenté(s) (FindAPhD, 2016).

Le doctorat focalise l'attention du fait du nombre élevé de doctorants (14 700 doctorats délivrés en France en 2017 [Roux, 2018]), des risques psycho-sociaux qui lui sont attachés (Levecque *et al.*, 2017 ; Evans *et al.*, 2018), de son statut de premier « rite de passage » (Gérard, 2014) parmi les « épreuves instituées » de la carrière d'un chercheur (Viry, 2006). Les transformations récentes de la recherche (Bogelund, 2015 ; Hubert, 2012 ; Reguero *et al.*, 2017) ont bouleversé l'apprentissage du métier de chercheur.

Le doctorat est soumis à des injonctions de production (connaissance, publications, brevets [Reguero *et al.*, 2017]). Il n'est donc pas surprenant que cet apprentissage entre pairs (Boud et Lee, 2005) soit un processus émotionnel intense et une source de tensions (Noël, 2011, 2012). Or les encadrants restent insuffisamment formés à cette fonction d'accompagnement (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Mieux comprendre comment se développe l'intelligence d'un métier en mutation est par conséquent un enjeu scientifique et didactique.

Si l'on considère que la compétence est une relation dynamique d'une personne avec des situations (Mayen, Métral et Tourmen, 2010), l'analyse des situations de travail devient fondamentale pour la conception d'un dispositif de formation professionnelle.

Notre objectif est ainsi de caractériser les situations de travail dans lesquelles se développe l'intelligence professionnelle des chercheurs afin de cerner les principes pédagogiques favorisant la double professionnalisation des doctorants et de leurs encadrants.

Une expérience de formation de binômes doctorant-encadrant(s)

Nous nous référons à notre expérience en tant que :

- chercheurs expérimentés en poste à l'INRA³², dans différentes disciplines, ayant encadré de nombreux doctorants ;
- formateurs de 158 binômes doctorant/encadrant(s) depuis 2013 dans le dispositif de formation EDEN³³ (Girard *et al.*, 2019).

³² Institut National de la Recherche Agronomique (<http://www.inra.fr>) : institut français pluridisciplinaire de recherche finalisée dans les domaines de l'agriculture, l'environnement et l'alimentation

³³ Ecole des Doctorants et de leurs Encadrants : <https://www6.inra.fr/eden/>

En nous appuyant sur le cadre de Mayen, Métral et Tourmen (2010), nous caractérisons les buts, objets et conditions de réalisation des situations de travail des doctorants ayant suivi EDEN, avant de décrire la complexité des situations rencontrées. Plutôt que de partir des référentiels de compétences officiels, souvent décontextualisés (cf Journal officiel de la République Française, 2019), nous nous appuyons sur l'expression des professionnels expérimentés (les encadrants) et en devenir (les doctorants). À partir des verbatims des 5 dernières sessions d'EDEN (entre septembre 2017 et avril 2018) et de nos observations, nous recensons les difficultés de développement de ces compétences en situation, mais aussi de leurs apprentissages croisés (Hatchuel, 2015 ; Kobayashi, 2014).

Nous complétons cette analyse empirique avec nos connaissances de praticiens et avec la littérature sur le métier des chercheurs et son évolution.

Résultats

Buts, objets, conditions de la situation de travail d'un doctorant

Un doctorat a pour buts de produire des connaissances originales à partir du sujet le plus souvent proposé par un/des encadrant(s), de former par et pour le métier de chercheur, et dans le cas d'un institut finalisé comme l'INRA, de répondre à des problématiques socio-économiques ou sociétales.

À l'INRA, les doctorants travaillent sur le vivant, donc sur des objets imprévisibles, hétérogènes et variables (plantes, animaux, bactéries, humains), et/ou sur des artefacts (modèles conceptuels et informatiques, dispositifs expérimentaux, cultures, élevages, etc.).

Les conditions dans lesquelles se réalisent les actions sont :

- *matérielles* : contrat de travail et salaire pour 3 ans, budget alloué au projet, espace de travail, etc. ;
- *techniques* : ressources bibliographiques, accès à des plateformes technologiques, aide de techniciens, expertise du/des encadrant(s) ;
- *sociales* : insertion dans une équipe, un laboratoire, un réseau de collaborations, parfois interactions avec des acteurs socio-économiques ; construction d'un réseau professionnel ; développement de relations privilégiées entre le doctorant et son/ses encadrant(s).

La transition critique de fin de 1re année

Au cours de sa thèse, le doctorant doit opérer une « transition critique » : d'étudiant « consommateur de connaissances », de savoirs établis et résolvant des problèmes définis, il doit devenir doctorant « producteur de connaissances qui résultent souvent d'un processus incertain dans un contexte non structuré » (Lovitts, 2005).

Les doctorants ont conscience des enjeux associés à cette transition qui impose de :

- changer de posture vis-à-vis des connaissances : « *Quand on était étudiant, on considérait que les profs détenaient le savoir, et il n'y avait pas de remise en cause. Maintenant, on prend du recul sur la notion de connaissance et sur le fait qu'il y a plein de choses qu'on ne connaît pas, même les chercheurs* » (doctorant, avril 2018).

- faire des compromis face à la diversité d'interlocuteurs et de prescriptions, les enjeux superposés, les paradoxes et tensions, comme trouver un équilibre entre le recueil des données et la production de connaissances : « *J'avais commencé par des expérimentations, des collectes de terrain, tout de suite et pendant 1 an. Au bout de 3 mois de thèse, j'étais épuisé alors que je n'avais pas commencé à réfléchir, pas eu le temps de faire de la biblio* » (doctorant, avril 2019).
- Trouver sa place : se faire connaître dans une communauté disciplinaire tout en étant en apprentissage (Louvel, 2006), mais aussi s'affirmer face à un/des encadrant(s) : « *Mon encadrante [...] ne me laissait pas assez réfléchir, elle me disait ce que je devais faire, je n'avais pas d'autonomie* » (doctorante, avril 2018).

Nous identifions la fin de 1^{re} année de thèse comme le moment où se réalise cette transition critique au cours de laquelle le doctorant doit faire du sujet de thèse pensé par le(s) encadrant(s) son projet de recherche : « *[En] fin de 1^{re} année de thèse, on a eu le temps de se réapproprier le sujet* » (doctorante, février 2019). Cette autonomisation intellectuelle s'accompagne d'une professionnalisation dans différents registres (science, communication, collaborations) et d'un début de réflexivité sur ses pratiques et émotions.

Du point de vue de la didactique professionnelle, concevoir un dispositif de formation ciblant un public à cette phase critique est pertinent : nous considérons qu'il n'est alors ni trop tôt, ni trop tard pour agir.

Complexité des situations de travail d'un doctorant en fin de 1^{re} année

Des buts qui évoluent : construire un voyage dans l'inconnu

En fin de 1^{re} année, les doctorants expriment que, dans une thèse, « le chemin est plus important que la fin », que « les objectifs ne sont pas tous fixés avant et [l'on doit] contribuer à leur définition » (doctorants, novembre 2018). Ce n'est facile ni pour le doctorant (« *J'aimerais avoir tous les objectifs de la thèse de suite, dès le début* » [doctorante, septembre 2017]), ni pour l'encadrant (« *Comment gérer l'anxiété du doctorant ? il y a toujours un moment où le doctorant stresse, notamment parce que le sujet est très ouvert et on ne sait pas à quoi on va aboutir* » [encadrante, avril 2018]).

Le contexte de recherche en mode projet amène les doctorants à croire qu'ils vont forcément atteindre les objectifs fixés au début de la thèse. Or « *mon sujet change un peu : les choses intéressantes ne sont pas conformes à l'idée de départ. Donc le plan de thèse a été complètement modifié. C'est le seul stress de ma thèse* » (doctorant, avril 2019). Il est important que les doctorants acceptent qu'un processus de problématisation doive faire évoluer l'objectif de leur thèse. Cela suppose d'oser s'aventurer dans l'inconnu, alors que leur parcours universitaire les a formés à un savoir sous forme de certitudes (Dewey, 2014). Dans EDEN, le visionnage du film « *Why science demands a leap into the unknown* » (Alon, 2013), qui présente le doute et les difficultés comme étant inhérents à l'activité scientifique, provoque un véritable soulagement chez les doctorants. Développer l'ambidextrie, au sens de savoir exploiter les connaissances disponibles (faire l'état de l'art) tout en explorant les espaces d'ignorance (March, 1991), est un enjeu didactique central pour la formation des chercheurs.

Le co-encadrement, source de complexité

Le co-encadrement (2 encadrants ou plus pour un doctorant) est en croissance à l'échelle internationale (Robertson, 2017). À l'INRA, les causes principales de co-encadrement sont l'interdisciplinarité des sujets de thèse, la recherche de co-financements, et les partenariats industriels.

Lorsqu'il s'agit d'une thèse à l'« *interface entre 3 disciplines avec chaque encadrant spécialiste d'une des 3* », le doctorant peut peiner à « *prendre sa place, être capable de discuter* » (doctorant, avril 2018), à s'approprier le sujet de thèse. Ainsi, en novembre 2018, une doctorante avec deux encadrants de disciplines différentes expliquait qu'elle était « *au milieu. Qu'est-ce qui fait le lien ? Un modèle ? Mais je ne suis pas modélisatrice. Quelle est la question posée ?* ». Les co-encadrants peuvent ne pas être d'accord ou mal communiquer : « *J'ai 3 encadrants [...]. Je n'ai jamais eu de moment avec tous pour faire le point sur la thèse, quels sont les intérêts personnels, les attentes de chacun, il faut mettre à plat de quoi on parle* » (doctorante, février 2019).

La distance géographique (« *Comment s'organiser entre encadrants quand on n'est pas sur le même site ?* »), les déséquilibres (« *Comment gérer l'encadrement avec un co-encadrant poids lourd dans son domaine et peu disponible ?* »), la définition des rôles (« *Dans une situation de vraie interdisciplinarité, qui est le pilote ?* ») sont des obstacles pour les encadrants.

En fin de 1^{re} année de thèse, les difficultés dues au co-encadrement ont eu le temps de se révéler, mais, souvent, les solutions ne sont pas encore identifiées.

Être créatif dans un cadre contraint

Mode projet et recherche finalisée

Avec le financement des recherches par projet (Hubert et Louvel, 2012), le jeune chercheur doit planifier ses actions, produire des livrables, tout en gérant l'inévitable incertitude du travail de laboratoire ou de terrain (Delamont et Atkinson, 2001). « *[On a les] contraintes des financements européens c'est très fort* » (encadrante, avril 2018) ; « *Comment faire déclencher l'étincelle, le plaisir à se questionner, dans un projet cadré ?* » (encadrante, septembre 2017).

Dans les thèses avec des partenaires socio-économiques, il faut traduire les enjeux opérationnels en questions scientifiques, « *tenir le cap scientifique* » (Foli et Dulaurans, 2013) tout en assurant des retombées opérationnelles : « *J'ai un problème avec l'industriel, qui demande des choses dirigées vers l'application, je n'ose pas dire non pour bien faire* » (encadrant, avril 2019) ; « *Je me sens parfois freiné, car les industriels ne veulent pas pousser vers ce qui éveille ma curiosité* » (doctorant, février 2019).

Contraintes de production des données

Les doctorants ressentent stress, doute et chute de motivation en fin de 1^{re} année, du fait :
– du temps nécessaire à l'acquisition de données, qui empiète sur le temps de réflexion : « *J'ai trop la tête dans le guidon [...] Parfois, je suis tellement dans les manip que beaucoup de temps se passe sans réunion.* » (doctorant, avril 2019).

- d'expériences ratées : « *J'ai eu des échecs expérimentaux importants et inattendus, j'en suis déjà au plan B. J'ai toujours le doute que ça marche.* » (doctorant, janvier 2018).

- d'imprévu : « *L'an dernier, on a eu un épisode compliqué avec des symptômes [de maladie] sur les tomates en serre, on a cru qu'on allait détruire toute la thèse.* » (doctorante, avril 2018).

Pression sur les publications

Pour être autorisé à soutenir, le doctorant doit rédiger une publication alors que parfois les résultats sont encore incomplets et non stabilisés. En fin de 1^{re} année, cette pression sur la publication peut freiner la créativité des doctorants : « *En plus, on a des injonctions sur les articles, un espace de plus en plus contraint, donc c'est difficile d'arriver à l'émancipation et à être créatif* » (doctorant, janvier 2018). Et les encadrants expriment des difficultés à « *laisser de l'autonomie malgré les contraintes* » (encadrant, février 2017).

Superviser ces situations de travail : enjeux et difficultés

Lors de la phase critique de fin de 1^{re} année, l'accompagnement des encadrants est crucial, mais, « *être encadrant, c'est un vrai métier et on ne nous l'apprend pas* » (encadrant, février 2019). L'encadrant doit :

- étayer l'autonomisation du doctorant tout en respectant sa dynamique individuelle, car « *chaque cas est un cas particulier, donc il faut s'adapter en fonction du thésard* » (encadrant, janvier 2018) ;
- guider sans être trop directif, ou « *comment cadrer, mais pas trop ?* » (encadrant, septembre 2017). L'encadrant doit « *résister au désir de répondre* » en étant « *sans réponse, mais non sans conseil* » (Noël, 2011) ;
- accepter de céder au doctorant un projet que le/les encadrant(s) a/ont conçu : « *Un projet de thèse, on donne de soi, on contacte des partenaires, c'est notre projet de thèse [...] c'est aussi un projet qu'on donne, il faut avoir le courage de laisser le doctorant faire sa thèse, couper le cordon* », « *[définir] la zone de liberté qu'on est prêt à laisser au doctorant* » (encadrants, janvier 2018). Sans compter que « *les doctorants ont tendance à penser qu'ils travaillent pour nous, comment leur faire comprendre qu'ils travaillent pour eux ?* » (encadrant, novembre 2018).
- rappeler les délais sans générer de pression, aménager des espaces non planifiés, favorables à la créativité et aux stratégies à long terme (Hubert et Louvel, 2012) :
« *– Le problème est de notre côté ! Sincèrement, il existe des marges de manœuvre*
— *Ce n'est pas possible si le financement est privé* » (encadrants, janvier 2018).

Un dispositif pédagogique pour accompagner la phase critique de fin de 1^{re} année dans le développement de l'intelligence professionnelle des chercheurs

Dans la formation-action EDEN (<https://www6.inra.fr/eden> ; Girard *et al.*, 2019), nos intentions éducatives sont d'accompagner la réflexivité et de favoriser la communication dans le binôme doctorant/encadrant. Nous ciblons les binômes dont les doctorants sont entre 9 et 15 mois de thèse. Il s'agit de faire pour apprendre, en laissant une large part aux échanges de pratiques entre pairs, et en valorisant la diversité constatée des thèses, pour favoriser l'autonomisation intellectuelle du jeune chercheur. Mais il s'agit surtout d'aider le binôme à comprendre ce qui se joue dans la relation de compagnonnage. Au cours des sessions, nous sommes attentifs à faire exprimer les attentes et les difficultés rencontrées par les binômes. Dans ce but, nous alternons des séquences plénières avec des temps où doctorants et encadrants sont séparés.

Mais surtout, nous ménageons de longues périodes où le doctorant et son (ses) encadrant(s) prennent le temps de discuter, de confronter leur vision du projet de thèse et des risques qui lui sont associés. Les évaluations à chaud et à froid de cette formation ont montré que son timing par rapport à l'avancement de la thèse est jugé très bon, et qu'elle a permis une progression notable des doctorants dans la prise d'autonomie et de décision et la planification.

Conclusion et perspectives

Cette analyse nous permet de dégager des perspectives en termes de conception d'instruments (Rabardel, 1995) pour soutenir la professionnalisation des encadrants et des doctorants. S'il existe de nombreuses initiatives pour aider les jeunes docteurs à identifier et valoriser les compétences acquises lors de leur thèse (Durette, Fournier et Lafon, 2016), les encadrants sont moins outillés pour développer leurs compétences d'accompagnement. Il existe quelques travaux sur les styles de supervision (Mainhard *et al.*, 2009), les questions de pouvoir ou d'informalité (Hemer, 2012 ; Manathunga, 2007), de genre (Hindes et Andrews, 2011), d'évaluation de la qualité de la relation encadrant-encadré (Palomo, Beinart et Cooper, 2010). S'il existe de nombreux guides de bonnes pratiques (Taylor *et al.*, 2005, Wisker, 2012), identifier ce qui permet à un encadrant d'être efficace est complexe et doit être individualisé selon le doctorant et le contexte de la thèse (Halse, 2011). Ainsi, les fonctions de l'encadrant, au sens des différents comportements qu'il peut adopter pour accompagner le développement de l'intelligence professionnelle de ses doctorants, restent encore un angle mort des recherches sur la supervision des doctorants. Nous envisageons de nous appuyer sur des modèles développementaux de la « supervision » comme celui que Holloway (1995) a proposé pour les jeunes psychologues afin de construire un outil permettant d'étayer la réflexivité des encadrants sur leur propre pratique, voire d'engager une discussion entre co-encadrants.

Bibliographie

- Alon, U. (2009). How to choose a good scientific problem. *Molecular Cell* 35 (September 25), 1-3.
- Alon, U. (2013). Why science demands a leap into the unknown. *TEDGlobal*. Récupéré de https://www.ted.com/talks/uri_alon_why_truly_innovative_science_demands_a_leap_into_the_unknown
- ANDès et CJC (2019). Guide du Doctorat, référence des bonnes pratiques du doctorat. Récupéré de <https://guide-doctorat.fr/>
- Bogelund, P. (2015). How supervisors perceive PhD supervision—and how they practice it. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 39-55.
- Bogle, D. (2014). Good practice elements in doctoral training. Follow-on paper to Doctoral degrees beyond 2010: Training talented researchers for society. *LERU Advice Paper* 15. Récupéré de <https://www.kowi.de/Portaldata/2/Resources/horizon2020/msca/H2020-MSCA-2014-01-LERU-AP15-Good-practice-doctoral-training.pdf>
- Boud, D. et Lee, A. (2005). "Peer learning" as pedagogic discourse for research education. *Studies in Higher Education*, 30(5), 501-516.
- Delamont, S. et Atkinson, P. (2001). Doctoring Uncertainty : Mastering Craft Knowledge. *Social Studies of Science*, 31(1), 87-107.

- Dewey, J. (2014). *La quête de la certitude. Une étude de la relation entre connaissance et action* (P. Savidan, trad.). Paris, France : Gallimard (ouvrage original publié en 1929 sous le titre *The Quest for Certainty*, Minton Balch and Company).
- Durette, B., Fournier, M. et Lafon, M. (2016). The core competencies of PhDs. *Studies in Higher Education* 41(8), 1355-1370.
- Evans, M., Bira, L., Beltran Gastelum, J., Weiss, L.T. et Vanderford, N.L. (2018). Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nature Biotechnology*, 36(3), 282-284.
- FindAPhD. Working with your PhD supervisor. Récupéré de <https://www.findaphd.com/advice/doing/you-and-your-phd-supervisor.aspx>
- Foli, O. et Dulaurans, M. (2013). Tenir le cap épistémologique en thèse Cifre. Ajustements nécessaires et connaissances produites en contexte. *Études de communication* 40, 59-76.
- Gérard, L. (2014). Le Doctorat : Un rite de passage. Analyse du parcours doctoral et post-doctoral. Paris, France : Téraèdre.
- Girard, N., Aubin-Houzelstein, G., Broussolle, V., Chelle, M., Fortun-Lamothe, L., Garcia, F. (...) Santé, A. (2019). Former ensemble doctorant et encadrant(s) à l'INRA, un institut de recherche pluridisciplinaire et finalisé. *Natures Sciences Sociétés*, 27 (3), sous presse.
- Halse, C. (2011). « Becoming a supervisor » : The impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, 36(5), 557-570.
- Hatchuel, A. (2015). Apprentissages collectifs et activités de conception. *Revue française de gestion*, 41 (253), 121-137.
- Hemer, S. R. (2012). Informality, power and relationships in postgraduate supervision : Supervising PhD candidates over coffee. *Higher Education Research & Development*, 31 (6), 827-839.
- Hindes, Y. L. et Andrews, J. J. W. (2011). Influence of Gender on the Supervisory Relationship : A Review of the Empirical Research from 1996 to 2010. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy* 45(3), 240-261. Récupéré de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ944810.pdf>
- Holloway, E. (1995). *Clinical supervision : A systems approach*. Thousand Oaks, USA: Sage.
- Hubert, M. et Louvel, S. (2012). Le financement sur projet : Quelles conséquences sur le travail des chercheurs ? *Mouvements*, 71 (3), 13.
- Journal officiel de la République Française (2019). Arrêté du 22 février 2019 définissant les compétences des diplômés du doctorat et inscrivant le doctorat au répertoire national de la certification professionnelle. Récupéré de <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2019/2/22/ESRS1901898A/jo/texte>
- Kobayashi, S. (2014). *Learning dynamics in doctoral supervision* (thèse de doctorat, Faculté des sciences, Département des sciences de l'éducation, Copenhague, Danemark). Récupéré de http://www.ind.ku.dk/begivenheder/2014/phd-forsvar-sofie-kobayashi/Kobayashi_2014_Learning_dynamics_in_doctoral_supervision.pdf
- Leclercq E. et Potocki-Malicet D. (2006, novembre). *Identités professionnelles et métiers des chercheurs*. Communication présentée au XVIIe Congrès de l'AGRH – Le travail au cœur de la GRH, IAE de Lille et Reims, Reims, France.
- Levecque, K., Anseela, F., De Beuckelaerd, A., Van der Heyden, J. et Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy* 46, 868-879.
- Louvel, S. (2006). Les doctorants en sciences expérimentales : Futurs collègues ou jeunes collègues ? *Formation Emploi*, 96, 53-66. Récupéré de <http://www.cereq.fr/cereq/fe96.pdf>
- Lovitts, B. E. (2005). Being a good course-taker is not enough : A theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in Higher Education*, 30(2), 137-154.

- Mainhard, T., van der Rijst, R., van Tartwijk, J. et Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor—doctoral student relationship. *Higher Education*, 58(3), 359-373.
- Manathunga, C. (2007). Supervision as mentoring : The role of power and boundary crossing. *Studies in Continuing Education*, 29(2), 207-221.
- March, J.G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science*, 2(1), 71-87. Récupéré de <http://www.analytictech.com/mb874/papers/march.pdf>
- Mayen, P., Métral, J.-F. et Tourmen, C. (2010). Les situations de travail. Références pour les référentiels. *Recherche et formation*, (64), 31-46.
- Noël, A. (2011). La conduite d'une recherche : Mémoires d'un directeur. Montréal, Canada : JFD.
- Noël, A. (2012). Gérer une thèse :angoisses de directeurs et de doctorants. *Le Libellio d'Aegis*, 8 (1), 45-52.
- Palomo, M., Beinart, H. et Cooper, M. J. (2010). Development and validation of the Supervisory Relationship Questionnaire (SRQ) in UK trainee clinical psychologists. *British Journal of Clinical Psychology*, 49(2), 131-149.
- Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains. Paris, France : Armand Colin.
- Reguero, M., Cavajal, J. J., Ercilia Garcia, M. et Valverde, M. (2017). *Good practices in doctoral supervisions—reflections from the Tarragona Think Thank*. Tarragona, Espagne : URV publications. <http://digital.publicacionsurv.cat/index.php/purv/catalog/book/294>
- Robertson, M.J. (2017) Team modes and power: supervision of doctoral students, *Higher Education Research & Development*, 36(2), 358-371.
- Roux, S. (2018). Le doctorat et les docteurs. Dans : *Etat de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en France*. Chapitre 37. Récupéré de <https://publication.enseignementsuprecherche.gouv.fr/eesr/FR/T744/le-doctorat-et-les-docteurs/>
- Taylor, S. et Beasley, N. (2005). *A handbook for doctoral supervisors*. Abingdon, United Kingdom: Routledge.
- Vial, M. (2006). *Accompagner n'est pas guider*. Communication présentée à la Conférence aux formateurs de l'Ecole de la Léchère, Fondation pour les classes d'enseignement spécialisé de la Gruyère, Suisse. Récupéré de http://michelvial.com/boite_06_10/2006-Accompagner_n_est_pas_guider_Conference_Suisse.pdf
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.vial.2007.01>
- Viry, L. (2006). *Le monde vécu des universitaires ou La République des égos* (2006). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes. Récupéré de <http://books.openedition.org/pur/23782>
- Wisker, G. (2012). *The Good Supervisor. Supervising Postgraduate and Undergraduate Research for Doctoral Theses and Dissertations*. New-York, USA: Palgrave Macmillan.

COMMUNICATION #28 : L'EXPERIENCE DANS LE METIER D'ENSEIGNANT : UN ATOUT POUR LE DEVELOPPEMENT DE L'INTELLIGENCE PROFESSIONNELLE DE FUTURS FORMATEURS D'ENSEIGNANTS ?

Marine André, Chercheuse, Université de Liège Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation (B32), marine.andre@uliege.be
Charlotte Dejaegher, Chercheuse, Université de Liège Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation (B32), cdejaegher@uliege.be
Stéphanie Noël, Assistante, Université de Liège Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation (B32), snoel@uliege.be

Type de communication

Compte-rendu de recherche

Thématique principale

Thème 1. Le développement de l'intelligence au travail et en formation professionnelle

Résumé

Formation et travail sont deux lieux privilégiés du développement de compétences et de l'identité du professionnel (Beckers, 2012). Cette communication montre en quoi l'intelligence professionnelle déjà acquise dans la pratique du métier d'enseignant, vue au départ comme un atout par de futurs formateurs (FF) d'enseignants, peut in fine constituer un frein au développement de l'intelligence professionnelle de cet autre métier auquel ils se préparent. Par ailleurs, nous dégagerons des conditions permettant d'inverser cette tendance, et de mieux articuler le dispositif de formation de formateur au parcours professionnel de ce public particulier.

Mots-Clés : Développement professionnel, image du métier, formateur d'enseignants

1. Introduction

Depuis plusieurs années, le master en Sciences de l'Éducation organisé à l'ULiège (Fédération Wallonie-Bruxelles - Belgique) est proposé en horaire décalé. Cette modalité d'organisation a permis aux enseignants en fonction d'envisager ce cursus tout en continuant éventuellement à travailler dans leur classe. Ainsi, un nouveau profil d'étudiant conjuguant les casquettes d'enseignant en journée ³⁴et de futur formateur en soirée a vu le jour.

Ce master vise à former de futurs professionnels de l'éducation désireux d'optimiser leur pratique et leur professionnalité, d'approfondir leurs connaissances et compétences quant à la

³⁴ Préscolaire, primaire ou régent

compréhension et l'analyse des faits et systèmes éducatifs, et de développer leurs aptitudes scientifiques en la matière. Il ambitionne par ailleurs de faire acquérir les compétences nécessaires à des champs professionnels spécifiques tels que la formation des adultes ou l'enseignement supérieur.

Un des dispositifs de formation proposés dans le cadre du cours de « didactique professionnelle et formation initiale des enseignants » amène les étudiants futurs formateurs d'enseignants (FF) à préparer et à mener en duo un micro-enseignement³⁵ devant leurs pairs. Par la suite, lors d'un temps d'« autoscopie discutée », chaque futur formateur est confronté aux traces vidéoscopées de sa pratique (Beckers & Leroy, 2011) susceptibles de développer sa réflexivité.

Pour ce nouveau profil d'étudiants porteurs d'une double casquette, l'intelligence professionnelle développée dans le contexte de leur métier d'enseignant peut apparaître comme atout pour le métier auquel ils se forment. Quand on sait que formation et travail sont deux lieux privilégiés du développement de compétences et de l'identité du professionnel (Beckers, 2012), il y a lieu de se demander en quoi les acquis de l'un influencent éventuellement l'autre : l'acquis d'automatismes dans le métier d'enseignant chevronné garantit-il l'efficacité de la gestion d'une situation de formation de professionnels ? L'idée selon laquelle exercer un métier connexe à celui auquel on se forme serait un atout peut paraître évidente, cependant cette communication montrera, à l'aide de données recueillies dans le cadre de ce cours, que la situation est plus complexe.

2. Cadre théorique

La situation d'intégration proposée dans le cadre du cours de « didactique professionnelle et formation initiale des enseignants » a pour objectif de développer les compétences et l'identité professionnelle des étudiants en tant que futurs formateurs d'enseignants. Pastré (2005) modélise chacun de ces développements en un processus comportant trois étapes.

Tout d'abord, le développement opératif se structure avec une première étape de déséquilibre correspondant au moment de blocage éprouvé par un individu face à une situation qui l'oblige à produire de la ressource ; vient alors l'étape d'« abstraction réfléchissante » qui provoque une augmentation du niveau d'invariance du modèle opératif du sujet. Enfin, une « reprise en je » permet de faire fonctionner ce modèle opératif sur le terrain marquant ainsi son appropriation.

Le développement identitaire, quant à lui, se compose d'une première étape de rupture marquant le moment qui interrompt le sens donné préalablement par l'individu à son vécu. Ce moment de rupture est synonyme de tension identitaire au sens entendu par Bajoit (2003), c'est-à-dire une non-congruence entre un ou plusieurs des trois pôles de l'identité. Cette étape

³⁵ Mise en situation quasi-professionnelle où les FF réalisent une simulation d'enseignement-apprentissage face à leurs pairs.

précède celle de la rupture assumée qui signifie que l'individu renoue le fil en recréant une continuité (Pastré, 2005) permettant de réduire la tension éprouvée. La troisième étape constitue une ouverture vers d'autres possibles. Ces deux processus de développement décrits parallèlement par Pastré peuvent cependant entretenir des liens comme l'ont montré Beckers & Leroy (2011) ainsi que Depluvrez (2013). En effet, certaines ruptures identitaires joueraient un rôle moteur dans la recherche de pistes permettant à l'individu de réguler son action lors d'une phase d'abstraction réfléchissante, mais également l'inverse, c'est-à-dire qu'une phase de développement opératoire permettrait de déboucher sur une ouverture vers d'autres possibles signifiant un développement identitaire.

3. Méthodologie

Échantillon

La cohorte de vingt-six futurs formateurs se scindait en deux groupes au profil distinct. Alors que quatre étudiants avaient directement entamé le master à la suite de leur formation initiale, les vingt-deux autres avaient par ailleurs un emploi dans l'enseignement depuis un plus ou moins grand nombre d'années.

Autoscopie discutée

Après le micro-enseignement, chaque futur formateur a rencontré une assistante non investie du rôle d'évaluation avec qui il avait l'opportunité de visionner la vidéo de son expérience de gestion du micro-enseignement. Ce temps, appelé autoscopie discutée, poursuit une double visée. D'une part, de donner l'opportunité au futur formateur de revenir sur son action en étant soutenu par une personne qui l'aide à la verbaliser et à l'analyser. D'autre part, de l'engager dans un processus de changement en finalisant l'entretien par une prise de décision en termes de pistes d'action ou d'objectifs à se fixer pour le stage à venir.

Dans le cadre de ces échanges, la volonté était de donner une part active à l'étudiant en fonction de ses préoccupations du moment. De fait, c'était à lui qu'était confiée la responsabilité de stopper la vidéo quand cela lui faisait sens.

Chacune des rencontres avec l'assistante a fait l'objet d'un enregistrement audio qui a ensuite été retranscrit. Ces transcriptions constituent les données sur lesquelles nous avons mené nos analyses.

Analyse des données

Afin de d'identifier les stades de développement par lesquelles sont passés les étudiants lors du dispositif, chaque entretien a été analysé ; les moments de rupture ont été identifiés ainsi que les éventuels moments de rupture assumée (Pastré, 2005). Trois indicateurs permettent d'identifier la rupture dans les propos des futurs formateurs : (1) le malaise éprouvé est exprimé dès l'entame de l'entretien ; (2) la discussion sur ce malaise occupe une grande partie du temps de l'entretien ; et (3) la frustration affecte émotionnellement l'acteur comme sujet (Beckers, François & Noël, 2015).

4. Résultats

L'analyse des données récoltées laisse apparaître un sous-groupe de cinq étudiants d'intérêt particulier en raison des tensions qu'ils éprouvent et expriment spontanément. Ces cinq futurs formateurs d'enseignants sont porteurs de la double casquette : enseignants chevronnés (entre 5 et 15 ans d'expérience) dans le secondaire inférieur et futurs formateurs d'enseignants en formation. Lors de l'entretien, ceux-ci expriment spontanément une tension identitaire au sens défini par Bajoit (2003) entre la posture de « enseignant chevronné » et « futur formateur débutant ». Pour mieux comprendre ce qui se joue chez ces cinq futurs formateurs, nous allons développer plus particulièrement l'analyse du développement professionnel (Pastré, 2005) pour une des futures formatrices, Amandine.

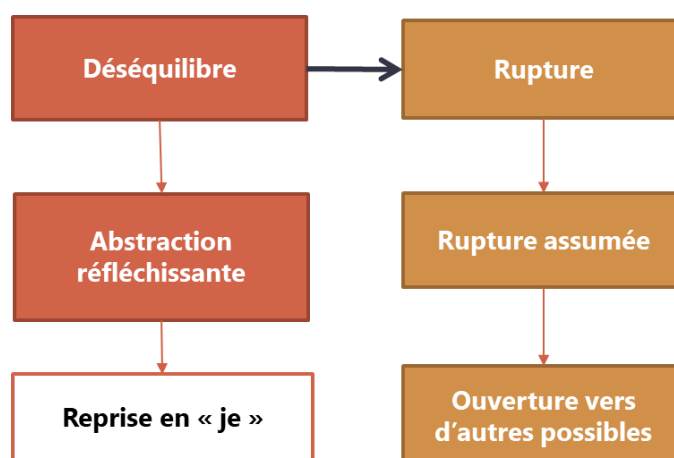
Une double peine

Dès le départ, Amandine exprime spontanément une frustration de ne pas avoir géré le micro-enseignement comme elle l'avait envisagé. Du côté d'Amandine, cette rupture ou tension identitaire naît entre son identité désirée et son identité engagée : elle est un sujet divisé, pour reprendre les termes de Bajoit (2003).

As : *Sur quoi as-tu envie de revenir par rapport à cette présentation ?*

Am : *La frustration de **préparer beaucoup longtemps et qu'au final, ça ne se déroule pas tellement comme on l'a prévu** ou en tout cas si le cadre il est là mais on prévoit trop. Déjà en regardant les autres, on se dit « les pauvres, ils n'ont pas su finir », donc on se dit « on va faire plus court » et on ne sait pas finir nous-mêmes et on ne sait pas laisser la parole autant qu'on voudrait ou **on n'a pas les réponses qu'on pense qu'on va avoir et après pour rebondir dessus, ce n'est pas évident** [...]*

Lors de l'entretien, l'assistante cherche à faire verbaliser la future formatrice sur cette rupture pour tenter d'en définir l'origine. Il semblerait que cette rupture identitaire soit provoquée par un déséquilibre d'ordre opératif (Pastré, 2005) puisque ces schèmes habituels ne lui ont pas permis d'être pleinement efficace en situation.



Stades du développement professionnel (Pastré, 2005)

Ainsi, la future formatrice a conscience de disposer de schèmes d'action, qu'elle considère comme automatisés dans les situations de son métier d'enseignante – et regrette de ne pas les avoir mis en œuvre dans cette situation de micro-enseignement.

[...] *C'est marrant parce qu'on perd ses réflexes **d'aller chercher les autres élèves qui n'interagissent pas beaucoup** [...]*

Le terme de « réflexe » est à notre sens révélateur, sinon de l'équivalence, du moins de la forte similitude qu'Amandine prête au métier d'enseignant et à celui de formateur. Ce déséquilibre (Pastré, 2005) la déstabilise alors d'autant plus, car elle ne pensait pas l'éprouver. En effet, cette nouvelle situation de micro-enseignement à laquelle elle est confrontée implique la mobilisation d'actions qu'elle considère maîtriser dans son quotidien d'enseignante tel que la gestion du temps, la gestion de la participation des élèves, ou encore l'institutionnalisation de la théorie.

Au niveau identitaire, son expérience professionnelle antérieure façonne et influence son image du métier de formateur d'enseignants à un tel point que cette image semble se superposer à celle du métier d'enseignant. Cela amène Amandine à penser que son expérience professionnelle d'enseignants devrait être transférée à l'identique dans le contexte professionnel de formateurs. Par conséquent, lors de l'autoscopie discutée, Amandine exprime la frustration de ne pas avoir pu « mettre à profit » ses réflexes d'enseignante acquis préalablement, voire même remet en doute sa légitimité d'enseignante.

« [...] on sait bien que **ça ne va jamais roulé pile poil comme on l'a prévu mais** voilà [...] »
« [...] je trouve **on se sent bête** en fait. [...] »

Or, certaines spécificités existent, notamment au niveau du public visé et des finalités poursuivies. Le travail d'enseignant demande d'assurer deux fonctions de base de l'école, c'est-à-dire éduquer et socialiser alors que le métier de formateurs d'enseignants demande d'assurer la distribution des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice d'un métier (Dubet & Martuccelli, 1996). Dans la suite de l'autoscopie discutée, Amandine en prendra progressivement conscience comme en témoigne le verbatim ci-après.

« [...] je me sens bête au moment où je le vis parce que justement ce **rôle qui n'est pas le rôle habituel** et donc d'habitude moi, quand je laisse du temps, je fais autre chose, je passe plus dans les bancs ; là, en plus, l'espace était pas possible et puis il n'y avait pas de raison de le faire et donc **on se sent les bras ballants**, je trouve. »
« [...] **je ne me sens pas encore du tout légitime** donc évidemment, c'est ça qui provoque mon sentiment **d'être là, les bras ballants** ».

Bien au-delà de la simple perte de réflexe, Amandine semble identifier une tout autre cause à son déséquilibre : une situation nouvelle, un « rôle qui n'est pas le rôle habituel ». L'assistante essaye alors d'ouvrir la réflexion quant aux différences entre les deux métiers et les deux identités ; elle tente d'aider à assumer et dépasser la rupture identitaire éprouvée. Ainsi, même si, Amandine semble progressivement distinguer ces deux métiers : « *j'arrive à me dire quand même que là je ne suis pas à mon rôle de prof de français devant des classes que je connais, que je suis dans un rôle que je ne connais pas encore très bien et qu'il faut que j'apprenne* ». Elle prendra d'ailleurs à ce sujet la métaphore suivante : « *là parce que j'étais dans mes pantoufles [en parlant d'une expérience de classe précédente où elle gérait les échanges des élèves] et ici, je n'y étais clairement pas, j'étais dans de nouvelles chaussures et, comme dans de nouvelles chaussures, on les aime bien, mais ça fait un petit peu mal quand on les teste* ». Cela lui permet de relativiser plus rapidement sa déception de ne pas avoir été « parfaite » dès le départ.

La part de variance de l'invariant

Cette analyse de cas pose, en filigrane, la question de la transversalité de certains schèmes d'action (tels que ceux relatifs à la gestion de la participation, du temps...) dans des métiers connexes. Les données démontrent, dans tous les cas, qu'une utilisation transversale n'est pas toujours automatique. En mettant la focale sur la didactique, Amandine a peut-être omis de réfléchir le pédagogique. Or, le public auquel elle s'adresse dans cette nouvelle situation est différent et nécessite une adaptation des schèmes au niveau des règles d'action, peut-être des indicateurs et inférences en situation ; de tenir compte de la part de variance de l'invariant (Pastré, 2011).

Les quatre autres futurs formateurs semblent, eux aussi, avoir suivi le même développement (Dejaegher, Noël, Rappe, André, Depluvrez & Schillings, à paraître) bien que la rupture n'ait pas toujours été assumée et le déséquilibre dépassé.

5. Conclusion et perspectives

À la lumière de ces résultats, nous ne pouvons pas clairement dire que l'expérience dans un métier connexe à celui auquel on se forme est un atout ou non. Cependant, il semble que, dans certaines situations, cette intelligence professionnelle construite antérieurement représente un frein.

Penchons-nous à présent sur les conditions qui permettraient d'inverser cette tendance, et de mieux articuler le dispositif de formation de formateur au parcours professionnel de ce public particulier.

Tout d'abord, la posture d'accompagnement adoptée par l'assistante ne doit pas évacuer les tensions identitaires ressenties par les étudiants, mais les traiter, car elles sont un objet de travail pour le développement des futurs formateurs.

Le rôle du formateur est aussi d'être explicite auprès des futurs formateurs à propos de la mobilisation des compétences considérées comme transversales sur lesquelles ils pourront s'appuyer, mais qui demande également une préparation au même titre que le contenu du micro-enseignement. Ces compétences doivent être préparées en tenant compte du nouveau

contexte et de ses spécificités. Il serait également intéressant de prévoir un temps d'enseignement et de comparaison des compétences transversales pour identifier les spécificités propres aux situations relatives à ces deux métiers.

Bibliographie

- Beckers, J. (2012). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Beckers, J., & Leroy, Ch. (2011). Quand un enseignant débutant se regarde enseigner... Description d'un dispositif mis en place dans le cadre du cours de didactique spéciale en psychologie et sciences de l'éducation. *Puzzle*, 29, 29-37.
- Beckers, J., François, N., & Noël, S. (2015). Les entretiens de réflexion sur la planification et leurs effets sur de futurs enseignants. In K. Balslev, L. Filliettaz, S. Ciavaldini-Cartaut & I. Vinatier (Éds), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (pp. 61-85). Paris, France : L'Harmattan.
- Dejaegher, C., Noël, S., Rappe, J., André, M., Depluvrez, Y. & Schillings, P. (à paraître). Étude du développement identitaire de futurs formateurs d'enseignants. *Savoirs : revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 52.
- Depluvrez, Y. (2013). Un dispositif d'accompagnement de jeunes enseignants d'éducation physique et l'analyse de ses effets sur leur développement professionnel (Mémoire de recherche non publié). Université de Liège, Liège, Belgique. Retrieved from <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/387>
- Dubar, C. (2000). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles* (3e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue Française de Sociologie*, 37, 511-535. doi:10.2307/3322131
- Pastré, P. (2005). Genèse et identité. In P. Rabardel & P. Pastré (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception* (pp. 231-259). Toulouse : Octarès Éditions.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Formation et pratiques professionnelles*. Paris, France : PUF.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Éducation Permanente*, 160, 71-80.

COMMUNICATION #33 : L'INTELLIGENCE PROFESSIONNELLE DES CONSEILLERS PEDAGOGIQUES AU SUJET DE LA RELANCE LORS DU PILOTAGE DE LA RESOLUTION DE PROBLEMES MATHEMATIQUES EN CLASSE

Lily BACON, Professeure, UER en sciences de l'éducation, UQAT, lily.bacon@uqat.ca

Nadine BEDNARZ, Professeure émérite, Département de mathématiques, UQAM,
nadinebednarz@yahoo.ca

Mireille SABOYA, Professeure, Département de mathématiques, UQAM,
saboya.mireille@uqam.ca

Vanessa HANIN, Professeure, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation,
Université catholique de Louvain (UCL), vanessa.hanin@uclouvain.be

Caroline LAJOIE, Professeure, Département de mathématiques, UQAM,
lajoie.caroline@uqam.ca

Type de communication

Compte-rendu de recherche

Thématique principale

Thème 2. L'intelligence professionnelle et les adaptations

Résumé

Les conseillers pédagogiques (CP) ont un rôle important au Québec dans l'accompagnement des enseignants. Toutefois peu de recherches ont porté sur leur métier, tel qu'il s'exerce, ou ont cherché à le comprendre, de l'intérieur de leur pratique professionnelle. C'est cette avenue que notre projet emprunte en explorant le travail du CP selon un enjeu central, au cœur du programme de formation de l'école québécoise, celui de la résolution de problèmes (RP) mathématiques. Une recherche collaborative (Bednarz, 2013, Desgagné et al., 2001), menée sur trois années (2015-2018) et réunissant chercheurs et CP a permis de croiser une multiplicité d'expressions de leur travail (Mayen et Vinatier, 2017) au sujet de la RP en classe et de l'accompagnement des enseignants. Nous nous intéressons plus spécifiquement dans cette présentation au pilotage du problème en classe, sous l'angle des relances exercées par l'enseignant dans le feu de l'action. L'analyse détaille l'intelligence professionnelle du CP à travers l'imbrication des situations professionnelles relevant de l'accompagnement et du pilotage en classe; par la multiplicité des plans considérés et par la double dimension, didactique et mathématique, des organisateurs de leur activité.

Mots-Clés : intelligence professionnelle, conseillers pédagogiques, résolution de problèmes mathématiques, relances en classe.

Introduction

De 2015 à 2018, nous avons mené avec des conseillers pédagogiques (CP) du primaire un projet de recherche collaborative. Ce projet est issu de la rencontre entre (a) un besoin exprimé par ces CP de comprendre leur activité professionnelle au sujet de la RP en classe et de l'accompagnement des enseignants et (b) une réflexion menée par des chercheurs en didactique des mathématiques mettant en évidence la nécessité de s'attarder à cette résolution dans un contexte d'enseignement.

L'analyse présentée dans ce texte vise à éclairer la manière dont se déploie l'intelligence professionnelle de ces CP dans les situations professionnelles touchant le pilotage du problème en classe et ce que cela implique pour l'accompagnement des enseignants.

Plus spécifiquement, ce sont les relances de l'enseignant (telles que rapportées, imaginées ou projetées par les CP lors des rencontres réflexives) qui sont au centre de l'analyse des tâches professionnelles de **prise en charge de l'animation d'un problème en classe**, de **simulation du partage des stratégies de résolution et organisation de la synthèse**. En vivant eux-mêmes ces tâches, les CP cherchent à valider les conseils qu'ils offrent aux enseignants.

Pourquoi s'intéresser au travail des conseillers pédagogiques, de l'intérieur de leur pratique professionnelle ? Dans le système scolaire québécois, les CP agissent auprès des enseignants en tant « qu'experts-conseils » en pédagogie et en intervention (Héon, 2004), informant, soutenant, accompagnant les enseignants. Ils sont aussi associés à l'implantation de programmes et de politiques éducatives, et sont perçus par les cadres scolaires et les enseignants comme des « ressources » dans leur mise en œuvre, ou le développement d'innovations (Houle et Pratte, 2003).

Cependant, malgré l'importance que revêt leur fonction, force est de constater le peu de travaux ayant investigué leur travail et ayant cherché à le comprendre, de l'intérieur de leur pratique professionnelle. Cela est d'autant plus surprenant que les quelques recherches existantes mettent en évidence la complexité de la fonction de CP, non seulement au niveau de la diversité des objets de travail et des acteurs auprès desquels ils doivent intervenir, mais aussi en termes de rôles à assumer (Leroux, 2017). Cette complexité s'accompagne de nombreux défis et tensions auxquels les CP doivent faire face (Duchesne, 2016 ; Dugal, 2009 ; Leroux, 2017). Ils sont parfois confrontés aux « résistances » des enseignants (le CP incarne le changement imposé « d'en haut ») et pour assurer leur légitimité professionnelle, se mettent à distance des prescriptions ministérielles (Draelants, 2007 ; Duchesne, 2016 ; Kent, 1985 ; Nunes, 2011 ; Lessard, 2008).

Une identité en tension apparaît ainsi cruciale pour saisir la difficulté de leur travail avec les enseignants (Draelants, 2007). Provenant eux-mêmes de la profession enseignante, et recrutés en général sur la base de leur expérience vis-à-vis de pratiques innovantes, les CP constituent, selon Draelants (2007), un « segment d'élite » de la profession, tout en se définissant comme des enseignants au service d'autres enseignants. Ainsi, le CP tente de s'affirmer en jouant sur la double dimension de son identité, en cherchant un juste milieu entre le pair et l'expert, faisant face au dilemme entre offrir des solutions toutes faites aux enseignants et développer chez eux la réflexivité leur permettant d'élaborer eux-mêmes leurs propres solutions (Duchesne et Gagnon, 2013).

Les analyses précédentes, tout en mettant en évidence la complexité de ce travail et les tensions qui l'habitent, n'abordent toutefois pas le travail plus spécifique réalisé dans un domaine précis. À cet égard, l'accompagnement des enseignants autour de la RP en mathématiques s'avère un défi de taille pour les CP. Plusieurs recherches mettent en effet en évidence les difficultés vécues par les enseignants en lien avec l'exploitation des problèmes en classe et leur évaluation (Barry, 2009 ; Oliveira, 2008 ; Saboya, 2010), le caractère de plus en plus ambitieux des fonctions associées à la RP (Lajoie et Bednarz, 2012, 2016) ainsi que l'éclairage quasi inexistant fourni aux enseignants pour aborder ces tâches en classe (Lajoie et Bednarz, 2014). Ces difficultés se répercutent dans les demandes que les enseignants adressent aux CP. Ces derniers rapportent ne pas toujours être en mesure d'y répondre et partager, à l'occasion, les mêmes interrogations que les enseignants. Finalement, la complexité du travail de CP se manifeste dans les multiples plans qu'ils convoquent dans les dialogues entre eux et avec les chercheurs à propos de l'accompagnement des enseignants à la RP : plan de la classe avec les élèves, de l'enseignant en interaction avec les élèves ou du travail en amont, de l'observation d'un enseignant ou d'un groupe d'enseignants, des conditions d'exercice du métier d'enseignant, de l'accompagnement d'un groupe d'enseignants, etc. (Bednarz, Bacon, Lajoie, Maheux et Saboya, sous presse-a).

Nous nous sommes intéressées dans cette recherche à ce métier complexe de CP en mathématiques qui se trouve à l'interface entre la classe, la recherche/l'innovation et les instances éducatives. Notre démarche menée en collaboration avec les CP constitue une voie prometteuse pour comprendre les défis qui s'y posent et les avancées possibles sur le plan de l'exploitation de problèmes en classe et de l'accompagnement des enseignants. Il s'agit donc de faire sens avec les CP d'un certain objet lié à leur pratique (la RP en classe et l'accompagnement des enseignants), de chercher à comprendre leur travail, et ce de l'intérieur de leur pratique professionnelle.

Considérations théoriques

Pour approcher l'intelligence professionnelle des CP, nous recourons au cadre de la didactique professionnelle qui propose un modèle et des concepts pour expliciter cette activité professionnelle et traiter de la conceptualisation qui s'exerce en contexte de travail (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006 ; Rogalski, 2004). La didactique professionnelle décrit l'activité professionnelle à partir des **finalités** que se donne le praticien, des **anticipations** qu'il envisage, et des **inférences** qui régulent ses **actions**. Plus encore, elle postule la construction d'invariants opératoires qui orientent et organisent l'activité professionnelle du praticien via un processus de conceptualisation dans l'action et un processus d'analyse des situations et activités professionnelles (Pastré et al., 2006).

Un premier type d'invariant prend la forme de **concepts organisateurs** (pragmatiques ou pragmatisés) qui sont envisagés comme des caractéristiques des situations de travail dont la prise en compte est déterminante pour que l'action menée soit jugée pertinente et viable (Pastré, 2007). Un deuxième type d'invariant, les **théorèmes-en-acte**, représentant des propositions tenues pour vraies en regard de la situation professionnelle, sous-tendent également l'action du praticien (Pastré et al., 2006). Ces concepts et théorèmes, organisateurs de l'activité rendent compte des interprétations des situations, des représentations des actions,

des finalités et des compromis à négocier selon les contraintes perçues qui caractérisent l'évolution des situations professionnelles (Mayen, 2002).

Ainsi, analyser les pratiques simulées, rapportées, projetées et les analyses qui se dégagent des rencontres réflexives avec les CP, à la recherche de ces organisateurs de l'activité qui en émergent, nous permet d'enrichir nos compréhensions de leur travail sous l'angle de ce qui leur permet de s'orienter et d'agir à propos de la RP et de l'accompagnement. Cette analyse de ce qu'ils perçoivent et qui les renseigne (inférences renvoyant à des observations jugées pertinentes pour l'action), de ce qui les guide, de ce qui leur permet de revisiter leur expérience, oriente leurs interprétations et actions (finalités, concepts organisateurs, théorèmes-en-acte) met en évidence une intelligence professionnelle à l'œuvre dans ces situations professionnelles de travail (Dessors, 2009 ; Terraneo et Avanzino, 2006).

Ce cadre de référence a été utilisé en aval de la recherche, au moment de l'analyse, pour cerner les enjeux que les CP rencontrent dans leur travail avec les enseignants autour de la RP ainsi que les manières de faire qu'ils développent pour y faire face. L'analyse présentée ici rend compte de la complexité du pilotage du problème en classe par l'enseignant, tel que vu par les CP, plus spécifiquement sous l'angle des relances initiées par l'enseignant.

Quelques repères méthodologiques

Chercheurs et CP se sont engagés dans une démarche de recherche collaborative (Bednarz, 2013, 2015 ; Desgagné et al., 2001) sur le thème de la RP en contexte d'enseignement, un thème ayant une résonance de part et d'autre (Dubet, 1994), autant pour les CP engagés dans cette recherche que pour les chercheurs. Pour les huit CP impliqués, il s'agissait d'y voir clair par rapport à la RP en classe, de prendre une distance par rapport à leur pratique, d'échanger sur leurs expériences, de manière à cerner des pistes d'accompagnement possibles des enseignants. Pour les cinq chercheurs, la complexité de la RP mathématiques en classe en lien avec les apprentissages des élèves méritait qu'on s'y attarde (Lajoie et Bednarz, 2012, 2014, 2016).

Notre recherche s'est articulée autour de rencontres réflexives³⁶ au cours desquelles différents aspects touchant la RP en contexte d'enseignement ont été abordés : choix de problèmes, potentiel de différents types de problèmes, pilotage de problèmes en classe et préparation de celui-ci. L'enjeu d'accompagnement des enseignants à la RP se fait ici dans un va-et-vient constant avec la classe, renvoyant à des expériences de ces CP vécues, rapportées ou projetées, ce que Lessard (2008) nomme « intelligence du terrain ». Les verbatim de ces rencontres forment le matériau de base de notre analyse.

Nous avons retenu pour ce texte les extraits portant sur les relances dans le feu de l'action. Ces extraits renvoient à 2 types d'épisodes : (1) des pratiques de classe vécues et rapportées

³⁶ 17 rencontres réflexives d'une journée chacune (cinq la 1^{ère} année, six la 2^e et six la 3^e).

(problèmes qu'ils ont eux-mêmes pilotés en classe comme enseignants) ; (2) des expériences vécues en rencontre de recherche collaborative (où ils ont été amenés à résoudre des problèmes spécifiques en équipes) à partir desquelles ils se projettent dans le pilotage de ces problèmes en classe. Dans le premier cas, nous nous référons à une classe réelle [expérimentation réalisée en 5e/6e années (11-12 ans)] ; dans le deuxième cas, nous nous inscrivons dans une classe simulée.

Une première étape du codage a été de repérer, au sein de chacune des situations professionnelles (pilotage de problèmes spécifiques), les différentes sous-tâches qui les composent (celles que le CP aborde, dont il nous parle) : piloter la mise en route du problème en classe, observer la résolution par les élèves et faire des mini retours, relancer selon différents cas de figure qui peuvent se produire, partager les solutions en vue d'une synthèse. Ces sous-tâches ont constitué l'unité d'analyse. Une deuxième étape a consisté à repérer, pour chacune des sous-tâches, les inférences, anticipations, actions, finalités poursuivies, et à dégager les concepts organisateurs ou théorèmes-en-acte qui sous-tendent ces actions. Cette analyse a permis de dégager, pour l'ensemble des sous-tâches, la logique d'action de l'acteur, et la manière dont s'exerce, dans la situation, l'intelligence professionnelle de ces CP, au travers des multiples réflexions et adaptations mises en évidence.

Analyse

Dans chacun des deux épisodes analysés ici, la discussion se fait en sous-groupe, entre 3 CP et une chercheuse. Ensemble ils se questionnent, font des inférences, décrivent des actions posées (en classe réelle ou simulée, ou en contexte d'accompagnement) ou des actions qui pourraient être posées, explicitent certaines finalités derrière les actions évoquées et laissent entrevoir (parfois de manière explicite) des concepts organisateurs et théorèmes-en-actes sous-tendant ces actions. En effet, le fait d'être à plusieurs autour de la table encourage, voire même, force l'explicitation.

Dans le premier épisode, deux situations professionnelles, imbriquées, sont ici au cœur de la discussion : la prise en charge par CP4 de l'animation du problème de l'inspecteur (voir figure 1) dans une classe de 5^e et 6^e années (10-12 ans) et l'accompagnement de l'enseignante qui est présente dans la classe lors de cette expérimentation (et de manière plus large des enseignants) dans l'animation du problème en classe.

<p>On dispose de 12 chèques au montant de 1\$, 2\$, 3\$, ..., 12\$. Pige un chèque pour toi. L'inspecteur prend alors tous les chèques restants dont le montant est un diviseur du chèque que tu viens de prendre. On recommence, pige un autre chèque. Le jeu s'arrête quand l'inspecteur ne peut plus prendre de chèque. Essaie d'amasser le plus d'argent possible. Quelle est ta stratégie pour cela ?</p>
--

Figure 1. Problème de l'inspecteur (traduction et adaptation du « Taxman problem ») (Source : Hoshino, Polotskaia et Reid, 2016).

On parle alors de mise en route du problème, et de relances en cours de résolution (sous-tâches). Une multiplicité de plans est convoquée par les acteurs dans cette discussion, faisant ressortir la complexité du phénomène à l'étude : le plan de la classe dans laquelle a eu lieu

l'expérimentation par CP4 ; celui d'une classe type qu'ont en tête les CP et la chercheure ; celui de la classe souhaitée, voire idéale ; celui de l'accompagnement des enseignants. CP4 se place surtout dans le premier de ces plans ; quant à CP1, CP2 et la chercheure, elles amènent la discussion sur les plans de la classe souhaitée et de l'accompagnement des enseignants, en passant par celui de la classe type et de ses contraintes.

Au cours de la discussion, les CP et la chercheure partagent les inférences suivantes en lien avec l'animation de problèmes en classe : les enseignants ne laissent pas les élèves se lancer rapidement dans la résolution d'un problème même si une présentation trop longue du problème provoque un désengagement des élèves ; il est insécurisant pour les enseignants de ne pas connaître à l'avance les stratégies qui seront empruntées pour résoudre un problème ; les enseignants craignent de laisser les élèves emprunter de mauvaises pistes.

On peut penser que ce sont de telles inférences qui ont inspiré à CP4 une action sur le plan de l'accompagnement, soit expérimenter devant l'enseignante de la classe un nouveau jeu (le problème de l'inspecteur, figure 1). Une des finalités derrière cette action d'accompagnement de CP4 est dans ce cas explicite : valider le jeu aux yeux des enseignants, leur faire voir ce qui se passe.

Dans ce cas, cette action d'accompagnement est menée simultanément par CP4 avec des actions en classe, comme un enseignant auprès de ses élèves. Celles-ci sont de différentes natures. Elles sont parfois contrastées avec d'autres actions possibles et parfois aussi associées relativement explicitement à différentes finalités : amorcer le jeu rapidement (versus donner plusieurs explications avant de lancer le jeu), circuler dans les équipes pour prendre connaissance des stratégies, des erreurs, des blocages ; imposer des temps d'arrêt pour relancer en posant des questions ; faire un mini-retour pour faire expliciter des stratégies.

Ces actions rapportées, de même que la discussion qui s'ensuit, révèlent des théorèmes-en-acte qui semblent guider les actions de CP4 en classe : si on encadre trop, si on empêche l'imprévisible, « on tue l'activité mathématique » (mots de CP4) ; laisser les élèves faire des erreurs est important pour l'engagement et l'apprentissage des élèves ; l'activité mathématique nécessite un engagement constant de la part des élèves. Elles révèlent aussi certains concepts organisateurs tels le dosage dans l'information à donner aux élèves et une activité mathématique qui passe par la valorisation des stratégies et qui légitime un certain savoir mathématique (dans ce cas-ci le nombre premier). Enfin, on comprend au fil de la discussion que la principale finalité derrière toutes ces actions en classe est l'atteinte ou le maintien d'une véritable activité mathématique en classe.

Ces actions menées par CP4 en classe lui permettent de faire d'autres inférences qu'il partage avec les CP et la chercheure, comme par exemple le fait qu'une présentation brève du problème facilite l'engagement des élèves, mais fait en sorte que certains élèves ne saisissent pas bien le problème, partent sur de mauvaises pistes ou encore commettent des erreurs. Ces inférences viennent à leur tour valider le type d'action d'accompagnement réalisée par CP4 et en inspirer d'autres, comme par exemple le fait de « faire vivre » des activités mathématiques aux enseignants en les plaçant comme élèves.

De la même manière que des théorèmes-en-acte et des concepts organisateurs se sont révélées sur le plan de la classe, certains se révèlent sur le plan de l'accompagnement. Ainsi, on comprend que pour CP4, sans avoir expérimenté soi-même une activité, on ne peut la proposer aux autres. Il est intéressant de mentionner que ce théorème ne sera que partiellement partagé par les CP. D'autres théorèmes le seront toutefois davantage. Ainsi, le sous-groupe s'entendra sur le fait que, pour un enseignant, être témoin d'un jeu ou d'une activité qui fonctionne est plus convaincant que se faire dire que le jeu ou l'activité fonctionne, et que vivre soi-même une activité aide à voir l'intérêt de celle-ci. Enfin, une finalité commune sur le plan de l'accompagnement se dégage de la discussion : donner aux enseignants des conseils pertinents pour engager les élèves dans une véritable activité mathématique.

Dans le deuxième épisode, CP et chercheurs entreprennent en sous-groupe la résolution du problème du Pied de géant (figure 2). Dans le sous-groupe concerné, la chercheuse, connaissant déjà très bien ce problème, laisse les CP le résoudre. En cours de route, elle intervient auprès des CP prenant par le fait même le rôle d'une « enseignante » face à ses « élèves » et met en branle une simulation spontanée des relances dans le feu de l'action au moment du retour sur les solutions et la synthèse. Lors du partage avec les autres sous-groupes, les CP dégagent une certaine analyse de ces interventions, ce qui les amène à se projeter dans le pilotage de la RP dans une classe type qu'ils ont en tête (en lien avec leur classe souhaitée).

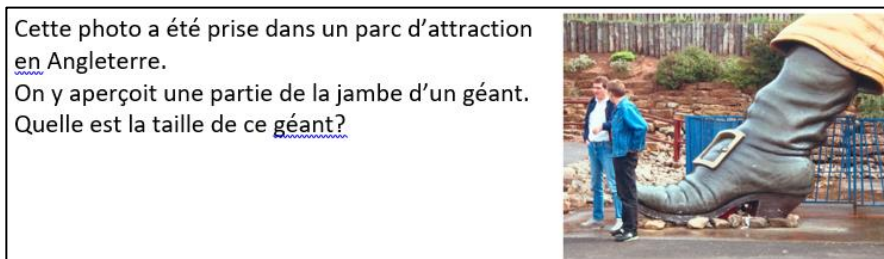


Figure 2. Problème du pied de géant (source : Rauscher Jean-Claude et Adjagi Robert (2012)).

À nouveau, les échanges font ressortir que les acteurs se positionnent sur plus d'un plan : celui de la classe simulée et d'une certaine classe souhaitée et celui de l'accompagnement des enseignants. Le travail du CP se décline ici aussi comme l'imbrication de deux situations professionnelles appartenant aux CP et aux enseignants : la résolution pour soi d'un problème avant de le présenter à des enseignants et le pilotage d'un problème en classe et les relances dans le feu de l'action.

Les échanges qui se déroulent au cours de la simulation et ceux qui ont lieu au moment de l'analyse de ce pilotage simulé font ressortir les inférences opérées par la chercheuse qui prend le rôle de l'enseignante : la verbalisation d'une stratégie qui comporte plusieurs implicites, « On était mal pris pour expliquer » dira un CP au moment de l'analyse, faisant ressortir le caractère souvent incomplet des explications de chacun au sujet de sa stratégie ; une CP qui hésite à verbaliser sa stratégie, car celle-ci est différente de celle présentée par une autre CP ; un CP se questionne sur la validité de la relation qu'il dégagne et est bloqué dans son raisonnement par une autre CP qui l'invalide.

Face à ces différentes conduites, ces différents indices, la chercheuse « enseignante » tour à tour questionne les CP pour forcer l'explicitation des éléments du problème considérés, de la relation envisagée ; les invite à appliquer la stratégie envisagée, même s'ils doutent ; reformule les éléments considérés et ce qui manque pour poursuivre la résolution ; verbalise la relation envisagée, le rapport généralisable, la nature des données utiles (des moyennes) ; met en contraste les entrées variées propres à chacune des stratégies.

Les différentes finalités derrière ces actions sont dégagées par les CP et la chercheuse au moment de l'analyse : pour « s'assurer que tout le monde suit le raisonnement de chacun » ; pour « encourager la recherche » ; pour « jouer le jeu et aller au bout d'un raisonnement » ; « pour distinguer, différencier les différentes stratégies » et plus encore pour faire des liens entre les stratégies afin « que ça débouche sur autre chose », diront-ils

À la lumière des finalités exprimées, les actions de la chercheuse « enseignante » semblent orientées par quelques concepts organisateurs : explicitation pour tous des éléments considérés (longueurs) et des relations mathématiques envisagées (rapport) dans chaque stratégie ; ouverture sur les différentes entrées possibles dans le problème ; engagement des élèves dans un raisonnement générique ; mise en relation des différentes stratégies (bagage commun qui appartient au groupe). En lien avec cette idée de comparer les entrées dans le problème, la chercheuse rend visible un premier théorème-en-acte qui explique également l'organisation de son activité de relance « Si tu fais juste reformuler ce que l'élève fait, puis ça s'arrête là, tout est au même niveau, puis c'est pour ça qu'il n'y a pas d'apprentissage ». De façon plus générale, ses interventions auprès des CP « élèves » révèlent tout particulièrement son regard (deuxième théorème-en-acte) sur l'activité mathématique qu'elle exprime ainsi « c'est jouer le jeu et voir ce qui se passe ».

En cours de simulation, un CP ramène l'échange sur le plan de l'accompagnement, en exprimant qu'il considère les interventions mises de l'avant par la chercheuse très pertinentes et que c'est ce type d'interventions qui « manque » aux enseignants de même qu'aux CP. Il partage par le fait même une inférence qu'il a dégagée dans le cadre de ses expériences d'observation et d'accompagnement des enseignants. Il soulève ainsi le défi particulier que ce pilotage, à travers les relances dans le feu de l'action, représente pour les enseignants.

Conclusion

L'intelligence professionnelle du CP implique une capacité à naviguer dans des tâches professionnelles relevant autant de l'enseignement en classe que de l'accompagnement des enseignants comme telle. Les situations professionnelles des CP sont étroitement imbriquées aux tâches enseignantes, à leurs conditions et leurs contraintes. L'adaptation (pour faire face à la complexité des situations) est alors perceptible à ces deux niveaux : celui de l'accompagnement et celui de la classe.

Les multiples réflexions dans lesquelles s'engagent les CP mettent en évidence les adaptations qui s'opèrent à partir des différents plans évoqués. Les passages d'un plan à l'autre permettent de dégager de l'expérience réalisée par les CP, et de leurs inférences à partir de celle-ci, des actions possibles pour la classe et l'accompagnement. Finalement, au vu des relances discutées,

les micro-décisions et actions qui s'actualisent se fondent sur des organisateurs de l'activité relevant des dimensions didactiques et mathématiques.

Bibliographie

- Barry, S. (2009). *Analyse des ressources mises à contribution par enseignant et chercheur dans l'élaboration de scénarios d'enseignement en dénombrement visant le développement de la modélisation en secondaire 1*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Bednarz, N., Bacon, L., Lajoie, C., Maheux, J.F. et Saboya, M. (sous presse-a). L'activité réflexive en recherche collaborative : analyse polyphonique d'un projet mené avec des conseillers pédagogiques en mathématiques au primaire. *Revue Hybride de l'Éducation*.
- Bednarz, Maheux, Bacon, Saboya, Lajoie et Thibault (sous presse-b). Regards de chercheurs-conseillers pédagogiques sur les interactions en contexte de résolution de problèmes mathématiques en classe. *Éducation et francophonie*.
- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- Bednarz, N. (2015). *La recherche collaborative. Carrefours de l'éducation, dossier « Chercheurs et praticiens-pratiques enseignantes, apprentissages professionnels »*.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. et 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*, 27 (1), 33-64.
- Dessors, D. (2009). L'intelligence pratique. *Travailler*, 1, 61-68.
- Draelants, H. (2007). Entre le pair et l'expert, trouver une distance qui convient : une question de légitimation pour le conseiller pédagogique. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 38(1), 163- 182.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris. Éditions du Seuil.
- Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique. *McGill Journal of Education*, 51(1), 635-656. <http://dx.doi.org/10.7202/1037363ar>
- Duchesne, C. et Gagnon, N. (2013). Les sources du sentiment d'efficacité personnelle des conseillers pédagogiques en tant que formateurs d'adultes. *Canadian Journal of Education*, 36 (4).
- Dugal, J. P. (2009). Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques. *Travail & formation en éducation*, 4.
- Héon, L. (2004). *Le conseiller pédagogique et le directeur d'établissement : nouvelle dynamique ? Atelier no 6 : Quelles formations pour des adultes qui auront à éduquer demain ? 7e Biennale de l'éducation et de la formation*. Lyon, France 15 avril 2004. 7 pages. Contribution longue publiée sur le site de la Biennale. www.inrp.fr/Access/Biennale/7biennale/Contrib/longue/6041.pdf.
- Hoshino, R., Polotskaia, E. et Reid, D. (2016). *Problem solving: definition, role, and pedagogy. Actes de la 40e rencontre annuelle du Groupe canadien d'étude en didactique des mathématiques (GCEDM/CMESG)* (pp. 149-159). Kingston, Ontario, Canada.
- Houle, H. et Pratte, M. (2003). Les conseillères et les conseillers pédagogiques : Qui sont-ils ? Que font-ils?. *Pédagogie collégiale*, 17(2), 20-26. Repéré à http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Houle_Pratte_17_2.pdf
- Kent, K.M. (1985). A successful program of teachers assisting teachers. *Educational Leadership*, november, 30-33.

- Lajoie, C. et Bednarz, N. (2012). Évolution de la résolution de problèmes en enseignement des mathématiques au Québec : un parcours sur cent ans des programmes et documents pédagogiques. *Revue canadienne en enseignement des sciences, de la technologie et des mathématiques*, 12(2), 178-213.
- Lajoie, C. et Bednarz, N. (2014). La résolution de problèmes en mathématiques au Québec : évolution des rôles assignés par les programmes et des conseils donnés aux enseignants. *Éducation et Francophonie*, Vol. XLII (2), automne, 7-23.
- Lajoie, C. et Bednarz, N. (2016). La notion de situation-problème en mathématiques au début du 21^e siècle au Québec : rupture ou continuité ? *Revue canadienne en enseignement des sciences, de la technologie et des mathématiques*, 16 (1), janvier-mars, 1-27.
- Leroux, M. (2017). Les conseillers et conseillères pédagogiques : ces piliers de l'insertion professionnelle. *Formation et profession*, 25(3), 119-122.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.a134>
- Lessard, C. (2008). Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche : les conseillers pédagogiques. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.). *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 169-181). De Boeck.
- Mayen, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Éducation permanente*, 151, 87-107.
- Nunes, C. (2011). The professional development of a mathematics teacher in the role of subject leader. In N. Bednarz, D. Fiorentini, R. Huang (Eds.). *International Approaches to Professional Development for Mathematics Teachers*, (pp 52-61), Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Oliveira, I. (2008). *Exploration de pratiques d'enseignement de la proportionnalité au secondaire en lien avec l'activité mathématique induite chez les élèves dans des problèmes de proportion*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 81-93.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006), Note de synthèse. La didactique professionnelle, *Revue Française de Pédagogie*, 154, janvier-février-mars, 145-198.
- Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions. *@ctivités*, 1 (2), 103-120.
<http://www.activites.org/v1n2/Rogalski.pdf>
- Saboya, M. (2010). *Élaboration et analyse d'une intervention didactique co-construite entre chercheur et enseignant, visant le développement d'un contrôle sur l'activité mathématique chez les élèves du secondaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Terraneo, F. et Avanzino, N. (2006). *Le concept de compétence en regard de l'évolution du travail : Définitions et perspectives*. *Recherches en soins infirmiers*, 87, 16-27.

COMMUNICATION #34 : ADAPTATION DE L'INTELLIGENCE PROFESSIONNELLE D'UN MAITRE DE STAGE : L'ART DE COMPOSER DANS UNE TACHE DISCRETIONNAIRE

Patricia SCHILLINGS, Chargée de cours, Université de Liège Faculté de Psychologie,
Logopédie et Sciences de l'éducation (B32), patricia.schillings@uliege.be
Marine ANDRÉ, Chercheuse, Université de Liège Faculté de Psychologie, Logopédie et
Sciences de l'éducation (B32), marine.andre@uliege.be
Stéphanie NOËL, Assistante, Université de Liège Faculté de Psychologie, Logopédie et
Sciences de l'éducation (B32), snoel@uliege.be

Type de communication

Compte-rendu de recherche

Thématique principale

Thème 2. L'intelligence professionnelle et les adaptations

Résumé

L'intelligence professionnelle est abordée via la conceptualisation par un maitre de stage de son activité de débriefings. L'analyse de cette activité met en évidence des concepts qui orientent son activité et fait apparaître un décalage inconscient (Perrenoud, 2013) entre but et activité effective (Leplat, 2011). Les données recueillies font par ailleurs apparaître un décalage saillant entre l'action prescriptive de la maitre de stage lors des débriefings et le manque, ressenti par la stagiaire, de pistes d'action concrètes amenées par le formateur de terrain pour dépasser ses difficultés.

Mots-Clés : Maitre de stage, modèle opératif, réflexivité

Introduction

En Belgique francophone (FW-B), l'accompagnement de futurs enseignants par des maitres de stage (formateurs de terrain) est régi par peu de prescrits (Van Nieuwenhoven, & Colognesi, 2015). Les attendus en termes de gestes et de postures ne sont pas officiellement définis et, jusqu'en 2019, aucune formation n'était officiellement obligatoire pour occuper cette fonction. Sur la base de ce constat, il semble légitime de se questionner sur la manière dont les enseignants endossent concrètement ce rôle de formateurs de terrain parallèlement à leur activité d'enseignement. Comment les enseignants rusent-ils pour faire face au manque de prescrits ? Sur quels éléments basent-ils leurs pratiques d'accompagnement de stagiaires ? L'analyse de l'activité de débriefing de la maitre de stage met en évidence des écarts importants entre la manière dont elle envisage son rôle et celle dont elle l'endosse effectivement.

1. Méthodologie

Lors d'une étude menée en 2015, quatre maitres de stage (MS) de l'enseignement primaire ont été suivis dans le but d'analyser leur activité d'accompagnement en présence de leurs stagiaires respectifs (Dejaegher, Watelet, Depluvrez, Noël et Schillings, 2019). Cette présentation cible les données recueillies auprès d'un duo constitué de Josiane (MS1) ayant accueilli précédemment cinq stagiaires, et de Sofia, sa stagiaire (S1), en 3e année de bachelier instituteur primaire.

Le recueil de données comporte cinq étapes étalées sur une période de trois mois. Un premier entretien semi-directif concernant le parcours et les représentations de la maitre de stage quant à la tâche d'accompagnement (1) a été réalisé. Les trois étapes suivantes de recueil de données ont été reproduites à deux moments du stage : observation par la chercheure de deux leçons données par la stagiaire y compris des éventuelles interventions du maitre de stage (2), observation des débriefings maitre de stage – stagiaire (3), entretien avec le maitre de stage à propos du débriefing (4). Enfin, un entretien semi-directif était mené avec la stagiaire afin de recueillir ses impressions sur l'accompagnement dont elle avait bénéficié (5). Les entretiens menés aux étapes 3 et 4 ont été enregistrés et retranscrits.

Lors de la quatrième étape, la chercheure a utilisé des techniques d'explicitation afin de soutenir la verbalisation par la maitre de stage de son vécu et éviter qu'elle ne s'oriente trop vers les satellites de l'action (Vermersch, 2004). En début d'échange, l'opportunité lui était par ailleurs laissée de revenir sur l'élément de son action de conseil qui lui faisait particulièrement sens.

2. Résultats

L'analyse des entretiens menés par la chercheure avec la maitre de stage consécutivement à l'activité de débriefing avec sa stagiaire permet d'élaborer un modèle opératif susceptible d'éclairer son activité d'accompagnement (voir figure 1). Ce modèle fait apparaître deux concepts pragmatiques orientant son activité de même que les indicateurs qui y sont associés (Pastré, 2011).

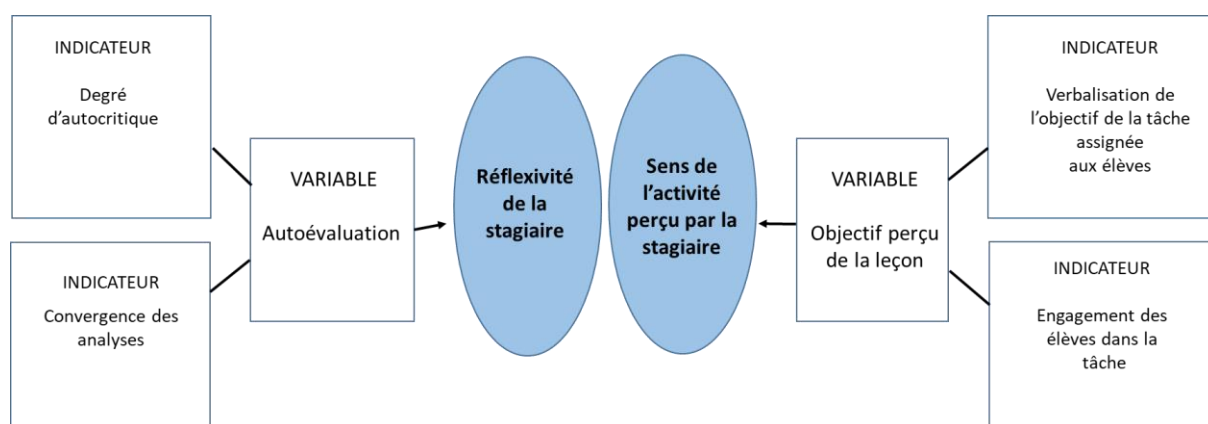


Figure 1 : modèle opératif de MS1

Un premier concept rend compte de la réflexivité de la stagiaire et met en jeu une variable « autoévaluation ». Celle-ci apparaît déterminée par deux indicateurs qui informent la maitre

de stage sur l'éventuelle nécessité d'intervenir pour fournir des informations à Sofia. Lorsqu'un premier indicateur témoigne d'un degré trop faible d'autocritique (« *J'essaie de faire en sorte qu'elle se rende compte des choses elle-même, mais au bout d'un temps... [...]*»), la maître de stage donne son avis sur la situation et critique les pratiques de la stagiaire: « *J'essaie d'appliquer avec elle ce qui est bien d'appliquer avec les petits, les enfants. Je souligne ce qu'elle a bien remarqué et ce qui était bien, mais, s'il y a des choses qu'elle n'a pas soulignées, je lui dirai. Et s'il y a des choses moins bien, à ce moment-là je lui demande « qu'est-ce que tu aurais pu faire ? ».*

Un second indicateur permet à la professionnelle d'évaluer la qualité des autoévaluations de la stagiaire en évaluant le degré de convergence des analyses effectuées par l'une et l'autre. Si la vision de la stagiaire rejoint la sienne (« *elle voit les mêmes points qui me posent des questions* »), la maître de stage estime que la stagiaire porte un regard lucide sur ses pratiques. Cet indicateur va alors l'amener à donner son point de vue en confirmant et parfois en complétant les propos de la stagiaire. En revanche, si l'indicateur montre que l'analyse de la stagiaire n'est pas pertinente à ses yeux, cela va influencer sa façon d'agir et cela va la mener à « critiquer » davantage ce qu'a fait la future enseignante. Dès lors, elle va identifier ce qui n'a pas fonctionné, même si elle estime que la stagiaire aurait dû cerner ces éléments elle-même (« *j'aurais bien voulu qu'elle s'en rende compte* ») et proposer des pistes pour y remédier. Ce faisant, elle se rapproche d'une posture d'expert, qui fournit sa propre lecture de la situation et les solutions préconisées (Schön, 1988).

L'activité de débriefing apparaît orientée par un second concept qui renvoie au sens de l'activité tel que le percevait la stagiaire. La mesure dans laquelle la stagiaire verbalise l'objectif des tâches assignées aux élèves (« *j'ai l'impression que son objectif n'est pas toujours clair pour elle, qu'elle ne sait pas pourquoi elle fait les choses. Est-ce qu'elle les fait juste parce que je lui demande ?* ») et l'engagement des élèves dans la tâche (« *Ils me regardent parce qu'ils ne savent pas ce qu'ils doivent faire ou qu'ils ne comprennent pas* ») semblent renseigner la maître de stage sur la mesure dans laquelle la stagiaire perçoit le sens des activités qu'elle met en place avec les élèves. Lorsque ces indicateurs revêtent un niveau faible, la professionnelle prodigue des conseils pour assurer la visibilité des apprentissages, et ce parfois même durant l'activité en classe.

Par ailleurs, des écarts apparaissent entre les buts que cette maître de stage s'était assignés pour conduire les moments de réflexion sur la pratique et son fonctionnement effectif en situation qui tient compte des caractéristiques de l'étudiant accompagné. En effet, il existe chez notre sujet formateur un décalage inconscient (Perrenoud, 2013) entre son but et son activité effective (Leplat, 2011). Alors qu'elle souhaite adopter une posture de praticien réflexif (Schön, 1988) qui favoriserait une réelle construction de savoirs professionnels chez sa stagiaire — à la condition que cette dernière soit amenée à opérer un recul réflexif sur sa pratique et à problématiser son activité (Schillings & Noël, 2019) — son attitude en situation s'apparente davantage à une posture d'expert (« *Essaie d'aller plus rapidement droit au but* » « *Je trouve qu'ici c'était un peu décousu* » « *Donc dire : voilà, on va retravailler sur le partage... ici on va bien se concentrer sur les dessins... Tu vois ?* »).

Enfin, un entretien avec la stagiaire, ciblé sur son vécu de l'accompagnement durant le stage, fait apparaître un décalage saillant entre l'action prescriptive de la maître de stage lors des

débriefings et le manque, ressenti par la stagiaire, de pistes d'action concrètes amenées par le formateur de terrain pour dépasser ses difficultés : « Elle m'a aidé à cibler des choses, mais ce n'est pas grâce à elle que j'ai pu les surmonter. Elle pointait des problèmes, mais elle ne me donnait pas assez de pistes pour les dépasser ».

3. Perspectives

Le modèle opératif constitue un premier pas d'analyse du travail en vue de la formation des nouvelles compétences professionnelles. Comment aider cette professionnelle à prendre conscience du décalage entre la manière dont elle envisage son rôle de formatrice de terrain et celle dont elle l'endosse effectivement ? Nos données confirment l'importance d'outiller et de soutenir les enseignants qui endossent une tâche de formateurs de terrain de manière à faire évoluer l'entretien de type consultation vers un travail d'analyse conjointe de l'activité du futur enseignant (Ciavaldini-Cartaut, 2012). Elles soulignent également l'importance d'un recours à des traces observables telles que des « miroirs verbaux » (Charlier, Beckers, Boucena, Biemar, François & Leroy, 2013) ou des enregistrements vidéos en vue de rendre le futur enseignant capable de s'auto-informer et de problématiser son activité en vue de réguler son action et ainsi favoriser le développement de savoirs d'action (Balslev, 2016). Une analyse de productions d'élèves menée conjointement par le maître de stage et le stagiaire faciliterait le partage de points de vue à propos de questions d'apprentissage.

Autant d'éléments dont l'absence dans les observations effectuées s'explique probablement par le manque de formation de la maître de stage. Ainsi, nos données — ou surtout les éléments qui y sont absents — laissent entrevoir le rôle qu'ils pourraient potentiellement jouer dans la professionnalisation de la fonction de maître de stage en FW-B (Rey, 2001). Plus largement, le développement d'une intelligence professionnelle plus en accord avec les exigences de la fonction de maître de stage consisterait à rendre les formateurs de terrain capables d'« aider les futurs enseignants à construire la signification des expériences vécues et pouvoir les évoquer à posteriori comme objet de discussion lors d'interaction avec les formateurs » (Escaliè et Chaliès, 2012, p. 31).

Bibliographie

- Balslev, C. (2016). Soutenir la construction de savoirs professionnels des futurs enseignants dans les entretiens de stage. *Didactique en pratique*, 2, 12-20
- Charlier, E., Beckers, J., Boucena, S., Biemar, S., François, N. & Leroy, C. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive ? Outil et grilles d'analyse des pratiques*. Bruxelles : De Boeck
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2012) (Ed). *Innové en formation. Accompagner autrement les enseignants entrants dans le métier*. Collection Savoir et Formation. Paris, France : L'Harmattan.
- Dejaegher, C, Watelet, F, Depluvrez, Y, Noël, S & Schillings, P (2019). Conceptualisation de l'accompagnement des maîtres de stage et analyse de ses effets chez les stagiaires. *Activités [En ligne]*, 16-1. Mis en ligne le 15 avril 2019. Retried from : <http://journals.openedition.org/activites/4183>
- Escaliè, G. & Chaliès, S. (2012). Conceptualisation de la formation des enseignants à partir d'une théorie générale de l'apprentissage et de l'action collective. In S. Ciavaldini-Cartaut (Ed), *Innové en formation Accompagner autrement les enseignants entrant dans le métier*. Paris, France : L'Harmattan
- Leplat, J. (2011). *Mélanges ergonomiques : activité, compétence, erreur*. Paris : Octarès Éditions.

- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Perrenoud, P. (2013). La blessure la plus rapprochée du soleil. Ambivalences et résistances face à la posture réflexive. In A. Marguerite, J. Desjardins, E. Richard, L. Paquay, & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants réflexifs* (pp. 79–96). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck
- Rey, B. (2001). Recherche sur le rôle des maîtres de stage dans la formation initiale des enseignants. Rapport de recherche. Bruxelles, Université Libre de Bruxelles.
- Schillings, P & Noël, S. (2019). Les enjeux du débriefing dans le développement professionnel des enseignants. *Didactique en pratique*.
- Schön, D. A. (1988). Coaching reflective teaching. In P. P. Grimmet & G. L. Erickson (Eds.), *Reflexion in teacher education* (pp. 19-29). Vancouver, Canada: Pacific educational press; New-York, NY: University of British Columbia; London, Grande-Bretagne : Teacher College Press.
- Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Évaluer : Journal international de recherche en éducation et formation*, 1, 103-121.

COMMUNICATION #35 : ANALYSE DE L'ACTIVITE ENSEIGNANTE : UN MOYEN POUR FONDER LE DEVELOPPEMENT ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS UN PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION

Mouna Hidoussi, Doctorante à la faculté de l'éducation, Université de Sherbrooke, Canada, mona.hidoussi@usherbrooke.ca

Otilia Holgado, Professeure à la faculté de l'éducation, Université de Sherbrooke, Canada, Otilia.Holgado@usherbrooke.ca

Type de communication

Compte-rendu de recherche

Thématique principale

Thème 2. L'intelligence professionnelle et les adaptations

Résumé

Cette communication présente un projet doctoral qui s'inscrit dans une logique de formation professionnelle, offrant aux enseignants la possibilité de bien agir et réussir leurs pratiques afin de lutter contre l'échec scolaire en Tunisie. L'intelligence professionnelle est présente dans l'activité quotidienne. Nous tentons de la mettre en évidence par une démarche de didactique professionnelle telle que proposée par Pastré dès 1993 et adaptée à l'enseignement par Vinatier en 2009 et dont le but d'améliorer la formation professionnelle des enseignants.

Nous montrons comment à partir de l'analyse réflexive de l'activité enseignante, notamment de la conceptualisation dans l'action, étudiée à travers les interactions verbales avec autrui dans des situations complexes, nous pouvons emprunter des pistes, encore inexplorées en Tunisie, pour repenser la formation professionnelle des enseignants et rompre ainsi avec les dispositifs de formation classiques et traditionnels développés par le courant applicationniste.

Mots-Clés : didactique professionnelle, pratique enseignante, professionnalisation.

Introduction

Depuis plusieurs années, la crise de l'éducation sévit la Tunisie. C'est pourquoi les autorités éducatives se sont engagées dans différentes réformes ayant pour objectif principal l'amélioration et le développement de l'enseignement. Or toutes ces réformes ont été improductives et le système scolaire tunisien ne s'est pas amélioré : il souffre encore d'incertitude. En effet le phénomène de déscolarisation ne cesse d'évoluer rapidement puisque selon les statistiques du Ministère de l'Éducation, parues sur son site internet (2016,2017), le nombre des élèves qui ont abandonné les bancs de l'école ne cesse d'évoluer d'une manière frappante. D'après ces statistiques, le nombre très élevé d'élèves en décrochage scolaire dévoile l'échec de notre système éducatif. Cet échec, bien qu'il soit un phénomène qui touche plusieurs pays du monde, est arrivé à un taux frappant qui inquiète les autorités éducationnelles tunisiennes. Ce problème que connaît notre système éducatif nous a conduits à y repenser en insistant à placer les enseignants au cœur des réformes éducatives afin qu'ils participent à l'amélioration de la qualité et l'efficacité de l'enseignement. En effet nous pensons

que c'est à eux d'identifier leurs besoins nécessaires de formation, et ce dans un programme individuel et collectif de formation qui leur permettra d'atteindre un haut degré d'intelligence professionnelle.

L'une des principales visées de notre travail est celle de développer l'intelligence des enseignants et leurs compétences professionnelles en se fondant sur l'analyse de leur activité réelle en classe considérée comme une démarche de conceptualisation de la discipline enseignée. Il s'agit de repenser la formation des enseignants en la basant sur l'exercice d'une pratique réflexive défendant ainsi les théories de Argyris et Schön (1974) et sur l'acquisition de savoirs scientifiques et pratiques.

Notre travail s'inscrit ainsi dans le contexte de la formation professionnelle des enseignants des sciences physiques en Tunisie où la prise en compte de leurs connaissances professionnelles est importante.

Problématique

L'échec scolaire qui domine jusqu'à nos jours le système éducatif en Tunisie nous a amenés à centrer notre problématique sur le développement et la formation professionnelle des enseignants. En effet, dans une enquête que nous avons menée avec un groupe d'enseignants tunisiens de sciences physiques, nous avons proposé à ces derniers un questionnaire portant notamment sur la description de leur perception qu'ils ont de l'enseignement des sciences physiques, les changements apportés dans leurs pratiques suite aux réformes successives de l'enseignement et sur les aspects qu'ils jugent utiles dans les recherches scientifiques pour améliorer l'enseignement. Les résultats de ces questionnaires nous ont montré que la majorité des enseignants interrogés soulignent que l'un des problèmes majeurs qu'ils rencontrent dans leur travail est le type de formation professionnelle inadéquate offerte par le Ministère de l'Éducation. Ils jugent celle-ci trop abstraite et sans aucun rapport avec les contraintes de leur métier. Ces enseignants ajoutent aussi que ces formations sont de courte durée sur toute une année scolaire.

– Notre revue de littérature met en évidence certaines insuffisances du système de formation des enseignants tunisiens parmi lesquelles nous pouvons principalement citer l'absence d'un programme de formation efficace et la faiblesse de niveau de professionnalisation qui constitue une source potentielle de développement et de valorisation de la profession enseignante. En effet, si la professionnalisation exige la mise en œuvre d'une démarche d'ingénierie professionnelle de formation basée sur la construction et le développement de l'intelligence professionnelle, nous remarquons que le système de formation tunisien repose plutôt sur un processus traditionnel qui ne tient pas compte du développement des compétences, considérant les savoirs professionnels comme une simple mobilisation de savoirs académiques. Le concept d'intelligence, présent dans tout travail professionnel réflexif, semble être ignoré par les réformes éducatives en Tunisie. Il est de même au Québec où les travaux de Lessard, Tardif et Gauthier (1998) rejoignent nos constats : ils montrent les limites des démarches traditionnelles de formation à l'enseignement qui ont très souvent privilégié les savoirs théoriques sur les savoirs pratiques, reconnues ainsi comme étant les principaux obstacles pour le développement des compétences des enseignants. Dans cette perspective, Bressoux (2001) et Hadji (2002) soulignent la nécessité d'élaboration d'« un modèle de la pratique » qui permettra la construction de « savoirs d'actions » utiles pour les enseignants afin d'améliorer leur intelligence et leur formation professionnelle.

Les travaux de Lenoir et coll. (2002-2005) vont aussi dans ce sens. Ils montrent que le manque de formation professionnelle se trouve identifié comme l'une des principales difficultés rencontrées par les enseignants. Ces auteurs soulignent que la maîtrise des savoirs scientifiques et pratiques par les enseignants est indispensable pour développer leurs compétences professionnelles.

L'intérêt que nous manifestons pour élucider et interroger la question de la professionnalisation des enseignants à travers une forme d'intelligence la conceptualisation dans l'action nous amène à poser les questions suivantes : Qu'est-ce qu'un enseignant compétent ? Comment peut-on former des enseignants compétents ? Quelles connaissances professionnelles mobilisent-ils dans leur activité ? Comment ces connaissances se forment-elles et se développent-elles pour répondre aux différentes adaptations du travail ? Comment l'action de l'enseignant participe-t-elle au développement de son intelligence professionnelle ? Quelles conditions caractérisent-elles son développement professionnel ?

Notre principal objectif de ce travail consiste à faire prendre conscience aux enseignants que leurs situations de travail pourraient développer leurs compétences professionnelles et leur pouvoir d'agir sur l'organisation de travail en se basant sur l'analyse de leur activité réelle en classe. C'est par là que nous nous inscrivons dans un programme de didactique professionnelle et de formation des enseignants.

Cadre théorique

Pour commencer, nous postulons que les situations professionnelles des enseignants contribuent au développement de leur intelligence et leurs compétences professionnelles construites à travers leur activité.

Nous nous appuyons ainsi sur l'approche théorique de la Didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) et sur les travaux de Vinatier (2009,2013) dans lesquels cette auteure a cherché à articuler cette approche avec le champ des didactiques des disciplines pour définir une Didactique professionnelle de l'enseignement.

La Didactique professionnelle (fondements épistémologiques, une théorie pour comprendre l'activité enseignante)

La didactique professionnelle exprime une visée didactique dans sa dénomination (Mayen, 2001 ; Pastré, 2011), en se démarquant du champ des didactiques des disciplines par sa propre spécificité à une didactique de la formation professionnelle des adultes. Elle postule que la conception d'un dispositif de formation professionnelle se fonde essentiellement sur les résultats de l'analyse de l'activité telle qu'elle se déploie en situation professionnelle, en s'appuyant sur des traces de celles-ci (Vinatier, 2013). Cette théorie se base sur une analyse cognitive de l'activité défendant l'idée fondamentale d'une conceptualisation dans l'action à l'aide de schèmes (Vergnaud, 1996). Ces schèmes se forment sous les pressions de la situation et s'attachent à l'esprit du sujet pour constituer une interprétation de la situation dans laquelle se trouve celui-ci. Le schème constitue ainsi, pour le sujet, une manière de guider ses actions (Vergnaud, 1996). La didactique professionnelle accorde une place cruciale à l'intelligence professionnelle (en termes de connaissances professionnelles) qu'exprime tout professionnel

au travail en réalisant des diagnostics des situations auxquelles il est confronté. Si, au début cette approche s'est intéressée aux métiers industriels, récemment son intérêt a gagné différents autres métiers dont particulièrement l'enseignement (Vinatier, 2009 ; Rogalski, 2007). C'est pourquoi elle s'attache enfin à comprendre l'activité réelle des enseignants. En effet, cette compréhension, nécessaire pour la formation enseignante, doit s'inscrire dans un dispositif de formation que seuls les chercheurs peuvent élaborer.

La théorie interactionniste (Kerbrat-Orecchioni, 1998), une méthodologie d'analyse des interactions vécues par les enseignants dans une démarche de DP appliquée aux situations d'interactivité.

Toute activité enseignante s'appuie sur un discours langagier entre l'enseignant et ses élèves (activité de communication) qui constitue un moyen d'apprentissage. Cette interactivité langagière se construit par les échanges verbaux, alimentés de collaboration conceptuelle et de négociations à propos de savoirs à acquérir (Vinatier, 2013). La gestion de l'interactivité constitue une dimension cruciale pour enseigner.

La théorie linguistique interactionniste (Kerbrat-Orecchioni, 1998) qui s'inscrit dans une approche pragmatique du langage s'intéresse à l'analyse des interactions verbales. Selon cette auteure, c'est à travers l'activité de communication que l'individu pourra s'approprier des savoirs en termes de compétences qui ne sont pas linguistiques : il s'agit plutôt de savoirs en acte (psychologiques et culturels) décisifs pour l'adaptation du sujet avec son environnement et pour son développement professionnel. En effet d'après Kerbrat-Orecchioni, la parole constitue une forme d'action qui influence l'activité et la conceptualisation du sujet. Dans ce sens nous pouvons parler d'acte de langage dans la mesure où la parole de l'enseignant devient un moyen important d'agir avec autrui. Pour définir une didactique professionnelle de l'enseignement, Vinatier (2009,2013) s'est appuyée sur cette théorie interactionniste pour analyser le travail des enseignants. En partant de l'idée que toute situation d'enseignement-apprentissage se fonde essentiellement sur une activité langagière adressée, elle considère que ces interactions sont comme des gestes professionnels qu'il faut prendre en considération puisque c'est à travers ces gestes que se construisent les savoirs pratiques. Ainsi les travaux de Vinatier ont permis de rendre compte de l'activité des enseignants « sujets capables » en reprenant les deux formes qu'elle prend toute activité, définies par (Rabardel et Samurçay, 2004) à savoir activité productive et activité constructive. C'est pourquoi nous adoptons ces travaux de Vinatier portant sur l'activité enseignante afin de les adapter au contexte spécifique de notre travail de recherche.

Le concept de PCK (Pedagogical Content Knowledge)

Dans une situation professionnelle, qui requiert de l'enseignant une activité de conceptualisation, celui-ci apprend de cette situation et mobilise des connaissances professionnelles évolutives qui vont servir à guider son activité. Nous étudions les transformations de ces connaissances en nous appuyant sur le concept de PCK (Shulman, 1987). Ce concept permet de distinguer différentes catégories de connaissances spécifiques pour enseigner efficacement. Comme la Didactique professionnelle s'inscrit dans le paradigme de l'action située, nous entendons par le terme « connaissance professionnelle » non seulement tout ce qui est su par l'enseignant, mais aussi tout ce qui est mis en œuvre par celui-ci pour agir avec la situation. Nous soulignons que cette définition est compatible avec le

concept de PCK puisque ce dernier ne s'inscrit pas dans aucun cadre théorique particulier. Mais la question du lien entre les PCK mobilisées par l'enseignant et son action se pose. D'après Vergnaud (1996), tout sujet en activité, mobilise des connaissances en acte qu'il les construit et les développe dans cette activité avant de les apprendre.

Méthodologie

Nous postulons que l'enseignant est le mieux placé pour nous renseigner sur son travail. Ceci nous amène à recourir à une recherche collaborative dans laquelle l'enseignant, grâce à ses actes langagiers, interprète, reconstruit et met à jour des savoirs pratiques. En effet, c'est en racontant et en commentant l'organisation et la signification de sa propre activité que l'enseignant est amené à expliciter et construire du savoir. Nous nous inscrivons ainsi dans la philosophie de Dewey qui illustre l'aspect instrumental de l'activité du sujet dans l'expérience de celui-ci en faisant du caractère des situations le point de rencontre de la réalité et de la pensée. En d'autres termes l'apprentissage d'un sujet dans une situation antérieure devient pour lui un moyen important pour agir efficacement dans une situation ultérieure. C'est ainsi que le sujet apprend et développe son intelligence et ses compétences professionnelles en expérimentant dans les situations. D'où notre intérêt à faire agir l'enseignant et se servir de son expérience comme une démarche de formation pour élever son degré de conceptualisation. C'est pourquoi nous proposons une méthodologie qui répond à cette orientation et qui se décline en deux niveaux :

- **1er niveau** : sélection des situations d'apprentissage

À travers d'observations et d'enregistrements vidéo, nous analysons l'activité de l'enseignant. En saisissant l'écart entre le travail prescrit et sa mise en œuvre par l'enseignant (Leplat, 1997), nous sélectionnons les moments interactionnels qui constituent des classes de situations (Vergnaud, 1996) « problématiques » comportant un problème pour lequel l'enseignant n'a pas de procédure connue pour le résoudre et c'est en cherchant à trouver une solution à ce problème qu'il apprend à maîtriser la situation (Pastré, 2011). Pour repérer ces moments, qui constituent la base de notre corpus à analyser, nous nous appuyons sur la théorie interactionniste (Kerbrat-Orecchioni, 1998). Nous faisons l'hypothèse que ces moments interactionnels contribuent au développement de l'intelligence et des compétences professionnelles de l'enseignant.

- **2e niveau** : participation de l'enseignant à l'analyse de sa propre activité

Sachant que la participation de l'enseignant à l'analyse de sa propre activité ne peut se réaliser qu'en différé et que cette analyse favorise le développement de son pouvoir d'agir, alors nous engageons avec celui-ci une démarche d'analyse de sa propre activité à travers des autoconfrontations (Clot, 2004), filmées qu'à partir desquelles nous cherchons à décrire le processus de développement de l'intelligence et des compétences professionnelles de l'enseignant. En effet, la description de la dynamique de l'activité et de son contexte réduit uniquement aux comportements observables est insuffisante puisque « le comportement tel qu'il s'est réalisé est une infime part de ce qui est possible. L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (Vygotski, 2003, p.76).

Nous essayons de montrer que l'intelligence professionnelle se construit dans le lien qu'entretiennent les connaissances professionnelles avec leur mise en application dans le

quotidien et qui se manifestent par l'efficacité et la régularité de l'activité des enseignants, ce qui permet l'amélioration continue de leur enseignement.

Conclusion

Malgré les réformes éducatives successives qu'a connu le système éducatif tunisien, celui-ci ne parvient pas toujours à assumer le rôle principal qu'on lui assigne. Nos constats nous ont conduits à focaliser cette problématique à la formation des enseignants : nous croyons qu'il est nécessaire d'amener ces derniers à développer une réflexion, dans et sur l'action, à travers un processus de professionnalisation qui est à la base du développement de leur intelligence professionnelle, en les inscrivant dans une perspective de didactique professionnelle de l'enseignement.

Bibliographie

- Argyris, C., et D. A. Schon (1974). *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Brussoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maitre et l'étude des pratiques enseignantes, *les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 35-52.
- Clot, Y. (2004). Travail et sens du travail. Dans P. Falson (dir). *Ergonomie*. Paris: PUF.
- Hadji, C. (2002). Est-ce ainsi que les savoirs vivent? », dans J. Donnay et Bru, M. (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles : De Boeck Université, 17-34.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris: PUF.
- Lenoir, Y., Biron, D., Boulet, M., Deaudelin, C., Dezutter, O., Hasni, A. (2002-2005). *Les rapports entre les pratiques et futurs enseignantes et enseignants du primaire et le matériel scolaire : pratiques d'appropriation ou détermination des pratiques ?*
- Mayen, P. (2001). *Développement professionnel et formation: une théorie didactique*. Thèse pour l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'Éducation. Grenoble, Université Pierre Mondés-France.
- Ministère de l'Éducation nationale de la République tunisienne. *Statistiques de l'éducation* (2016-2017).
- Pastré, P. (1992). *Essai pour introduire le concept de didactique professionnelle*. Paris: Université Paris V.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: PUF.
- Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). *La didactique professionnelle*, note de synthèse.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Tardif, M. Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). Introduction générale, dans Tardif, Lessard et Gauthier (dir.), *Formation des maitres et contextes sociaux*. Paris : Presses universitaires de France, 7-70.
- Rogalski, J. (2007). *Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant*. Séminaire international 11-15 juin 2007.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (Éd.), *Savoir didactique et savoir d'action*.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.

Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck

Vygotski, L. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute.

COMMUNICATION #36 : ACCOMPAGNER LES SENIORS A DONNER DU SENS A LEUR FIN DE CARRIERE ET A PENSER LA TRANSMISSION : L'INTELLIGENCE PROFESSIONNELLE AU CŒUR D'UN DISPOSITIF EXPERIMENTAL.

Caroline AURICOSTE, Ingénieure de recherche, Inra, Département SAD,

Caroline.auricoste@inra.fr

Sandra ARRAULT, Ingénieure de recherche, Inra,, Direction des Ressources Humaines
Développement Durable, Responsable Pôle prospective Ressources humaines,

Sandra.arrault@inra.fr

Nicolas Maurin, Ingénieur de recherche, Inra,, Direction des Ressources Humaines
Développement Durable, Chargé de mission Qualité de Vie au Travail, Nicolas.maurin@inra.fr

Type de communication

Compte-rendu d'expérience professionnelle

Thématique principale

Thème 1. Le développement de l'intelligence au travail et en formation professionnelle

Résumé

Les salariés, quand ils deviennent séniors, sont amenés à reconfigurer leur activité pour aborder leurs dernières années de vie professionnelle. Considérant ce passage comme une transition professionnelle, nous avons mis en place une expérimentation, à destination d'ingénieurs pour leur permettre de faire le bilan de leur carrière, trouver le sens de l'activité qu'ils ont déployée, et penser ce qu'ils aimeraient ou auraient à transmettre avant leur départ. Nous donnons à voir, à travers cette mise en travail de l'expérience, l'expression de l'intelligence professionnelle individuelle des salariés, ainsi qu'un éclairage sur certaines dimensions de la transmission.

Mots-Clés : Dispositif d'accompagnement, senior, expérience, transmission, transitions professionnelles.

Introduction³⁷

La question de la transmission dans les dernières années avant le départ à la retraite est souvent évoquée dans les organisations sous l'angle de la transmission de compétences. Les travaux menés par Wittorski (2015) mettent en avant que la transmission concerne aussi et très

³⁷Avec des remerciements à l'ensemble des participants à l'expérimentation, aux responsables de la DRHDD et de la Délégation à l'évaluation (DEV) de l'Inra qui ont permis qu'elle se déroule, ainsi qu'à la DGAFP qui a soutenu cette expérimentation.

souvent la transmission des valeurs, d'éléments culturels, qui peuvent relever du « genre » professionnel (Clot, 2008). Wittorski précise que les objets de transmission sont variés : « des consignes (quel travail réaliser ?), des pratiques (comment pratiquement réaliser le travail ?), des savoirs, des éléments culturels et identitaires, organisationnels et/ou professionnels (des règles de conduite propres à l'organisation ou au métier), des valeurs. Fillietaz et Rémerly (2015) précisent que "ce qui fait l'objet de la transmission du travail ce ne sont pas des savoirs en tant que tels, mais des ingrédients de l'activité. Mais ces transmissions ne seront rendues possibles que si le salarié a pu « développer une capacité d'analyse de sa propre activité » et « engager une dynamique de mise en forme et de transformations progressives qui peuvent contribuer à révéler la visibilité » (Fillietaz et Rémerly, 2015).

Un dispositif d'évaluation-conseil pour les ingénieurs a été mis en place à l'Inra³⁸ en 2001 et demande aux ingénieurs de fournir un rapport d'activités écrit tous les 4/5 ans, soumis à une commission ad hoc, composée de pairs. Dans le cadre de ces commissions et pour la dernière évaluation de la carrière, l'ingénieur est incité à faire un rapport d'activités particulier : « Si vous projetez de partir en retraite dans les deux prochaines années, faites un bilan synthétique de votre carrière en développant les étapes clefs de votre parcours et les moyens que vous souhaitez mettre en œuvre pour transmettre et/ou capitaliser vos compétences et vos connaissances au sein de l'Inra ». Peu de dossiers remontent à ces commissions. Nous avons proposé de mettre en place un dispositif expérimental permettant aux ingénieurs seniors d'avoir une réflexivité sur leur expérience professionnelle, ce qui fait sens dans cette expérience (Dejours, 2003 ; Clot, 2008), jusqu'à la formaliser (Mayen, 2009) pour pouvoir penser et élaborer ce que l'on peut et veut transmettre : au total 36 ingénieurs, volontaires (soit 10 % de la population des ingénieurs de l'INRA [de recherche et d'études] de plus de 58 ans y ont participé au cours des deux années d'expérimentation [2018 et 2019]).

Penser le dispositif d'accompagnement

Nous avons considéré que « devenir senior » correspondait à une transition professionnelle. En ce sens, nous nous sommes appuyés sur la triple dynamique au cours des transitions professionnelles évoquées par Masdonati et Zittoun (2012) à savoir l'importance de s'interroger sur « les remaniements identitaires, l'acquisition de compétences, et la reconstruction de sens », à partir de son expérience, nécessaire pour envisager son activité dans les deux à cinq dernières années et s'interroger sur ce qu'on aurait envie de transmettre.

Nous avons mobilisé le courant de l'ergonomie constructive (Falzon, 2013), et son approche de l'analyse de l'activité pour penser comment construire ce bilan et penser la transmission. Nous nous sommes appuyés sur les travaux de Dewey (1933) et Mayen (2009), pour penser le dispositif comme favorisant un « processus de reconstruction ou réorganisation de l'expérience qui ajoute à la signification de l'expérience et qui augmente la capacité d'agir et de diriger le

³⁸ L'Institut de Recherche National Agronomique (Inra) est un organisme de recherche sous la double tutelle du ministère de la recherche et du ministère de l'agriculture.

cours des expériences ultérieures », en particulier en pensant une ingénierie pédagogique visant à « mener une enquête » (Dewey, 1967) pour trouver le sens de sa trajectoire professionnelle, et permettre de « dépasser une situation indéterminée » que constitue la manière de penser son activité lorsqu'on devient « senior ». Nous avons considéré l'importance de mobiliser « autrui » dans le développement d'une nouvelle expérience ; les travaux de Cohen (1994) nous ont incités à nous appuyer sur le collectif et favoriser l'hétérogénéité des groupes pour permettre une « interaction sociocognitive plus riche, permettant au sujet de s'engager dans un travail cognitif interne de recomposition de son point de vue initial » et permettre de construire son récit (Ricœur, 1985) en mobilisant les autres dans le développement d'une nouvelle expérience ; une partie des interactions que nous entretenons avec les autres contient de quoi nous aider à agir, à apprendre à le faire (Mayen, 2002, Olry Louis, 2003). Nous avons fait l'hypothèse que la découverte d'autres trajectoires professionnelles et d'autres activités que la sienne serait un moteur dans le travail réflexif, et un facteur de construction de la confiance.

Enfin, nous avons partagé une certaine vision de l'animation que nous voulions mettre en place : i) créer de la convivialité et construire la confiance au sein du collectif pour permettre un décalage dans la façon de penser son activité et d'en parler (Van Belleghem, 2013 ; Rogers, 2005, 2006) ; ii) adopter une posture d'écoute active (Rogers, 2005) et permettant l'explicitation (Vermersch, 2014), aménager les conditions favorables à la survenance d'un étonnement (Thievenaz, 2017), permettre la prise en compte « de la place des émotions du point de vue des sujets et la manière dont ces propres sujets traitent des émotions » (Boucenna et Charlier, 2018) ; iii) porter une attention particulière au « sens donné » au travail et aux « valeurs » de chacun et les reconnaître (Dejours, 2003).

Le design du dispositif et la place de l'animation dans le dispositif sont fondés sur ces convictions. Nous avons choisi de dérouler le dispositif sur une période de 3,5 à 4 mois, (avec 2 journées en présentiel, à un mois et demi d'écart, puis deux mois plus tard, une journée et demie en séminaire en résidence permettant de renforcer la confiance au sein du collectif) et pour certains, un accompagnement en intersession.

Nous avons mis en œuvre au cours de ces journées, espacées dans le temps, une ingénierie pédagogique relativement simple, basée sur une alternance de travail individuel, en binôme et d'échanges collectifs, avec peu d'apports, mais une animation soutenue.

Les effets du dispositif

Révéler ce qui fait sens dans sa carrière professionnelle

Lors de la première journée, une séquence post-its sur ce qu'on retient des points positifs dans sa carrière est proposée : quel que soit le statut de l'ingénieur ou le métier exercé, les participants parlent de ce que l'Inra permet : une liberté, une autonomie, une grande richesse d'activités et de thématiques, une créativité. Plusieurs ingénieurs soulignent le rôle de certains collègues dans leurs parcours professionnels, soit dans les apprentissages, soit dans l'influence que ces collègues ont eu dans leur trajectoire. Certains insistent sur une culture qui favorise « l'humain », une capacité d'engagement individuel et collectif, un environnement qui favorise

la reconnaissance de l'institution. Les ingénieurs, à profil recherche, insistent sur leur plaisir et leur enthousiasme de travailler dans le milieu de la recherche, sur les thématiques de l'Inra, avec des partenaires, et collectivement pour produire des innovations ou des techniques.

En « négatif », les ingénieurs soulignent les difficultés liées au management, à l'accélération du temps, la charge de travail, la pression des résultats, la chasse aux financements, le trop plein d'opérationnel qui empêche de réfléchir, les missions « pompiers » et *in fine* la conséquence sur l'équilibre vie professionnelle et vie personnelle. À ce titre plusieurs femmes soulignent la tension au cours de leurs carrières avec l'arrivée d'enfants.

Les participants évoquent les tensions dans les collectifs, et les relations difficiles, sans pour autant préciser la nature des conflits ou des difficultés. Les ingénieurs insistent sur l'esprit de compétition, sur le manque de courage de la hiérarchie, mais aussi la montée de l'individualisme comme des facteurs de difficultés. Certains évoquent la perte de sens dans l'engagement collectif, ou la perte de valeur. Lors de la deuxième journée, c'est de passion, d'engagement voire de fierté de sa trajectoire qu'ils parlent. Cela est lié à « de belles rencontres », des « personnes qui marquent », « qu'on admire », mais aussi d'opportunités qu'on a su saisir. Les participants insistent sur leur attachement aux valeurs collectives et le besoin de trouver les facteurs de motivation pour soi, ou pour les autres, ainsi que la question de la reconnaissance. La question de la carrière pour une femme est largement évoquée, en particulier dans le lien entre activité professionnelle et vie familiale.

Au cours de cette deuxième journée, le récit qui s'ébauche se centre sur soi, sur la découverte de son propre fil conducteur, éventuellement sur la fierté que cela suscite, et sur ce qui tient à cœur dans ce parcours professionnel.

Comment les participants pensent la transmission ?

Pour aborder la question de la transmission, nous avons proposé aux participants de réfléchir à quatre questions à savoir « quoi transmettre ?, comment transmettre ?, à qui ?, et quels pourraient être les empêchements de transmettre ? ».

Pour les deux années d'expérimentations, au cours des premières séquences sur la transmission, les participants mettent en avant majoritairement l'importance de transmettre des valeurs : ils distinguent les valeurs de l'Inra, et les valeurs qu'ils considèrent importantes pour faire leur métier.

Les participants n'emploient pas pour rendre compte de ce qu'ils voudraient transmettre, les termes de « connaissances », « compétences ». Le terme « expérience » est uniquement utilisé pour parler de ce qu'il y a à transmettre à propos du management.

Au cours de la troisième journée, les stagiaires confirment que pour eux, après ce cycle de séminaires, ils y voient plus clair, même s'ils n'ont pas un « plan de transmission » bien établi, et que, en fait, « rien ne nous oblige à faire de la transmission ». Ils soulignent que le processus engagé au cours des séminaires les a aidés à voir comment accepter de « lâcher », de « passer le flambeau ». Un souci partagé, celui de ne pas « quitter le bateau en laissant les autres dans la mouise ». Les savoirs techniques ne sont pas la priorité, car ils sont souvent déjà transmis et documentés. La transmission « des éléments technicoscientifiques sont sur les rails » par

contre, ils identifient l'importance de la transmission des "valeurs et des postures. Quelques participants évoquent leurs rôles d'accompagnement dans le cadre de « transformation du métier », ou de « transformation dans les manières de travailler », par exemple dans les métiers où la technologie et les outils évoluent fortement. Dans les risques à « penser la transmission », celui de « perdre quelque chose et de ne plus exister » si on transmet son expertise.

Qu'est-ce qui a changé pour les participants au bout des 4 mois du dispositif ?

À partir d'un photolangage (Belisle, 2013) mobilisé le premier et dernier jour, nous pouvons distinguer trois types d'évolution :

« *Avoir un autre regard sur son parcours* » (majorité des participants) : à la première séance ils ont choisi des photos qui pour eux caractérisent des difficultés avec en arrière fond un sentiment de solitude ou de frustration ; à la dernière séance, ils choisissent des photos « apaisées » : au travers ce qu'ils nous disent en commentant les photos, ils expriment une évolution dans leur manière d'appréhender leur parcours, en particulier en ayant réalisé qu'ils ont un pouvoir d'agir dans ces dernières années de vie professionnelle, et insistent sur l'importance d'avoir eu à écrire pour avoir un regard distancié.

« *Être conforté* » : dans le regard sur sa trajectoire, ce qui change relève plus du passage d'un discours « en extériorité » (très général) à une vision centrée sur sa trajectoire et ses valeurs.

« *Avoir mis les bases d'une transition vers autre chose* » : cette transition vers autre chose peut correspondre à une transition dans la manière de concevoir son activité et penser la transmission, ou pour certains dans une projection dans l'après activité : « j'ai envie de passer un CAP de menuisier » (en particulier pour ceux relativement proche du départ de la retraite).

Quel effet du dispositif un an plus tard ?

Les huit entretiens que nous avons réalisés un an après la première année d'expérimentation permettent de percevoir l'effet du dispositif sur ses participants : i) une réconciliation : « ça change l'image que j'ai de ma carrière, et de moi » ; « j'ai acquis la légitimité que je pensais ne pas avoir », la capacité d'exprimer sa « fierté » devant son parcours professionnel, mais aussi le sentiment de pouvoir « se faire confiance », et « d'avoir le droit » ; ii) de manière corolaire, tous évoquent un apaisement : « je suis dans le détachement, psychologiquement depuis 4/5 mois, je suis bien dans ma tête, je n'ai plus besoin d'aller courir le week-end », « je prends les choses plus zen, si des choses ne me plaisent pas, je suis plus distant » ; ou encore, l'acceptation (sans renoncement) que cette période constitue « la dernière partie de la vie professionnelle » ; iii) un rapport aux autres qui semble différent : « je suis encore plus à l'écoute auprès des collègues, dans la relation aux autres, je suis relâché » ; « je prends une certaine liberté dans le collectif, la parole est libérée » ; "j'avais intériorisé la place des femmes (au regard de ce que cette directrice d'unité avait vécu), je fais attention maintenant avec mes collaboratrices". Par contre, si une participante souligne l'effet d'apaisement au cours des six premiers mois après la fin du dispositif, un échec à une promotion a remis à mal son image d'elle-même par le manque de reconnaissance que l'institut peut avoir de son activité.

Les participants insistent sur les deux facteurs qui ont été déterminants : i) le rôle du collectif, et particulièrement du collectif hétérogène du point de vue des métiers qui a révélé les

questionnements sur le sens du travail et a permis de s'interroger sur les valeurs partagées ; ii) la conduite de l'animation et la qualité de l'écoute qui a permis à chacun de revenir sur des épisodes douloureux de sa vie professionnelle que cela soit lié à des frustrations personnelles ou à son environnement : l'expression de l'émotion, soutenue par le collectif, a permis des reconfigurations de la manière de percevoir ce qui a pu être douloureux au cours de sa trajectoire professionnelle.

Enfin sur la question de la transmission, les participants soulignent que le dispositif leur a permis de l'envisager différemment, en particulier en étant attentif « aux valeurs, à ce qu'on fait ensemble, ce qu'on vit au travail, ce qu'on fait au travail ». Une participante souligne que « penser la transmission ce n'est pas anodin » : pour elle, le dispositif lui permet de séparer ce qui relève de la connaissance à transmettre (un devoir d'écriture à systématiser pour laisser trace des observations) et ce qui relève des valeurs ; par valeurs jusque-là, elle pensait valeurs personnelles, mais là, elle insiste sur ce qui est fondamental aujourd'hui à ses yeux de ce qu'elle veut transmettre, à savoir, la question du partage des valeurs : « aujourd'hui, j'ai compris que c'est une méthode de travail construite au cours du temps avec des partenaires dans laquelle il y a partage de valeurs » ; mais c'est aussi l'importance de l'attention à « des petits détails qui semblent anecdotiques » dans ce qui est à transmettre. Un autre précise qu'il pensait avant de venir qu'il avait à transmettre des techniques : un an plus tard, il pense que son rôle dans la transmission, c'est de rassurer, d'accompagner, mettre en valeur les personnes pour qu'elles soient en capacité de s'approprier les techniques. D'autres encore constatent qu'ils ont déjà transmis ce qu'ils avaient à transmettre.

Tous expriment la difficulté du passage à l'écrit, mais aussi la satisfaction d'aller jusqu'au bout, comme la matérialisation du processus. Par contre, la majorité souligne l'importance de déconnecter cette production d'une campagne d'évaluation : il faut être libre et détaché d'une obligation pour bien rentrer dans ce travail d'écriture.

Conclusion

Même s'il est perfectible, ce dispositif a permis d'atteindre les objectifs que nous nous étions fixés à savoir permettre aux participants de penser leur activité au cours des dernières années de vie professionnelle. L'originalité dans la conception de ce dispositif a été de considérer dès le départ que ce passage au statut de sénior, dans les 3 à 5 ans avant le départ à la retraite, pouvait être considéré comme une transition professionnelle au sens de Masdonatti et Zittoun (2012). Nous avons pu mesurer au cours de ces deux années combien les participants à l'expérimentation avaient intériorisé leurs difficultés et leurs échecs au cours de leur vie professionnelle, ce qui les empêchaient de penser la reconfiguration de leur activité, et de fait de pouvoir envisager la transmission.

Les dossiers que nous avons lus nous confortent sur le rôle joué par la formalisation de la réflexion menée, en particulier pour des participants que nous avons vu arriver « en souffrance » et qui, par le travail que nous avons proposé, l'animation et le collectif qui les ont soutenus ont réussi à construire une nouvelle vision de leur carrière : la formalisation par l'écrit rend tangible ce passage. Des réflexions sont en cours sur d'autres modes de formalisation possibles, par exemple par une approche sensible par l'intermédiaire du son et de l'image. Cela

sera sans doute des questions au cœur du prolongement de l'expérimentation de ce dispositif, et en particulier, du déploiement de ce dispositif à l'automne 2019 auprès d'autres catégories (techniciens, administratifs).

Est-ce qu'accompagner à faire « le bilan de sa carrière et penser la transmission » tel que nous l'annonçons dans la première plaquette, ou « penser son activité avant le départ à la retraite » tel que nous pourrions aujourd'hui l'écrire est différent d'un autre accompagnement ? Ce qui est certain, c'est que nous avons été particulièrement marqués de ce que nous avons perçu de l'intelligence professionnelle que ces ingénieurs seniors ont pu déployer au cours de leurs carrières professionnelles, mais également cette intelligence pour se dégager au cours du dispositif des manières plus classiques de construire un bilan de carrière et de penser la transmission, pour aller vers des formes très personnelles liées à leurs propres expériences.

Bibliographie

- Belisle C. (2013). Photolangage. 2013. *Travail et relations humaines, pour mieux vivre son rapport au travail*. Chronique sociale
- Boucenna S., Charlier E. (2018). Que faire des émotions en formation ? Quand la prise en compte du traitement des émotions devient un outil de professionnalisation. *L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles : des vecteurs de professionnalisation*. Octares éditions
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, PUF
- Cohen E. (1994). Restructuring the classroom : conditions for productive small groups. *Review of educational research*, 64(1), pp1-35
- Desjours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel : critique des fondements de l'évaluation*. Sciences en question. Editions Quae
- Dewey J. (1967). *Logique, la théorie de l'enquête*. Presses universitaires de France. Coll. L'interrogation philosophique. Traduction Deladalle G.
- Falzon P. (2013). *Ergonomie constructive*. PUF
- Fillietz L. et Rémy V. (2015). Transmettre le travail par les mises en forme langagières de l'activité. In *Comprendre la transmission du travail*. Wittorski R.. Champs social éditions
- Masdonati J. et Zittoun T. (2012). Les transitions professionnelles : processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*. 41/2
- Mayen P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Éducation Permanente*.2
- Mayen P. et Savoyant A. (éditeurs). (2009). Élaboration et réduction de l'expérience dans la validation des acquis de l'expérience. *CEREQ – relief* 28.
- Olry, P. et Vidal-Gomel, C. (2011). Conception de formation professionnelle continue : tensions croisées et apport de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *Activités*, 8 (2), pp115-149.
- Orly-Louis I. (2003). Coopérer et apprendre par le dialogue. *Enjeux et perspectives O.S.P.* 32/3
- Ricœur P. (1985). *Temps et récit*. Paris seuil.
- Rogers C. (2005). *Le développement de la personne-2eme*. Interéditions.
- Rogers C. (2006). *Les groupes de rencontre. Animation et conduites de groupes*. Interéditions.
- Thievenaz J. (2017). De l'étonnement à l'apprentissage. Enquête pour mieux comprendre. Louvain-la-Neuve. De Boeck supérieur coll. *Perspective en éducation&formation*. 303 p.

Van Belleghem, L. (2013). Réciprocité des enjeux de la confiance au travail. In *La confiance au travail*. L. Karsenty. Toulouse Octares.

Vermersch P. (2014). *L'entretien d'explicitation*. Éditeur ESF

Wittorski R. (2015). Les questions posées par la transmission du travail. In *Comprendre la transmission du travail*. Wittorski R.. Champs social éditions

COMMUNICATION #38 : LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS POUR ACCOMPAGNER L'INTELLIGENCE DU PROCESSUS D'ADAPTATION

Yves DE CHAMPLAIN, Professeur, Département d'éducation et formation spécialisées,
Université du Québec à Montréal, de_champlain.yves@uqam.ca

Type de communication

Contribution théorique

Thématique principale

Thème 2. L'intelligence professionnelle et les adaptations

Résumé

La reconnaissance et la validation des acquis constituent nécessairement une étape au sein d'un processus de changement plus large. Cette communication propose d'analyser le processus de reconnaissance des acquis à la lumière des différentes dimensions qui composent le phénomène plus large de transition et d'adaptation dans lequel il s'insère et est sensé opérer. Cette analyse sera soutenue par un cadre théorique transdisciplinaire de reconnaissance des acquis et s'appuiera sur les pratiques de reconnaissance d'acquis menées dans le cadre du baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle et technique à l'UQAM.

Mots-Clés

Mots-clés : Reconnaissance des acquis ; Validation des acquis de l'expérience ; Transition.

Introduction

La reconnaissance (RAE) ou la validation (VAE) des acquis de l'expérience constitue nécessairement une étape au sein d'un processus de changement plus large. Si elle a pour mission de constituer un moteur, elle en constitue parfois un frein, notamment lorsque la situation de transition est complexe, comme c'est généralement le cas pour les personnes immigrantes (Comité interministériel sur la reconnaissance des compétences des personnes immigrantes, 2017). Or, l'essence même du travail de RAE³⁹ constitue un mouvement réflexif du sujet (Lainé, 2006) : mouvement du passé vers l'avenir, mouvement de l'ailleurs vers l'ici, mouvement du savoir implicite vers le savoir explicite, mouvement de la contrainte vers la ressource.

Cette communication propose d'analyser le processus de RAE à la lumière des différentes dimensions qui composent le phénomène plus large de transition et d'adaptation dans lequel

³⁹ L'acronyme RAE (reconnaissance des acquis de l'expérience) sera utilisé à partir d'ici pour alléger le texte. Dans le contexte de cette communication, il n'y a pas de différence significative entre RAE, VAE et RAC (reconnaissance des acquis et des compétences).

il s'insère et est sensé opérer (Legrand et Saielli, 2013). De quelles façons ce processus est-il en mesure de contribuer à celui plus large de transition et d'adaptation et, plus spécifiquement, comment l'explicitation de l'intelligence professionnelle du sujet est-elle en mesure de nourrir l'intelligence du processus d'adaptation (Mayen et Pin, 2013) ?

Cette analyse sera soutenue par un cadre théorique transdisciplinaire de RAE (de Champlain, 2019). et s'appuiera aussi sur les pratiques de RAE menées dans le cadre du baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle et technique (BEFPT) à l'UQAM (de Champlain, Chatigny, Lepire et Essopos, accepté).

Le phénomène de transition

À mesure que les repères traditionnels qui scandaient l'existence se dissolvent, le sujet contemporain devient pour ainsi dire « expert » en matière de crises, de transitions, de passages, de tournants.

Lesourd, 2011, p. 35

Comme mentionné en introduction, la RAE constitue nécessairement une étape au sein d'une transition. Il peut s'agir d'une transition abrupte ou lente, subie ou planifiée. Le travail de RAE peut constituer une étape préparatoire à la transition comme il peut s'agir d'une étape qui vient s'ajouter à un moment du parcours. Dans le cadre du BEFPT, le cours-atelier de RAE se situe plutôt au centre du processus et joue en ce sens un rôle de pivot dans le processus de transition entre l'identité de métier qui a précédé l'entrée au baccalauréat et l'identité d'enseignant du métier qui est visée à la sortie. On comprend donc que la RAE doit d'une part s'insérer dans la temporalité de la transition et, d'autre part, articuler les temporalités plus vastes du parcours professionnel et parfois personnel de la personne pour créer une voie de passage pour la situation présente ou, tout au moins, dans un avenir rapproché. En ce sens, on peut considérer la RAE comme un « synchroniseur » (Pineau, 2000), sachant que la personne y est amenée à mobiliser des ressources développées dans des temporalités multiples pour les actualiser dans un projet présent.

La personne en transition va ainsi déployer et développer une intelligence pour appréhender sa situation changeante, s'y adapter. Cette adaptation ne revêt pas uniquement un caractère cognitif. La notion de passage implique, en effet, à la fois une phase de dissolution des limites identitaires et une phase de recomposition de celles-ci (Jeffrey, 1998). La RAE s'inscrit complètement dans cette logique où le candidat doit, à partir de repères identitaires construits dans un contexte spécifique d'une activité de travail, reconstruire ceux-ci par rapport à un contexte théorique plus ou moins éloigné. Ce contexte théorique prend généralement la forme d'un profil de compétences ou d'un programme de formation.

Avant d'aller plus loin en ce sens, un cadre transdisciplinaire permettra d'analyser le travail de RAE en tenant compte de ces multiples dimensions qui le composent et le traversent.

Un cadre transdisciplinaire

Pour aborder cette problématique complexe, nous avons proposé un cadre transdisciplinaire pour une approche intégrée de la RAE (de Champlain, soumis, 2019), illustré à la Figure 1. L'approche transdisciplinaire (Nicolescu, 1996) intègre la complexité (Morin, 1990), la multiplicité des niveaux d'abstraction de la réalité (Watzlawick, Weakland et Fisch, 2014) et le principe du tiers inclus. Cela permet d'aborder la RAE en tant que processus multidimensionnel plutôt que comme exercice disciplinaire. Le cadre recoupe principalement deux concepts tripolaires : l'autoformation (Leguy, 2017; Pineau et Marie-Michèle, 2012) et la reconnaissance (Ricœur, 2009).

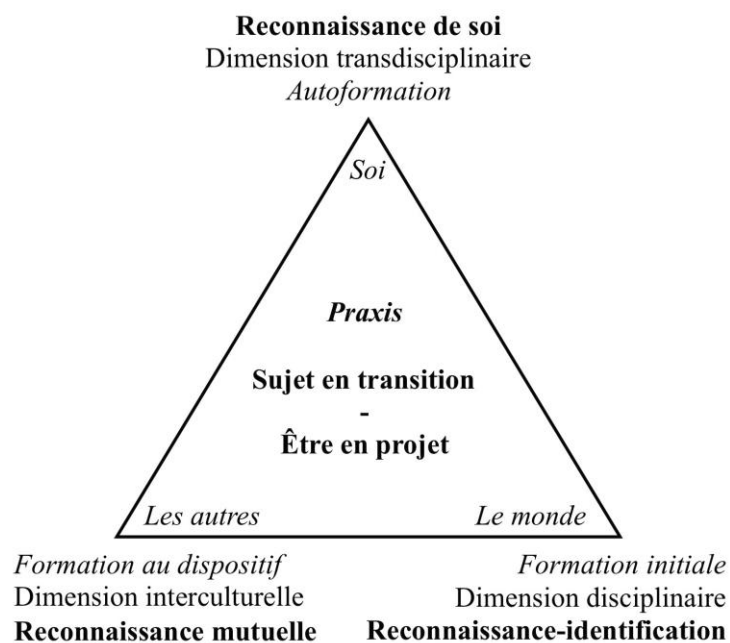


Figure 1 : Cadre transdisciplinaire pour une approche intégrée de la RAE

L'autoformation reconnaît d'abord que chacun se forme par son rapport à soi, aux autres et au monde. Il distingue le régime diurne de l'apprentissage formel et le régime nocturne de l'apprentissage informel. Et, surtout, il reconnaît l'*autos* comme principe interne qui cherche continuellement à prendre forme à travers ces trois rapports. Le processus de RAE est ainsi non seulement celui d'un « sujet » en transition (Lesourd, 2009), mais aussi une praxis, que nous définissons à la suite de Gadamer (1995) comme un « être-en-projet » (Honoré, 1992) qui cherche à accomplir l'action juste dans le contexte social qui est le sien.

Ricœur pour sa part identifie trois parcours de la reconnaissance. La reconnaissance de soi correspond à l'identité *ipse* (Ricœur, 1990) par laquelle le sujet se reconnaît à travers toutes ses transformations. Ce parcours certes rejoint le concept d'*autos*, mais constitue également un enjeu crucial en reconnaissance d'acquis, soit celui de d'abord se reconnaître soi-même dans sa compétence. La reconnaissance-identification correspond à l'identité *idem* (*Ibid.*) par laquelle le sujet reconnaît le monde et s'y reconnaît par comparaison, par similitude ou par contraste. Ce parcours constitue la dimension disciplinaire de la RAE. Finalement, la reconnaissance mutuelle constitue le parcours le plus complexe, puisqu'il implique de dépasser les nombreux pièges de la méconnaissance et de la non reconnaissance et d'intégrer, tout

comme chez Honneth (2015), la reconnaissance sociale et juridique des minorités et des plus vulnérables.

Reconnaissance des acquis et intelligence professionnelle

L'intelligence professionnelle se trouve donc à jouer un double rôle au sein de la RAE, un de contenu et un d'action. En effet, si l'objet de la RAE est de rendre lisible l'intelligence professionnelle du candidat, ce travail requiert lui-même la mise en œuvre d'une intelligence particulière, à la fois réflexive et stratégique. C'est ce rapport entre « l'intelligence à montrer » et « l'intelligence de montrer » qui contribue au processus de transition.

Reconnaissance et autoformation

Est-il question de valider des savoirs préexistants ou bien de créer de nouveaux savoirs (Pineau, 1997) ? Les deux, manifestement, car les acquis de l'expérience et de la formation procèdent tous deux de logiques distinctes et hétérogènes (Clot et Prot, 2013; de Champlain, 2013; Mayen et Métral, 2008). Les savoirs que détient le candidat au moment où celui-ci va entamer la RAE sont donc de deux ordres : des savoirs déclaratifs qui n'ont que peu de valeur en RAE puisqu'ils sont issus davantage de la théorie que de l'expérience ; des savoirs en acte, qui sont de l'ordre du pré-réfléchi (Vermersch, 2015) et demandent à être mis en mots et construits à partir d'expériences de référence.

Ce travail de reconnaissance de soi, rappelons-le, ne s'opère pas en vase clos, mais dans le contexte d'une transition. Ici joue pleinement « la place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée » (Legault, 2005) et la construction réflexive du savoir en acte participe à clarifier ces mêmes repères identitaires que le processus de transition fragilise en remettant en question la pertinence. C'est dans cet espace que « la personne met en jeu son identité personnelle et professionnelle » (Legrand et Saielli, 2013, p. 33). La RAE va en effet s'intéresser à « l'expérience trajectoire » du candidat (Mayen et Métral, 2008) à travers laquelle il est possible d'entrevoir son identité professionnelle. Puis elle s'intéressera aussi à « l'expérience processus » (*Ibid.*) qui permet d'entrevoir sa capacité d'action et la démonstration de sa compétence en situation. Ces compétences de repérage, de traduction et de construction de l'expérience en savoirs ne vont pas de soi et doivent être apprises, tout comme le processus doit être accompagné (Sansregret, 1986).

Reconnaissance et appropriation du dispositif

Le candidat va donc devoir faire l'apprentissage d'un dispositif et des compétences requises pour expliciter ses acquis expérientiels et ce dispositif va avoir une énorme influence sur l'objet du travail à suivre. Le dispositif utilisé au Québec aux niveaux professionnel et collégial met l'emphase sur les savoirs et le savoir-faire. Le dispositif du BEFPT met pour sa part l'accent sur deux éléments fondateurs de l'intelligence professionnelle : le niveau de détail de la description et la mise en évidence du processus réflexif. Dans le niveau de détail, on retrouve l'intelligence du regard et de l'écoute, l'intelligence de la prise d'information spécifique à la situation. Dans le processus réflexif, on retrouve l'intelligence du processus délibératif et décisionnel de la personne en situation. Ces deux éléments de l'intelligence professionnelle liés à la part d'orientation et de contrôle de l'action (Savoyant, 2008), notamment les actes de diagnostic et d'anticipation (Mayen et Métral, 2008), se trouvent appuyés par les savoirs en jeu et le savoir-être qui porte l'action. L'analyse est également enrichie par des niveaux de développement de

la compétence qui amènent le candidat à envisager la situation sous plusieurs angles complémentaires, tels que les normes, les relations, les ajustements, la hiérarchie et le raffinement des techniques et des procédés. Il s'agit en quelque sorte de trouver l'équilibre entre l'action et la situation, entre l'activité et les normes qui l'encadrent.

Reconnaissance et dimension disciplinaire

C'est à ce niveau que la RAE va plus clairement contribuer à la transition dans le rapport au monde et à la société. La reconnaissance sociale des compétences du candidat n'opère plus. Il peut s'agir d'un diplôme ayant perdu sa valeur suite à une migration, d'un secteur d'activité sur le déclin ou de conditions de santé qui ne permettent plus l'exercice du métier. Quoi qu'il en soit, la RAE incarne cette transition en proposant de revoir la définition des compétences du candidat à la lumière d'un nouveau projet professionnel, une « transformation de l'expérience qui est pensée dans ce nouveau contexte d'action » (Clot et Prot, 2013, p. 142). En d'autres mots, il s'agit de démontrer sa capacité de transférer son intelligence professionnelle à un nouveau contexte, de passer de « savoir que je sais faire » à « faire savoir ce que je sais faire ».

Puisque la RAE vise un diplôme, une tension s'établit entre les savoirs disciplinaires et le savoir-être qui permet de déployer avec justesse ses compétences en situation. D'un côté, les qualités personnelles ne peuvent faire l'objet d'une validation au sens où la RAE l'entend. D'autre part, ces mêmes qualités, aussi appelées « compétences non techniques » (Cukier, Hodson et Omar, 2015, Traduction libre), constituent le principal écart entre les exigences de diplomation et les attentes des employeurs (*Ibid.*) et constituent une ressource primordiale dans le développement et la mise en œuvre des compétences nécessaires pour développer un « savoir-passer » (Lesourd, 2009) et ainsi négocier la transition de manière constructive.

Conclusion

La RAE se déploie sur de nombreux niveaux, que l'on peut apprécier par les différents facteurs d'engagement (Mayen et Pin, 2013) et modalités d'investissement (Legrand et Saielli, 2013) des candidats, de même que par les enjeux institutionnels et dialogiques qui structurent le dispositif, ses processus et la pratique de ses acteurs (Clot et Prot, 2013; Mayen et Métral, 2008). Dans cet espace transitionnel trouvé et à créer (Legrand et Saielli, 2013), le candidat est amené à mobiliser des ressources variées, tirées de son parcours, pour en arriver à faire voir ce parcours et les acquis qui en résultent. Ce travail a donc le potentiel pour le candidat de clarifier sa compréhension de sa situation transitoire, d'actualiser et mobiliser ses moyens d'action. Ces constats pointent tous vers une approche de la RAE qui accompagnerait davantage un sujet dans une transition socio-professionnelle qu'un individu en quête d'un diplôme et qui serait plus sensible à la singularité de la trajectoire qu'à l'homogénéité des référentiels de formation.

Bibliographie

- Clot, Y. et Prot, B. (2013). Postface : La VAE entre repli sécuritaire et développement des compétences. *Formation emploi*, (122), 139-149.
- Comité interministériel sur la reconnaissance des compétences des personnes immigrantes. (2017). *Rapport*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Cukier, W., Hodson, J. et Omar, A. (2015). « *Soft Skills* » are hard : A Review of the Litterature. Ryerson University.

de Champlain, Y. (soumis). Stratégies dialogiques pour une reconnaissance transculturelle durable des acquis et des compétences. Dans C. Marcon (dir.), *Stratégie et culture : Dialogue pour un avenir durable* (p. 15). Paris : VAPress.

de Champlain, Y. (2013). L'analyse de pratique en tant que posture épistémologique. *Présences*, (5), 1-15.

de Champlain, Y. (2019). Actualité de l'approche biographique pour la reconnaissance d'acquis des immigrants. Dans A. Slovik, P. Rywalski et E. C. de Sousa (dir.), *Approches (auto)biographiques et nouvelles épreuves de transitions : Construire du sens avec des parcours de vie* (p. 105-119). Paris : L'Harmattan.

de Champlain, Y., Chatigny, C., Lepire, C. et Essopos, I. (accepté). La reconnaissance des acquis et des compétences disciplinaires en contexte universitaire : Évolution d'un dispositif. Dans S. Beaupré, J. Lefebvre et Y. de Champlain (dir.), *L'analyse réflexive en enseignement professionnel et technique : De la théorie à la pratique*. Québec : Presses de l'Université de Québec.

Gadamer, H.-G. (1995). *Langage et vérité*. Paris : Gallimard.

Honneth, A. (2015). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Gallimard.

Honoré, B. (1992). *Vers l'œuvre de formation : L'ouverture à l'existence*. Paris : Editions L'Harmattan.

Jeffrey, D. (1998). *Jouissance du sacré : Religion et postmodernité*. Paris : A. Colin.

Lainé, A. (2006). *VAE : quand l'expérience se fait savoir : L'accompagnement en validation des acquis*. Fontenay-Le-Comte : Érès.

Legault, M. (2005). La symbolique en analyse de pratique Pour une pratique de la présence au vécu de l'action et au vécu de la réflexion (1 partie). *Expliciter*, (62), 35-44.

Legrand, M.-O. et Saielli, P. (2013). La VAE comme espace transitionnel : Enjeux et paradoxes. *Formation emploi*, (122), 31-50.

Leguy, P. (2017). La dimension cachée de la VAE : l'autoformation. Dans B. Liétard, A. Piau et P. Landry (dir.), *Pratiquer la reconnaissance des acquis de l'expérience : Enjeux, modalités, perspectives* (p. 219-228). Lyon : Chronique sociale.

Lesourd, F. (2009). *L'homme en transition : Éducation et tournants de vie*. Paris : Anthropos.

Lesourd, F. (2011). Instants-pivots et savoir-passer : Une exploration des tournants de vie. Dans P. Galvani, D. Nolin, Y. de Champlain et G. C. Dubé (dir.), *Moments de formation et mise en sens de soi : Actes du 17e symposium du Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie, Pohénégamook, septembre 2010*. (p. 35-67). Paris : L'Harmattan.

Mayen, P. et Métral, J.-F. (2008). Compétences et validation des acquis de l'expérience. *Formation emploi*, (101), 183-197.

Mayen, P. et Pin, J.-P. (2013). Conditions et processus de l'engagement en VAE. *Formation emploi*, (122), 13-29.

Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe* (Seuil). Paris.

Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité : Manifeste*. Monaco : Du Rocher.

Pineau, G. (1997). La reconnaissance des acquis : Deux idées simples qui posent des problèmes complexes. Dans *Reconnaître les acquis : Démarches d'exploration personnalisée* (p. 11-17). Paris : L'Harmattan.

Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation : Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris : Anthropos : Diffusion Economica.

Pineau, G. et Marie-Michèle. (2012). *Produire sa vie : Autoformation et autobiographie*. Paris : L'Harmattan.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Ricoeur, P. (2009). *Parcours de la reconnaissance : Trois études*. Paris : Gallimard.

Sansregret, M. (1986). Le portfolio : Fondements méthodologiques et mise en oeuvre pratique. Dans *Reconnaître les acquis expérimentiels à l'université— : Pourquoi ? Comment ?* (p. 123-140). Sherbrooke : Éditions de l'Université de Sherbrooke.

Savoyant, A. (2008). Eléments d'un cadre d'analyse de l'activité : Quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. *Travail et Apprentissages*, (5), 93-107.

Vermersch, P. (2015). *L'entretien d'explicitation*. Issy-Les-Moulineaux : ESF éditeur.

Watzlawick, P., Weakland, J. et Fisch, R. (2014). *Changements : Paradoxes et psychothérapies*. Paris : Seuil.

COMMUNICATION #40 : L'ACTIVITE CLANDESTINE DES AIDES-SOIGNANT. ES COMME INTELLIGENCE DES SITUATIONS

Grégory Munoz, maître de conférences et formateur-consultant &, Centre de Recherche en Éducation de Nantes, Université de Nantes, gregory.munoz@univ-nantes.fr
Pierre Parage, formateur consultant et chargé d'enseignement à l'Université de Nantes et au Conservatoire National des Arts et Métiers de Nantes, pierre@parage.org

Type de communication

Compte-rendu de recherche

Thématique principale

Thème 1. Le développement de l'intelligence au travail et en formation professionnelle

Résumé

Parmi les métiers soumis à l'intensification du travail, celui d'aide-soignant(e) est aujourd'hui en première ligne. Comment ces professionnel.les réagissent-ils ou elles aux cadences de la production et font face à la souffrance (tant physique que psychologique), dans un type d'activité centrée sur le soin et la relation ? Dans la lignée de travaux récents (Parage & Munoz, 2013, 2017 a, 2017b) réalisés dans un cadre de didactique professionnelle (Pastré, 2011), les auteurs montrent comment l'intelligence des situations peut se révéler dans des formes d'activité clandestine (Dejours, 2003), marquée de l'ipséité du sujet, comme résistance éthique, où les conflits de valeurs transformant potentiellement les conflits cognitifs émancipent le sujet d'une identité-idem relevant d'une injonction institutionnelle ou du collectif.

Mots-Clés : Pression, souffrance, activité clandestine.

Introduction : problématique

« ... donner au travail davantage de dignité en y infusant de la pensée, et non de faire du travailleur une chose à compartiments qui tantôt travaille et tantôt pense » (Weil, 1934, pp. 123-124).

Écrit à la suite de la grande crise des années 1930, cet extrait, tiré de l'œuvre de Simone Weil, relatif à la condition ouvrière qu'elle a elle-même vécue, invite à redonner de la dignité au travailleur. Ce qui nécessite de recourir à la conscience au travail et la reconnaissance de l'intelligence déployée. Mais cette dernière était peu ou prou reconnue dans les usines, essentiellement orientées par le taylorisme. Le travailleur était obligé de laisser son intelligence à la porte de l'usine, et de suivre la cadence imposée par le travail à la chaîne.

Parmi les métiers actuels soumis à la pression de la productivité, ceux affectés au domaine de la santé sont particulièrement touchés, et parmi eux, celui d'aide-soignant.e (AS) semble en première ligne. Le but de notre analyse est de mieux comprendre les liens entre souffrance et intelligence au travail. Omniprésent dans le courant de la psycho-dynamique du travail

(Dejours, 2003), la thématique de l'intensification du travail n'apparaît ostensiblement dans les préoccupations des didacticiens qu'en 2012, lors du 2e Colloque International de Didactique Professionnelle⁴⁰. Elle a pu aboutir à une première étude exploratoire mettant en évidence l'hypothèse d'une activité clandestine chez les aides-soignant.es dans les EHPAD⁴¹ échappant au collectif de travail (Parage & Munoz, 2013). En étendant nos investigations, les travaux suivants ont montré que cette activité clandestine pouvait, d'une part, compenser les carences de l'institution au niveau de la qualité des soins et, d'autre part, constituer chez les professionnels confirmés « une forme individualisée de résolution du conflit éthique lorsque le collectif était défaillant » (Parage & Munoz, 2017b). Plus généralement, il semblerait que, face aux organisations paradoxantes (De Gaulejac, 2011) et à l'accélération (Rosa, 2014) du travail, il soit nécessaire de déployer des formes d'intelligence des situations, à condition que la temporalité longue permette à l'expérience de se développer (Parage & Munoz, 2017a).

Comment les aides-soignant.es font-ils-elles face à un travail soumis à un nouveau régime de productivité ? La présente communication centrée sur les AS est complétée par une seconde qui explore selon une approche similaire le point de vue des formateurs sur cette question. Après avoir exposé notre méthodologie, nous présentons quelques résultats d'analyse en positionnant les 4 acteurs participants à l'étude. Mais auparavant, nous montrons comment l'intelligence au travail s'inscrit selon nous dans la question des conflits de buts et de valeurs.

1/ L'intelligence face à la souffrance

1.1/Souffrance au travail : une question de conflit

Nous avons situé les liens entre souffrance éthique (Dejours, 2003) et conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 2007) autour de la question des rapports entre conflits de valeurs d'ordre éthique et conflits de but d'ordre cognitif (Parage & Munoz, 2017b), et nous avons observé que les valeurs s'invitaient dans la conceptualisation. Notre hypothèse considère que dans l'activité des AS les conflits de valeurs transformeraient potentiellement les conflits de buts.

1.2/Souffrance au travail : une question de responsabilité

Du point de vue du conflit éthique, nous nous référons aux trois formes de responsabilité morale analysées par Jaeger (2009). Ce dernier distingue : 1/la responsabilité institutionnelle, en référence à la loi et à la règle, garantissant les espaces de responsabilité de l'ensemble des acteurs impliqués ; 2/la responsabilité professionnelle, renvoyant, via la qualification et la compétence, aux aspects réglementaires de l'intervention ; 3/la responsabilité personnelle, évoquant pour les AS l'espace relationnel entre eux et les personnes accompagnées.

⁴⁰ Notamment au sein du thème 4 – Didactique professionnelle et nouvelles pressions sur le travail. Voir : <https://didactiqueprofessionnelle.ning.com/page/colloque-2012-nantes>

⁴¹ Etablissement d'hébergement pour personnes âgées dépendantes dédié à l'accueil des personnes en perte d'autonomie.

Concernant la souffrance, nous tentons d'en localiser les manifestations dans le discours des acteurs. Du point de vue des réponses apportées à la souffrance éthique, nous distinguons : des formes de : 1/résignation éthique liées à la recherche de conformation au collectif, 2/de résistance éthique associées à des activités clandestines développées en marge du collectif.

2/ Méthodologie d'enquête

2.1/Méthode de recueil de données

Notre méthode de recueil est relative à l'analyse de l'activité à partir des propos tenus lors d'entretiens d'instruction au sosie (Clot, 2001) menés auprès de 4 travailleurs en EPHAD : 1 agent hospitalier et 3 AS. La méthode de l'instruction au sosie engage le chercheur à questionner le travailleur en lui demandant de l'instruire de ce qu'il doit savoir dans l'hypothèse de le remplacer dans son travail.

2.2/Méthode d'analyse de données

Notre analyse procède selon deux niveaux. Le premier repère les rapports au travail issus de Clot (2010) : rapports à la tâche, à soi-même et aux tiers (pairs, hiérarchie). Il s'agit de localiser la souffrance énoncée par les acteurs, en vue de déterminer leur niveau de responsabilisation selon Jaeger (2009). Dans cette présentation, nous nous limitons aux points les plus saillants. Le second niveau d'analyse explore les signes d'une intelligence au travail à travers la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 2007) des acteurs, orientant leur action en situations de souffrance. Nous présentons ici un cas singulier.

3/ Analyses

3.1/Positionnement des acteurs

3.1.1. Les 4 acteurs

M est un AS qui avait déjà travaillé dans l'accompagnement de personnes âgées à domicile. Il est surpris par le rythme « régimenté » imposé par le manque de personnel en EHPAD, en opposition avec le rythme du résident. Il assume son conflit cognitif en prenant le parti du résident (au-delà de celui du collectif) en réalisant avec (ou pour) lui de petits gestes quelquefois oubliés (massage des jambes, choix des vêtements, etc.).

S a une longue expérience d'AS en EHPAD estimant en avoir « fait le tour ». Selon elle, le manque d'effectif, de qualification et de motivation du personnel contribue à la dégradation de la qualité du service rendu aux résidents. Son conflit éthique se manifeste dans ses rapports avec l'encadrement ainsi qu'avec ses collègues, avec qui elle se sent « complètement à part » (15). C'est pourquoi, elle développe des stratégies très personnelles, compensant ainsi le manque de transmissions.

P est un AS sortant de formation et cet EHPAD est son premier poste. Sa préoccupation principale concerne la maîtrise de la tâche. Son conflit éthique se manifeste essentiellement au plan institutionnel, sur les conditions de travail : « tu fais un peu le minimum, mais tu fais le minimum vital » (98). Sa souffrance éthique est retournée contre lui-même ; il attribue les

problèmes rencontrés à son manque d'expérience. : « je trouve ça effrayant de s'occuper de gens alors que tu ne sais pas comment faire » (42).

O travaille de nuit, depuis trois ans, comme agent hospitalier dans un EHPAD. Il a en charge l'entretien des bâtiments communs. Ses préoccupations concernent le périmètre de sa fiche de poste l'amenant à distinguer entretien, aide au nursing (transfert, toilette des résidents, voire toilette mortuaire) et aide au soin, en sachant que si un résident fait une chute : « tu n'aides pas à relever, tu dois appeler » (189).

3.1.2. Positionnement

La souffrance est tournée vers soi (pour **P & O**) ou reportée vers le collectif (pour **M & S**). Concernant la souffrance éthique, deux grandes tendances semblent se dégager : soit celle-ci est rapportée à la responsabilité de l'institution, et semble se dissoudre dans des formes de résignation éthique justifiées provisoirement par la conformation au collectif de travail (pour **P & O**) ; soit elle est rapportée à la responsabilité professionnelle et/ou personnelle, ce qui entraîne un certain détachement du collectif et une remobilisation individuelle à travers des formes d'activité clandestine, témoignant d'une certaine résistance éthique (pour **M & S**).

Les tendances principales conservant la latitude d'une étude qualitative en compréhension sont synthétisées dans le tableau 1 ci-après.

	Conflit	Souffrance	Réponses	Perspectives
O	Rapporté à la responsabilité institutionnelle	Manifeste Manque de reconnaissance	Résignation éthique Conformation au collectif	Dépression Arrêt de travail
P	Rapporté à la responsabilité institutionnelle	Contenue Manque de formation	Résignation éthique Conformation au collectif	Point de passage Construire de l'expérience
M	Rapporté à la responsabilité personnelle	Manifeste Manque de collectif	Résistance éthique Activité clandestine	Etre sophrologue et intervenir en EHPAD
S	Rapporté à la responsabilité professionnelle	Mesurée Manque de coopération	Résistance éthique Activité clandestine	Choisir ses établissements

Tableau 1 : positionnement des acteurs

3.2/Conceptualisation en situation : une étude de cas

S présente une situation qui l'interpelle éthiquement, et pour laquelle elle fait son choix.

3.2.1. La situation : « laissez-moi mes chaussures dans le lit »

« Il y a une dame (...) elle veut qu'on la couche l'après-midi, (...) Et là, il y a un truc, moi ça... Je sais qu'elle peut le faire toute seule parce qu'elle le fait seule des fois, avec d'autres, mais systématiquement de toute façon elle va sonner, pour qu'on vienne voir si elle est bien couchée. (...) moi, je vais l'aider parce que, en fait, cette personne-là, sa vie est tellement pourrie, elle est tellement (...) casse-pied avec tout le monde. Tout le monde lui parle mal : les résidents, les salariés... C'est limite, on se doit de bien parler aux gens, mais elle est tellement pénible, que je me dis que ce petit plus que je lui fais, elle est contente et ce n'est pas grand-

chose pour moi de lui faire, tu vois. Et par exemple, hier je l'ai couché l'après-midi et elle me dit : "laissez-moi mes chaussures dans le lit" (...) » et je lui dis : « bah vous êtes sûre ? ». (...) Ce n'est pas très propre », « oui, oui ». Après, je vais pour partir de la chambre. Et elle me dit : « ah non, en fin de compte mes chaussures... J'ai changé d'avis ». D'accord, je lui remets ses chaussures et je dis : « Il faudrait savoir ce que vous voulez » et elle me dit « oui, mais après ils ne veulent pas me les remettre et moi je n'arrive pas à les mettre toute seule » » (485).

3.2.2. Explication de **S**

Questionnée par le chercheur-interviewer, **S** explique, que même si elle comprend le principe d'autonomisation du patient tenu par le collectif (« pour eux, elle est capable de le faire », 490), elle préfère passer outre pour « faire plaisir » à la résidente. « Elle est censée les mettre seule, oui en effet. Mais elle va mettre un temps, bon, elle n'a que ça à faire tu vas me dire. Mais quelque part, elle a une vie qui est tellement triste, elle a sa famille qui ne vient pas la voir... Je me dis que ça lui fait plaisir, que ce n'est pas grand-chose... Alors est-ce que j'ai raison ou tort, je ne sais pas. Mais je trouve ça un peu dégueulasse comme ils font. Elle est obligée de dormir avec ses chaussons l'après-midi, tout ça parce qu'elle a les jetons qu'on ne lui remette pas après » (491).

3.2.3. Analyse

Comme **S** insiste auprès de son sosie sur le fait que : « surtout tu n'en parles pas, de ce que tu fais » (493), d'autant que cela sort du protocole, ainsi que de l'avis partagé du collectif, il est possible de dire qu'il s'agit bien d'une stratégie personnelle. Face à un dilemme professionnel, cette stratégie relève d'une activité clandestine. En résumé, le système de valeur de **S** oriente son activité. Dans cette situation, il n'y a pas de conflit de buts (entre hygiène et autonomisation), puisque l'équipe semble répondre : en l'autonomisant, cela nous permet de maintenir l'hygiène. Mais il y a bien un conflit éthique dans la mesure où, entre « autonomisation » et « bien-être du patient », ce second point compte davantage chez **S**. Si la frontière lui semble tenue entre le « besoin de laisser de l'autonomie » et le « non interventionnisme », n'est-on pas là devant une forme d'injonction à l'autonomisation de la part de l'équipe à l'égard de la patiente, dont la manière de procéder exacerbe les valeurs professionnelles de **S** ? Assumant une responsabilité éthique personnelle en acte, elle choisit d'aller à l'encontre du choix de l'équipe pour réaliser « ce petit plus » qui la satisfait, même si l'on voit que ce choix la questionne : « alors est-ce que j'ai raison ou tort, je ne sais pas » (491), expliquant largement son sentiment de ne pas se sentir « en osmose » (17) avec ses collègues.

D'un point de vue plus développemental, selon nous, les travaux de Pastré (2005) portant sur la notion de genèse identitaire peuvent constituer un point de mire pour la didactique professionnelle (Munoz, 2018). D'après Pastré, « ce qui est spécifique à une genèse identitaire, c'est que l'événement qui la provoque fait expérience pour un sujet (.../...) jusqu'à ce que les épreuves le révèlent » (Pastré, 2011, p. 145). Qu'est-ce qui a pu faire rupture chez certaines AS afin qu'ils ou elles s'émancipent d'une identité-idem relevant d'une injonction institutionnelle ou du collectif, pour développer une activité clandestine marquée de leur ipséité ? Dans le cas de **S**, nous pouvons avancer l'hypothèse que ce serait face à de telles situations vécues, relevant de la même classe de situations que celle présentée ici et qui ont pu « faire événement », qu'elle a pu se remettre en cause. Ce qui a pu contribuer à reconfigurer ses valeurs au point de lui permettre de choisir de se désolidariser des manières de faire du collectif, et d'assumer ses

activités clandestines, même si leur justification lors de leur mise en mots semble encore délicate.

Conclusion : souffrance et développement

Nous avons précédemment émis l'hypothèse (Parage & Munoz, 2017b) que face à la productivité, dès lors exacerbée, les conflits de buts seraient en train de changer de régime, passant d'une logique du «et» (care et cure) à une logique du «ou», obligeant les professionnels à trancher, portant atteinte à leur éthique professionnelle, et versant donc au conflit de valeurs. Il nous est apparu que l'activité clandestine permet aux professionnels confrontés à une situation de conflit éthique, justement de ne pas la subir, et de reprendre la main sur leur travail, y compris envers et contre le collectif.

Nos premiers résultats positionnent dans le tableau 2 les 4 AS entre résignation (s'apparentant à des formes de retrait) et résistance (présentant diverses nuances d'engagement collectif ou individuel) envers les forces d'entropie, au regard de la notion de genèse identitaire de Pastré (2005). Deux d'entre eux (**M** & **S**) reprennent la main par le recours à une activité clandestine consciente et assumée, comme réponse aux injonctions de l'activité productive, dépassant en quelque sorte l'idem pour une forme d'ipséité construite au cours de leur expérience. **S** semble moins touchée par la souffrance éthique, en prenant ses distances envers son travail, en accordant à certains résidents (et à leur famille) un intérêt particulier à la hauteur de la reconnaissance qu'elle reçoit, pour son bien-être et le leur ; et en estimant avoir inversé la donne en choisissant ses moments et lieux de travail. Pour se parer de l'usure professionnelle, qui peut pousser à « bousculer les résidents », décelée chez ses collègues (170), **M** nous apprend qu'il suit une formation en sophrologie dans le but de proposer ses services en EHPAD, à destination des résidents et des personnels. Ainsi, il investit vers l'extérieur en étant donc plutôt dans une forme de retrait, qui peut s'apparenter à l'identité de retrait chez Sainsaulieu (1977).

Les deux autres professionnels (**P** & **O**) semblent adopter des positions de résignation, en se conformant au collectif démissionnaire. Face à l'ampleur des problèmes qu'il entrevoit, **P** atteste d'une forme de résignation éthique lui permettant de s'inscrire dans la norme du collectif vis-à-vis des résidents : « Il faut qu'ils soient présentables » (94). Et puis, il sait qu'il ne passera pas sa vie dans ce type d'établissement. Vivant très mal la situation de traitement inhumain envers les résidents, et face à un travail de nuit éprouvant, où se cumule « presque une semaine en trois jours », **O** précise qu'il allait « faire une dépression là-dedans » (411), et qu'il est actuellement en arrêt pour une douleur au bras.

	Idem	Ipsé
Résistance	<i>Engagement de principe</i> <i>Réaction collective à l'entropie</i> <i>Activité clandestine collective</i> (?)	Investissement « cognitif » Réaction individuelle à l'entropie Activité clandestine militante (S)
Résignation	Engagement subordonné au collectif Démission devant l'entropie Activité clandestine interdite (P & O)	Engagement à l'extérieur Effacement devant l'entropie Activité clandestine détachée (M)

Tableau 2 : croisement entre les deux approches

Ainsi, la possibilité de constituer une réponse en termes de résistance face à l'entropie semble être essentiellement issue de l'expérience (cf : les deux AS les plus expérimentés), mais reste fragile et étroite. « Le développement chez les adultes au travail est inséparable de la construction de leur expérience, puissante et fragile en même temps. Il est un mélange indissociable entre l'idem et l'ipse, comme le dit Ricœur (1990), c'est-à-dire de continuité factuelle et de reprise de soi » (Pastré, 2011, p. 6). Ce qui ouvre à des possibilités de développement par l'activité, mais également à une grande fragilité chez les travailleurs, encore plus facilement remis en cause, auxquels est demandée également encore plus de flexibilité. Comment la formation peut-elle contribuer ou non à la reconnaissance voire au développement de telles de formes de réponse ?

En outre, qu'en est-il de cette forme de positionnement, entre idem et résistance, que nous n'avons pas pu observer dans nos données actuelles ? Cette piste reste à explorer.

Bibliographie

- Clot, Y. (2001). Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie. In M. Santiago Delefosse & G. Rouan (dir.). *Les méthodes qualitatives en psychologie* (pp. 125-147). Paris : Dunod.
- De Gaulejac, V. (2011). *Travail, les raisons de la colère*. Paris : Le Seuil.
- Dejours, C. (2003). L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Paris : INRA.
- Jaeger, M. (2009). Du principe de responsabilité au processus de responsabilisation, *Vie Sociale*, Cédias, 3, 73-81.
- Munoz, G. (2018). Genèses opératives et identitaires : quel point de mire pour le développement en didactique professionnelle ? In Saadoui, I. M. (dir.). *Les identités : le concept, ses manifestations, ses évolutions*. Série Savoir sans frontière, 8, 235-270.
- Parage, P. & Munoz, G. (2013). De l'analyse du travail en vue du développement : une valeur pour le travailleur ou pour l'économie de la connaissance. Questions pour les formateurs, in Actes du colloque international *Les questions vives en éducation et formation : Regards croisés France – Canada* (pp. 65-75)
<http://cren.univ-nantes.fr/wp-content/uploads/2017/06/lesactes7.pdf>
- Parage, P. & Munoz, G. (2017 a). Temporalités de l'activité, de l'apprentissage et du développement : un point de vue de didactique professionnelle. *Les chemins de formation : Décélérer pour apprendre*, 21, 155-167.
- Parage, P. & et Munoz, G. (2017b). L'activité clandestine chez les aides-soignants en EPHAD : un enjeu pour les formateurs. Actes du 4e colloque international de didactique professionnelle *Entre pressions institutionnelles et autonomie du sujet : quelles analyses de l'activité en situation de travail en didactique professionnelle*, Thème 3 : Analyse de l'activité en situation de travail pour la formation et l'apprentissage : entre contraintes institutionnelles et potentiels pour les apprentissages professionnels, communication n° 3118
, https://rpd2017.sciencesconf.org/data/3118_PARAGEPierreMUNOZGregory.pdf
- Pastré, P. (2005). Genèse et identité. In Rabardel, P. & Pastré, P. (dir.). *Modèles du sujet pour la conception* (pp. 231-260), Toulouse : Octarès.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.

- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel et P. Pastré (Dir.), *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques activités développement* (pp. 11-29). Toulouse : Octarès.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Editions du Seuil.
- Rosa, H. (2014). *Aliénation et accélération*. Paris : La découverte.
- Sainsaulieu, R. (1977). L'identité au travail, Les effets culturels de l'organisation. Paris : Presses de la FNSP.
- Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité : deux concepts associés. *Recherches en éducation*, 4, 9-22, http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/Revue_no4.pdf

COMMUNICATION #41 : LES FORMATEURS FACE A L'ACTIVITE CLANDESTINE DES AIDES-SOIGNANT.ES

Pierre Parage, formateur consultant et chargé d'enseignement à l'Université de Nantes et au Conservatoire National des Arts et Métiers de Nantes, pierre@parage.org
Grégory Munoz, maître de conférences & formateur-consultant &, Centre de Recherche en Éducation de Nantes, Université de Nantes, gregory.munoz@univ-nantes.fr

Type de communication

Compte-rendu de recherche

Thématique principale

Thème 1. Le développement de l'intelligence au travail et en formation professionnelle

Résumé

Comment l'intelligence professionnelle se trouve-t-elle affectée par les évolutions du travail ? Cette question nous mobilise, en tant que didacticien, depuis plusieurs années. À partir du cas des aides-soignant.es intervenant en Établissement d'Hébergement pour Personnes Âgées Dépendantes (EHPAD), nous montrons comment accélération du travail (Rosa, 2014) et perte de sens véhiculée par le management (Gaulejac, 2011) entraînent des formes de réagencement du travail du type activité clandestine (Parage & Munoz, 2013, 2017b). Mais la présente communication rejoint une autre préoccupation de la didactique professionnelle : la formation professionnelle. Nous nous demandons comment les formateurs(trices) en Institut de Formation des aides-soignant.es (IFAS) se saisissent de l'expression de la souffrance éthique à laquelle ils(elles) peuvent être confronté(e)s ? De quelle manière sont gérés les signaux faibles, voire les dilemmes présents dans les témoignages des personnels en formation ? Si nous reprenons dans cette étude la technique de l'instruction au sosie (Clot, 2001), nous en modifions cependant la situation de départ. Les premiers résultats tendent à montrer qu'il existe, chez ces agents, des configurations différentes selon leur propre degré de résignation ou de résistance face aux pressions reconnues, d'une part, et leur propre degré d'identification et d'engagement dans la fonction formation, d'autre part.

Mots-Clés : Pressions du travail, souffrance éthique, activité clandestine, formation professionnelle

« Le paradoxe du développement est que pour se concrétiser il a besoin de la reconnaissance d'autrui, de la reconnaissance d'un manager, d'un enseignant ou d'un formateur » (Pastré, 2011, p. 305).

Introduction

Nous avons déjà montré comment, dans le cas des aides-soignant.es (AS) intervenant en Établissement d'Hébergement pour Personnes Âgées Dépendantes (EHPAD), l'accélération et l'intensification du travail (Rosa, 2014) ainsi que la perte de sens véhiculée par le management (Gaulejac, 2011) pouvaient entraîner, chez certains agents, des formes de réagencement de

leur propre activité (Parage & Munoz, 2013 ; Parage & Munoz, 2017b). Pour désigner cette adaptation, en réaction à la souffrance éthique (Dejours, 1998 ; Molinier, 2008), nous avons repris le terme d'activité clandestine (Dejours, 2003). Si l'on estime que la première préoccupation du didacticien est de mettre en lumière la part d'intelligence des situations contenue dans l'activité réelle (Pastré, 2011), alors l'activité clandestine mérite qu'on lui porte attention alors même qu'elle se développe dans la discrétion, voire le secret.

Mais la seconde préoccupation du didacticien est d'analyser et d'améliorer les dispositifs de formation permettant de cultiver cette intelligence des situations. C'est pour cette raison que nous nous intéressons, dans cette communication, au public des formateurs(trices) en Institut de formation pour aides-soignant.es (IFAS) en nous demandant comment la fonction formation impacte leurs représentations du travail en EHPAD, et comment ils(elles) prennent en compte l'expression de la souffrance éthique des aides-soignant.es ?

À l'heure où l'État et les partenaires sociaux demandent à l'appareil de formation de se saisir de ces questions afin de mieux prévenir et/ou accompagner les effets des contraintes pesant sur le travail, le formateur n'est-il pas intéressé pour comprendre la manière dont les personnels gèrent au quotidien les dilemmes de l'activité, avant même que la souffrance ne se transforme en troubles avérés ?

La technique de l'instruction au sosie (Clot, 2001), quelque peu remaniée par nos soins, nous permet d'envisager un premier niveau d'analyse des informations recueillies auprès de trois formatrices en IFAS.

1/ Problématique : le travail comme espace de conflit

Alors même que la nécessité de répondre de ses actes se fait de plus en plus pressante (tant au niveau professionnel que personnel), nous pensons qu'accélération, intensification et perte de sens du travail, seraient à l'origine de conflits intérieurs de deux ordres : l'un éthique et l'autre cognitif.

1.1/Le conflit éthique

Dejours nous invite à penser non seulement que le réel se fait connaître au sujet sur le mode de la souffrance, mais que c'est cette souffrance qui lui permet de surmonter la résistance du réel, d'une part, et se transforme en pouvoir de transformer le monde, d'autre part (Dejours, 1998). Dans le travail, le conflit éthique est une conséquence de la souffrance éthique. Celui-ci apparaît dans les situations où les opérateurs répondent à une prescription en réalisant explicitement des tâches immorales dont les conséquences sont clairement nocives pour autrui (Dejours, 1998). Le conflit éthique peut ainsi engendrer une souffrance éthique ayant pour conséquences non seulement des troubles physiques (ex. : TMS) et psychologiques (ex. : burn out), mais également des formes de résignation éthique telles que la soumission ou la démission ; voire des formes de résistance éthique à l'origine de reprise de sa propre activité, ou d'émergence d'activité clandestine (Parage & Munoz, 2017b).

Le conflit éthique se cristallise lorsque les règles prescrites par l'institution entrent en opposition, sur un plan déontologique ou moral, avec les règles individuelles et/ou construites par le collectif de travail. On peut considérer le conflit éthique comme un *conflit de valeurs*.

1.2/Le conflit cognitif

Le conflit cognitif survient dès lors que la réalité est différente de la représentation que l'on s'en fait. Ainsi, dans une perspective constructiviste, est-il une ressource essentielle pour l'apprentissage et le développement des compétences. Face à ce conflit, le sujet a bien souvent deux options :

- Soit, il s'enlise dans le conflit, incapable de résoudre le problème qui se pose à lui ou de prendre position dans un dilemme patent. Dans ce cas, son adaptation à la situation reste assujettie à ses repères passés ;
- Soit, il sort du conflit par un saut qualitatif qui lui permet de s'adapter à la situation. On parlera alors de genèse conceptuelle (Rabardel & Pastré, 2005).

En situation de travail, le conflit cognitif est mobilisé par l'incompressible écart entre travail prescrit et travail réel, dans lequel le professionnel construit des compromis acceptables en fonction de la spécificité des situations auxquelles il est confronté. L'évolution de la prescription réinterroge les buts et les formes de construction provisoire du modèle opératif du sujet (Pastré, 2005). Ainsi, il y a lieu de considérer le conflit cognitif comme un *conflit de buts*.

1.3/Conflit éthique et conflit cognitif

Notre position de didacticien nous incite à voir l'intelligence professionnelle comme une réponse à ces deux types de conflits et particulièrement à la manière dont *conflit de valeurs* et *conflits de buts* s'actualisent chez chacun. Dans un écrit précédent, nous étions partis de l'hypothèse que le conflit éthique influait sur le conflit cognitif en modifiant potentiellement le modèle opératif du sujet (Parage, Munoz, 2017b), mais ne convient-il pas d'explorer la causalité inverse ? Le conflit cognitif ne peut-il être à l'origine d'un déplacement du conflit éthique ? Le public des formateurs(trices) nous permet d'envisager la question à deux niveaux : 1/du point de vue du métier de soignant et 2/du point de vue de la fonction de formateur.

2/ La méthodologie d'enquête

2.1/Le recueil de données

La technique retenue pour le recueil de données est celle de l'instruction au sosie (Clot, 2001) dans laquelle le chercheur demande au sujet de l'instruire de ce qu'il devrait faire dans l'hypothèse où il devrait réaliser son travail à sa place. Toutefois, nous avons quelque peu modifié le protocole initial dans la mesure où les situations de référence n'ont pas fait l'objet d'une négociation entre sujet et analyste. En effet, nous avons choisi de produire deux témoignages de propos développés par des AS dans le cadre de notre étude précédente (Parage & Munoz, 2017b) afin d'orienter les sujets vers la question des pressions s'exerçant sur le travail des AS. À titre d'exemple, nous proposons le premier témoignage sur lequel le chercheur demande à être instruit :

« Pour les nouveaux arrivants dans le service, ce qui est difficile, c'est de prendre le rythme du travail... Par exemple, en ce moment, même si ça fait trois semaines qu'elle est là, on a une collègue qui est systématiquement en retard sur le chariot et je dois régulièrement faire une ou deux chambres de son côté pour garder le rythme... Pourtant, elle a au moins deux années

d'expérience dans ce boulot... En fait, elle écoute trop les patients, alors forcément, elle perd du temps... »

2.2/L'analyse des données

L'angle du conflit éthique est analysé 1/à partir des trois formes de responsabilité morale et éthique (Jaeger, 2009); et 2/à partir des positions de chaque formatrice au regard de la souffrance éthique (Dejours, 2003, Molinier, 2008). Concernant le conflit cognitif, nous prenons appui sur un ou deux organisateurs de l'activité (Pastré, 2011), dont nous explorerons les liens avec le conflit éthique. En conclusion, nous interrogeons le rapport des formatrices à l'activité clandestine.

3/ Analyse

3.1/Les aides-soignant.es et le conflit éthique

Du point de vue du conflit éthique, nous rapprochons nos données des trois formes de responsabilité morale et éthique analysées par Jaeger (2009) distinguant 3 responsabilités :

- institutionnelle, en référence à la loi et à la règle et garantissant les espaces de responsabilité de l'ensemble des acteurs impliqués ;
- professionnelle, renvoyant via la qualification et à la compétence, aux aspects réglementés de l'intervention, laquelle se trouve légitimée par des références déontologiques formalisées ;
- personnelle, renvoyant à l'espace relationnel entre les professionnels et les personnes accompagnées. Supportée par les deux premières, elle suppose une capacité de dialogue fondée sur la reconnaissance de l'autre.

Concernant le rapport au métier de soignant, on retrouve les représentations que nous avons déjà mises en évidence (Parage, Munoz, 2017b) :

- Les contraintes qui pèsent sur l'objet même du travail, tout particulièrement la pression du temps qui réduit le métier au nursing, alors même que la relation avec le résident est reconnue comme faisant partie inhérente du soin (FO3 : « on court après le temps, un chronomètre dans le ventre » ; FO1 : « discuter avec les patients, c'est aussi un soin ») ;
- Le rapport à l'institution est vécu sur le mode du manque de moyens humains actualisant en cela le dilemme entre quantité et qualité (FO2 : « dix à quinze minutes par résident, c'est insuffisant » ; FO3 : « dix à quinze toilettes par AS, c'est impossible »)

Alors que les AS avaient des positionnements éthiques diversifiés, les formatrices semblent rapporter globalement les dérives de l'activité à une éthique de la responsabilité institutionnelle, en invoquant le caractère incompressible de la contrainte temporelle. De plus, les réponses à apporter au registre des contraintes diffèrent sensiblement des propos des AS :

- Nécessité d'aborder les problèmes sous l'angle de la communication, de l'organisation et du travail en équipe ;
- Nécessité de se reprendre en main (FO1 : « c'est à elles de faire bouger les choses » ; FO3 : « on dirait qu'elles s'interdisent de réfléchir ») ;
- Nécessité de mobiliser des collègues pour agir.

Ainsi, le discours managérial tend à faire glisser la souffrance d'une éthique de la responsabilité institutionnelle à une éthique de la responsabilité professionnelle. Chez FO1, les principes introduits par l'institution autour du concept d'humanité ouvrent des espaces suffisants pour mobiliser les AS. Ainsi ne détectons-nous aucun signe manifeste de souffrance éthique, la rationalité apparente du prescrit ne laissant que peu de place à l'expression de la subjectivité. Pour FO2, la souffrance éthique semble se dissoudre dans une forme de résignation éthique justifiée par la lourdeur du système. La formation des AS apparaît alors essentiellement comme un grand jeu de rôles dans lequel personne n'est dupe. Pour FO3, la position de formateur est l'occasion de réaffirmer et de diffuser une éthique de responsabilité professionnelle. La souffrance éthique alimente alors des formes de résistance éthique assumée (FO3 : « Il faut tenir bon sur ses valeurs »).

	Conflit éthique/métier de soignant	Conflit éthique/métier de formateur	Conséquences/formation	Réponses/formation
FO1	Rapporté à la responsabilité institutionnelle	Rapporté à la responsabilité professionnelle	Absence de signes tangibles de souffrance éthique	L'humanité comme référentiel unique pour le management et la formation
FO2	Rapporté à la responsabilité institutionnelle	Rapporté à la responsabilité institutionnelle	Résignation éthique La formation comme un consensus autour de l'immobilisme	Se limiter au traitement des problèmes soulevés sous l'angle de la communication
FO3	Rapporté à la responsabilité institutionnelle	Rapporté à la responsabilité professionnelle	Résistance éthique Remobilisation sur les valeurs (soin, tutorat, relation au résident)	Agir localement pour remobiliser le collectif de travail

Tableau 1 : Synthèse sur le positionnement des formatrices

Qu'ils en soient acteurs ou victimes, les conflits de valeurs entraînent chez les AS des formes de souffrance éthique qui sont reconnues par les formatrices. Et l'équation se résume dans un énoncé cinglant : FO3 : « On est à l'usine ou on s'occupe des gens ? ». Toutefois, la fonction formation réinterroge le conflit éthique lié au métier de soignant, au point d'en reconsidérer la responsabilité. En intégrant une fonction d'encadrement, les formatrices ont en quelque sorte changé de métier. Nous voulons dire par là que leur propos tend à devenir celui du management (FO1 : « Le manque de temps, c'est aussi une question d'organisation »). Cependant, le témoignage de FO2 sur la résignation des AS en formation est sans équivoque : « Pendant ce temps-là, elles ne sont pas en train de faire des toilettes (...) elles sont assises et elles sont d'horaire de jour (...) Ça leur fait une porte de sortie ». La crainte de l'épuisement professionnel serait alors à considérer en soi comme un motif d'engagement en formation (Parage & Munoz, 2017a). Nous avons alors fait référence à la formation vue comme une oasis de décélération (Rosa, 2014). Dans cette perspective, que penser de la formation : réelle volonté de changement ou moyen d'acheter la paix sociale ?

3.2/Les aides-soignant.es et le conflit cognitif

La didactique professionnelle part de l'hypothèse que l'activité de travail s'organise autour de concepts pragmatiques (ou pragmatisés) qui ont vocation à diagnostiquer les situations et choisir des stratégies d'action adaptées (Pastré, 2011). On parlera alors de modèle opératif pour désigner l'organisation cognitive d'un sujet donné (Pastré, 2011). À défaut d'avoir

procédé à une véritable analyse de l'activité des AS, nous nous focalisons ici sur ce qu'il y a lieu de nommer des organisateurs de l'activité de soin, en rapport avec le conflit cognitif.

Dans cette perspective, nous avons retenu un conflit patent chez les AS et qui a souvent été développé, à l'initiative même des formatrices, dans les instructions au sosie : nous voulons parler du dilemme entre le *care* et le *cure*. Celui-ci s'actualise, dans le propos des formatrices, dans la question de la place de l'*hygiène corporelle* (la toilette) vis-à-vis de la *relation avec le résident*.

A priori, il y a lieu de penser que l'hygiène corporelle et la relation avec le résident interagissent dans le but supérieur d'un « prendre soin » attendu. Mais les réalités auxquelles sont renvoyées les formatrices témoignent d'un clivage croissant entre ces deux organisateurs de l'activité, clivage dans lequel l'hygiène corporelle envahit l'intégralité du temps de soin, reléguant le temps accordé aux résidents soit au passé, soit à une « illusion de jeunesse » véhiculée en formation initiale.

Déplorant la situation, les formatrices déploient deux types d'arguments :

- Discuter facilite le soin : cet argument repose sur des principes d'action tels que : « Plus on écoute les patients et moins on passe de temps à faire des toilettes » (FO1). « Discuter, c'est prendre de l'avance sur d'autres soins » (FO3) ;
- Une toilette systématique n'est pas nécessaire : cet argument repose sur les principes d'action suivants : « On n'est pas obligé de faire la toilette (entièrement) tous les jours » (FO1) ; « Je préfère que la personne ne soit lavée qu'au minimum, mais comprendre ce qui n'allait pas aujourd'hui » (FO3).

On comprend donc que l'*hygiène corporelle* et la *relation avec le résident* peuvent être tour à tour associées à des buts antagonistes ou complémentaires. La logique du OU (que l'on trouve plutôt chez les AS) renvoie à un modèle opératif fonctionnant en mode dégradé, subissant les contraintes du travail alors que la logique du ET (que l'on trouve plutôt chez les formatrices) témoignent d'un modèle opératif intégrant ces mêmes contraintes. D'un côté, le conflit cognitif semble subi et de l'autre, il semble agi. En cela, les formatrices ne cherchent-elles pas à ce que « l'œuvre ne soit pas engloutie sous la besogne » ? (Pastré, 2011)

3.3/Conflit éthique et conflit cognitif

Quels liens entretiennent conflit éthique et conflit cognitif ? Peut-on parler d'un lien de causalité ? Qu'il soit globalement désigné comme dilemme entre qualitatif et quantitatif ou entre *care* et *cure*, le conflit éthique des AS s'invite dans le conflit cognitif sur le mode de la soumission ou de la résistance (Parage & Munoz, 2017b). Chez les formatrices, le conflit éthique, mobilisé autour de la responsabilité professionnelle, fournit une occasion de réaffirmer un modèle opératif jusqu'alors fortement dépendant des contraintes institutionnelles.

A *contrario*, on peut se demander si le modèle opératif des AS, souvent présenté comme enkysté dans les routines ne finit pas par générer des formes d'entropie, dans lesquelles les pressions du travail constituent des opportunités pour justifier l'immobilisme en action comme en pensée. Face à la perspective de rafraîchissement de la tâche (Clot, 2000) proposé par la

formation, ce type de fonctionnement en « profil bas » n'est-il pas lui aussi une façon de se protéger des demandes paradoxantes (Gaulejac, 2011) ?

Chez les formatrices, le conflit cognitif trouve des formes de résolution dans le réinvestissement de leur modèle opératif intégrant les dilemmes de l'activité dans un discours managérial. Mais derrière l'échantillon des bonnes pratiques présentées comme l'affirmation d'une résistance éthique à l'institution, n'incarnent-elles pas, aux yeux des AS, les discours paradoxants évoqués plus haut ?

Conclusion : Les formatrices et l'activité clandestine

Dans les matériaux que nous avons recueillis, on pourra s'étonner, à première vue, de ne pas avoir identifié de formes d'activité clandestine, telles que celles que nous avons repérées chez les AS (Parage & Munoz, 2014, 2017b). Certes, le propre de l'activité clandestine est de se déployer dans le secret. Doit-on penser pour autant que les AS ne se saisissent pas de cette oasis de décélération (Rosa, 2014) pour alerter la profession sur les dérives du métier, ou bien doit-on penser que les formatrices, pourtant professionnelles du soin, elles aussi, n'entendent pas (ou plus) les signaux qui leur sont envoyés à ce niveau ? Le discours dominant que nous avons reçu est celui de la transparence mobilisée par le devoir d'informer et guidée par la conscience professionnelle. Mais, une fois de plus, n'y a-t-il pas lieu de voir l'essentiel dans le détail ? Dans les EHPAD, il y a trois mondes, nous dit l'une : « les patients, les soignants et les familles ». Entre ces trois mondes, « il y a un no man's land », nous dit une autre, c'est-à-dire un terrain sur lequel il est admis que personne ne se rend, un terrain où personne ne parle... Parler ne devient alors possible « qu'à l'arrêt de bus », c'est-à-dire à l'extérieur de l'institution. Mais n'est-ce pas ce que nous avons fait en tant que chercheurs, en rencontrant les AS et les formatrices en dehors de l'institution, en quelque sorte « à l'arrêt de bus » ? Pourtant, nous n'avons pas encore percé le secret des formatrices, alors même que nous pensons que s'y trouve le gisement d'une intelligence du travail actuellement durement mise à l'épreuve. L'enjeu reste cependant majeur si l'on en croit le propos de Pastré : « Le paradoxe du développement est que pour se concrétiser il a besoin de la reconnaissance d'autrui, de la reconnaissance d'un manager, d'un enseignant ou d'un formateur » (Pastré, 2011, p. 305).

Bibliographie

- Clot, Y (2000). Analyse psychologique du travail et singularité de l'action, in CRF (dir). *L'analyse de la singularité de l'action* (PP53-70). Paris : Puf
- Clot, Y. (2001). Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie. In M. Santiago Delefosse & G. Rouan (dir.). *Les méthodes qualitatives en psychologie* (pp. 125-147). Paris : Dunod.
- De Gaulejac, V. (2011). *Travail, les raisons de la colère*. Paris : Le Seuil.
- Dejours C. (1998). Souffrance en France – La banalisation de l'injustice sociale. Paris : Seuil.
- Dejours, C. (2003). L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Paris : INRA.
- Jaeger, M. (2009). Du principe de responsabilité au processus de responsabilisation, *Vie Sociale*, Cedias, 3, 73-81.
- Molinier, P. (2008) Les enjeux psychiques du travail : Introduction à la psychodynamique du travail. Paris : Payot

Parage, P. & Munoz, G. (2014). De l'analyse du travail en vue du développement : une valeur pour le travailleur ou pour l'économie de la connaissance. Questions pour les formateurs, in Actes du colloque international *Les questions vives en éducation et formation : Regards croisés France – Canada* (pp. 65-75)

<http://cren.univ-nantes.fr/wp-content/uploads/2017/06/lesactes7.pdf>

Parage, P. & Munoz, G. (2017 a). Temporalités de l'activité, de l'apprentissage et du développement : un point de vue de didactique professionnelle. *Les chemins de formation : Décélérer pour apprendre*, 21, 155-167.

Parage, P. & et Munoz, G. (2017b). L'activité clandestine chez les aides-soignants en EPHAD : un enjeu pour les formateurs. Actes du 4e colloque international de didactique professionnelle *Entre pressions institutionnelles et autonomie du sujet : quelles analyses de l'activité en situation de travail en didactique professionnelle*, Thème 3 : Analyse de l'activité en situation de travail pour la formation et l'apprentissage : entre contraintes institutionnelles et potentiels pour les apprentissages professionnels, communication n° 3118,

https://rpd2017.sciences.conf.org/data/3118_PARAGEPierreMUNOZGregory.pdf

Pastré, P. (2005). Genèse et identité. In Rabardel, P. & Pastré, P. (dir.). *Modèles du sujet pour la conception* (pp. 231-260). Toulouse : Octarès.

Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Paris : PUF.

Rabardel, P. et Pastré, P. (Dir.). (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques activités développement* (pp. 11-29). Toulouse : Octarès.

Rosa, H. (2014). *Aliénation et accélération*. Paris : La découverte.

COMMUNICATION #42 : STEEL DRUM EN REP : QUELLES ADAPTATIONS DES INTERVENANTS ET DES ENSEIGNANTS

Par Olivier Villeret, Maître de conférences en physique, Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN- EA 2661), Université de Nantes, olivier.villeret@univ-nantes.fr

François Burban, Maîtres de conférences en sciences de l'éducation, CREN, Département des sciences de l'éducation

François-Marie Pele, Ingénieur d'études en sciences de l'éducation, CREN, francois-marie.pele@univ-nantes.fr

Grégory Munoz, Maîtres de conférences en sciences de l'éducation, CREN, Département des sciences de l'éducation, gregory.munoz@univ-nantes.fr

Type de communication

Compte-rendu de recherche

Thématique principale

Thème 1. Le développement de l'intelligence au travail et en formation professionnelle.

Résumé

Cette communication, porte sur l'analyse de la mise en œuvre d'un orchestre de percussions harmoniques de Steel Drum en REP (Réseau d'Éducation Prioritaire) à l'école primaire pour des élèves âgés de 9 à 11 ans. Si les premières séances sont animées par les intervenants de Steel Drum (spécialistes), progressivement sont mises en place des séances que les professeurs des écoles (non spécialistes) mènent en autonomie avec leurs élèves. Comment mènent-ils ces séances ? Comment s'adaptent-ils et développent-ils une intelligence professionnelle nouvelle ? Les premiers résultats issus d'autoconfrontations montrent une typologie de ces adaptations.

Mots-Clés : Art à l'école, musique, Steel Drum, didactique.

Introduction : problématique

« Même dans les opérations abstraites de la pensée, le lien avec l'appareil de la motricité n'est pas entièrement rompu ». Dewey, J. (1915/2005). *L'art comme expérience*. Paris : Folio, page 265.

Les études portant sur les enjeux des pratiques musicales collectives au sein d'orchestres fonctionnant sur le temps scolaire montrent que ces derniers sont nombreux et importants (Deslyper & al., 2015). Située dans cette mouvance, notre étude relève d'un projet appelé ARPEJ (Analyse en REP de Projet d'Éducation Jeunesse) <http://cren.univ-nantes.fr/recherches/analyse-rep-de-projet-deducation-jeunesse-arpej/>. Ce projet concerne un orchestre de percussions harmoniques (Steel Drum) dans un périmètre d'éducation prioritaire (écoles avec un effectif important d'élèves en difficulté). Le dispositif étudié, intitulé « Steel Drum en REP », a été mis en place depuis dix ans, grâce à un partenariat entre les services culturels de la ville de Saint Herblain (France), une structure d'enseignement et de diffusion artistique la « Maison des arts de Saint Herblain » et le ministère de l'Éducation Nationale français via ses services académiques.

Notre étude entre dans le cadre d'une évaluation (rétrospective, prospective et perspective) du dispositif « Steel Drum en REP », en vue de pouvoir comprendre : 1/ce qui a pu présider à la mise en place du dispositif et sa longévité selon une approche historique 2/sa dynamique et son fonctionnement actuel, établis sur différents points de vue des acteurs participant ou bénéficiant du dispositif, 3/en vue de dégager des pistes de perspectives pour l'avenir, à partir d'une approche réflexive, basée sur une analyse de l'activité.

La réponse établie propose un « double regard » complémentaire sur le dispositif fondé sur une approche sociologique d'inspiration interactionniste, couplé à une approche basée sur la didactique professionnelle, qui s'attèle à considérer l'analyse de l'activité en situation dans un objectif de développement des acteurs participants et leur permettre une réflexivité à partir de traces de leur activité (Samurçay & Vergnaud, 2000). C'est à cette seconde approche que la présente communication est dédiée.

Les séances de Steel Drum interviennent en classe primaire, CM1 et CM2 (de 9 à 11 ans), de plusieurs écoles. Chaque classe travaille une œuvre durant l'année scolaire, pour la présenter devant un public de parents et d'acteurs de l'art et de l'éducation lors d'un concours appelé Panorama⁴². Si les premières séances sont animées de manière hebdomadaire par les intervenants Steel Drum, progressivement sont aussi mises en place des séances que les professeurs des écoles mènent en autonomie avec leurs élèves. Nous étudions plus précisément ici comment les intervenants et les enseignants adaptent leurs activités dans ce contexte et développent une intelligence professionnelle nouvelle.

1/ Cadre théorique : la didactique professionnelle

Nous recourons à la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Pastré, 2011 ; Vinatier, 2009, 2013) d'inspiration socioconstructiviste.

1.1/ La conceptualisation issue de l'activité

La didactique professionnelle propose d'étudier le lien entre activité et développement (Pastré, 2006). Elle « doit intégrer l'analyse de l'activité réelle de travail » à condition que cette analyse soit réalisée avec les acteurs eux-mêmes, afin qu'ils puissent donner à voir au chercheur, leurs conceptualisations déployées en cours d'action. Néanmoins, elles peuvent rester implicites, y compris pour eux-mêmes, et relever de ce que Vergnaud (2007) appelle les « concept-en-acte » dans sa théorie de la conceptualisation dans l'action.

1.2/ Accéder à « l'intelligence des situations »

A cet égard, la didactique professionnelle propose une analyse des aspects cognitifs de l'activité, afin d'accéder aux rationalités et stratégies des acteurs, c'est-à-dire à ce qui constitue leur « intelligence de la situation » (Pastré, 2011). Articulées aux apports des didactiques disciplinaires, les analyses de la didactique professionnelle peuvent se déployer auprès des

⁴² Voir plus précisément : <https://www.saint-herblain.fr/Actualites/Culture/Les-rythmes-chaloupes-de-Panorama>

acteurs du dispositif Steel Drum en REP, en vue de mieux comprendre son fonctionnement en situation.

2/ Méthodologie : l'analyse de l'activité

2.1/ Une démarche de recherche-action

L'étude proposée relève d'une démarche de recherche-action, où acteurs et chercheurs collaborent. Elle se base sur les activités en situation, à partir d'études de cas de séances de Steel Drum, observées et commentées. Les données relèvent de traces d'observation (carnet de notes, vidéos, etc.), ainsi que d'entretiens d'autoconfrontation avec les acteurs. L'activité des acteurs est mise à jour selon quatre axes d'analyse : un axe pédagogique centré sur l'enseignant, mis en tension avec trois axes (artistique, émotionnel et social) focalisés sur les élèves. L'étude montre comment ils adaptent leur activité aux conditions rencontrées.

2.2/ L'autoconfrontation simple et croisée

Cette technique (Mollo & Falzon, 2004) est basée sur l'enregistrement audio ou vidéo de situations choisies en lien avec les acteurs volontaires en fonction de caractéristiques de la situation (prototypique ou critique). L'autoconfrontation simple consiste à présenter les traces de l'activité à l'acteur, en le questionnant sur ses raisonnements et prises de décision en amont ou en cours d'action. Dans un cadre bienveillant d'approche compréhensive, son point de vue est ensuite questionné par l'analyse du chercheur. Il peut ensuite être confronté avec le point de vue d'autres acteurs volontaires, afin de les discuter collectivement (autoconfrontation croisée). Nous disposons pour cette étude d'une série de dix entretiens d'autoconfrontation réalisés avec deux binômes Intervenant Steel Drum et Professeur des écoles. Le recueil de données a été réalisé entre novembre 2018 et mars 2019.

3/ Quelques résultats

3.1/ Explicitation des buts

Les séances d'autoconfrontation permettent d'explicitier les buts des intervenants et des enseignants. Lors d'une séance menée en binôme ces deux acteurs mobilisent des intentions différentes. L'objectif des intervenants Steel Drum est de faire jouer les enfants ensemble selon l'esprit Steel Band alors que pour les professeurs des écoles trois buts se conjuguent : 1/assister l'intervenant Steel Drum, 2/aider les élèves en difficulté, 3/préparer la séance en autonomie à venir. Les enseignants s'avèrent très préoccupés par la mise en place de leur séance dite « en autonomie » lors de laquelle ils se retrouvent seuls pour réaliser la répétition avec leur classe.

3.2/ Ajustement en situation

Les séances d'autoconfrontation permettent de mettre en évidence différents types d'ajustements contribuant au développement de l'intelligence professionnelle des acteurs. Nous avons choisi pour cet article d'en présenter plus spécifiquement trois.

3.2.1. Le choix du morceau

Le choix du morceau travaillé en vue d'être présenté lors du Panorama repose sur divers principes : 1) faire participer les élèves, 2) écarter les choix trop difficiles techniquement, 3)

trouver des originalités permettant de remporter la compétition. L'enseignante dont la classe a remporté le Panorama nous explique son pari d'un morceau de musique classique.

« En général, je négocie avec des choses qu'ils me proposent (...) Enfin, moi, j'ai toujours entendu que tout peut se jouer au Steel Drum. (...) Et j'avais dit à l'intervenant, on l'a jamais entendu. On a entendu toute sorte de musique orientale (...) c'est la première fois qu'on entendra un morceau de musique classique au panorama (...) faut le faire, faut oser (...) Donc, je leur ai un peu vendu le truc, en disant : "vous savez que ça joue dans les critères du jury, si on propose ça, déjà, on va marquer des points" (...) Tout se négocie (...) ça vaut le coup de changer un peu pour les ouvrir à d'autres choses ».

Elle permet aux élèves de participer à la mise en scène, accédant à une co-construction. L'intervenant steel drum participe aussi à la création en acceptant que les élèves proposent leurs éléments.

« En disant : qu'est-ce que vous voulez faire comme instrument ? Afin que l'on ait le choix en fait. (...) Au début, les élèves, ils ont écouté : ça part sur un truc classique (...) Après, ça part sur de l'électro-funk (...) Regarde, toi, tu feras du hip hop à ce moment-là, après on repart sur casse-noisette ; donc il y a une élève qui fait du violoncelle, on va essayer d'intégrer le violoncelle (...) c'est prendre un peu les compétences aussi de tout le monde. (...) sur le petit morceau classique, là il y en a qui vont faire de la danse classique (...) Donc chacun, en fait essaie... On essaie de prendre un peu le meilleur de tout le monde ».

Ce binôme travaille ensemble depuis environ sept ans. Ce choix de jouer un tel morceau de musique classique consiste en un défi de leur part, car si un orchestre de Steel Drum peut potentiellement tout jouer, il est plus difficile de jouer un morceau de musique classique. Cela demande davantage de préparation de la part de l'intervenant Steel Drum, et une concentration accrue de la part de l'orchestre.

3.2.2. La transmission orale et/ou écrite

La prise de note à propos des notes de musique semble une source de divergence entre les acteurs. Les enseignants avouent qu'ils prennent des notes, notamment pour les retenir, quand un des intervenants Steel Drum énonce qu'il est contre, en soutenant l'idée, issue de la pratique traditionnelle du Steel Drum de Trinidad et Tobago, qu'on ne doit pas jouer en regardant des notes afin d'insister, lors des premières séances, sur la pratique de l'instrument.

La question de l'usage de l'écrit prend une large place dans les propos des acteurs, même si cette place mériterait d'être débattue.

Les enseignants avouent qu'ils prennent des notes, c'est pour eux une forme de nécessité, ils doivent « noter les notes » (ou plus généralement des éléments de support comme les rythmes, les blocs musicaux), pour s'en souvenir, pour garder une trace d'une séance à une autre. En fait c'est un mode hybride de notation mi-musical mi-personnel qu'il conviendrait d'étudier plus avant. Ils expliquent aussi qu'ils recourent parfois à des enregistrements.

« Je prends des notes sur un cahier, j'ai un cahier où je note tout. (...) je note, oui, à ma façon toutes les notes. (...). Je vais par exemple noter Do, Mi, Si, Sol... fois 2, donc ça veut dire qu'on le répète 2 fois avec mes annotations, ce que moi je vais comprendre (...) Et j'ai besoin, moi, de ce passage aux écrits et ça m'arrive de revenir dessus, d'afficher les notes des fois aussi au tableau pour les enfants, pour qu'ils les prennent aussi eux en notes (...) Des fois, ça nous arrive de répéter un peu en classe avant une séance (...) il y en a qui n'en n'ont pas besoin, mais quand même, pour les élèves en difficulté c'est bien de se chanter les notes (...) Je

les notes à ma façon. Par exemple, je vais écrire 1, 2, 3, 4. Si c'est sur 3 temps, je vais mettre 1, 2, 3. Mais après, c'est vraiment ma tambouille. Pour moi par exemple si ça fait 1, 2 [elle tape des mains simultanément et énonçant les chiffres 1, 2], 3, 4, 5... Et bien le 1, 2 je le mets rapproché, 3, 4, 5, je les éloigne (...). Voilà, mais là, je les note vraiment à ma sauce, il n'y a pas du tout de formation musicale derrière. Je ne maîtrise pas les croches, les doubles croches, les blanches, les noires, tout ça non... »

A l'encontre de la position des enseignants, l'intervenant Steel Drum qui est contre la prise de notes énonce qu'il faut tout apprendre par imitation, à l'oreille (il faut être en capacité de « sortir de ses notes » pour pouvoir mieux « sortir les notes »). Cela renvoie à la question de l'engagement du corps (plutôt qu'un engagement de la tête) en lien avec les pratiques mises en œuvre à Trinidad et Tobago, dont il fait part, en se référant aux travaux réalisés dans le cadre d'une thèse et de ses observations lors de son propre voyage à Trinidad et Tobago.

« Ne pas faire noter les notes, jamais ! (...) Voilà, je suis carrément contre (...) ils sont ici pour faire de l'instrument (...) ce n'est pas pour écrire les notes (...) je ne veux pas que tu joues en même temps que tu regardes tes notes ». « [A Trinidad] le chef d'orchestre, il passe (...), il va voir chaque chef de section, il dit (...) alors, tu vas me jouer ça : tap tap pa pa, (...) La première année j'ai regardé et j'ai dit (...) il ne va pas s'en souvenir le gars (...) Et bien, le mec il ressort ça, nickel (...) c'est la mémoire du corps en fait (...). Moi, j'ai fait l'expérience par exemple sur un morceau un peu compliqué (...) je l'ai écrit (...) si je veux le refaire par cœur, et bien, comme par hasard, cette partie-là que j'ai écrite, elle ne me revient pas, elle ne me revient jamais (...) Et les trucs que j'ai écrits, j'ai mis je ne sais pas combien de temps à m'en défaire. Et au bout d'un moment, je me dis là : "bon, allez, je ne m'en sers plus. Débrouille-toi donc sans la fois d'après. J'ai un peu galéré pendant 2 ou 3 séances, et puis après je le connaissais par cœur le truc. (...) Passez du temps à jouer. Faut jouer pour que ça vienne !" »

3.2.3. L'échauffement et la responsabilisation des élèves

Pour l'un des intervenants, l'échauffement, est prévu pour constituer un « sas d'entrée dans l'activité ». Cela oblige à poser les baguettes et à faire le silence du côté des enfants, ce qui favorise leur « concentration ». Ce rituel mis en place à chaque séance est progressivement incorporé par les enfants et leur permet d'être relativement vite « enrôlés » dans l'activité.

"Et donc là, je commence toujours les séances par : on pose les baguettes, on fait un petit échauffement (...) ce n'est pas le but de s'échauffer (...) c'est déjà qu'on puisse essayer d'être dans le calme (...) et de se concentrer (...) comme ça, ils sont sur autre chose que sur du bavardage et du touché d'instrument et du bruit qui parasite".

Cette approche en termes de sas est partagée par l'autre intervenante. Elle provient du fait qu'elle fait du yoga et est aussi chanteuse et qu'elle a intégré l'idée fréquente en chant/chorale qu'une transition est nécessaire entre l'activité menée avant l'acte musical et l'activité dédiée à celui-ci. Ce sas fonctionne très bien. Les élèves sont calmes et la mise en route corporelle, notamment les exercices de respiration, permettant concentration, détente, et sérénité avant l'activité. La phase d'échauffement a aussi un rôle social (elle permet « l'ancrage » des élèves).

"Et puis (...) c'est aussi par respect des enfants, on se met dans une bulle, on va travailler ensemble ça permet aussi je pense de se rencontrer d'une autre manière en cercle comme ça de se présenter autrement. Je médite, j'ai une culture du yoga, de la méditation donc pour moi (...) la première chose c'était travailler sur l'ancrage de ces enfants-là. (...) La méditation ça me permet de m'ancrer, d'être mieux là, d'avoir une meilleure attention et c'est quelque chose que j'ai envie de partager avec ces gamins-là. (...) C'est efficace, alors, c'est efficace pas, pas au bout de deux séances, mais c'est efficace tout au fil de l'année (...) ils sont plus posés, ils

ont moins de réticences avec ces exercices-là, on commence à ressentir des choses on se sent plus lourd avec les pieds, voilà, ouais, le, le truc principal c'est l'ancrage".

Cette phase a été intégrée par l'enseignant (binômé avec l'intervenante depuis trois ans) qui reproduit ce temps systématiquement. Ses compétences pédagogiques font de lui un praticien non seulement « réflexif », mais aussi « créatif » puisqu'il fait diriger la mise en route corporelle par un élève qui s'en acquitte parfaitement. Cette pédagogie a des valeurs sur le plan social en permettant aux élèves de se rendre compte qu'ils peuvent mener une activité avec succès. C'est un pas vers l'autonomie.

"Moi quand je le fais en autonomie, (...) je leur fais faire ce moment là aussi, après je n'ai pas forcément la même (...) connaissance de ces exercices là mais je les utilise et je leur refais faire parce que j'en vois l'utilité (...) donc j'essaie de les réutiliser tel quel mais je les fais faire par les élèves parce que après, c'est mon point de vue enseignant du coup"

L'animateur Steel Drum et l'enseignant mènent les activités avec une réelle préoccupation éthique par rapport aux élèves. Ils cherchent à développer l'autonomie des élèves et à donner une image positive de l'adulte, pleine de respect envers les enfants.

Notons un épisode significatif : l'enseignant qui a chargé un élève de faire l'échauffement veut intervenir pour présenter le programme de la journée. L'élève en charge de l'échauffement lui fait remarquer qu'il n'a pas encore terminé son intervention, l'enseignant lui permet de terminer l'échauffement. Il considère en autoconfrontations qu'il a fait une erreur et montre ainsi qu'il respecte le travail de l'élève.

Conclusion

« Toute la portée pratique de l'art se ramène en fin de compte à son action éducative ». Vygotski, L. S. (1925/2005). *Psychologie de l'art*. Paris : La Dispute, page 352.

Nous avons présenté quelques ajustements issus des acteurs, qui montrent quelques adaptations de leur activité en lien avec « l'intelligence des situations » qu'ils ont pu construire grâce à leur expérience plus ou moins longue de participants au dispositif « Steel Drum en REP ». Nous aurions pu aussi montrer des éléments de la transposition didactique en jeu lorsque le professeur des écoles doit faire répéter le groupe en l'absence du spécialiste de Steel Drum, en lien avec les axes centrés sur l'activité des élèves : artistique (progressions techniques, théoriques, rythmiques, mélodiques), émotionnel (écoute, attitudes corporelles) et social (interactions professeur/élèves et entre élèves).

Bibliographie

Deslyper R., Eloy F., Guillon V. et Martin C. (2015). *Pratiquer la musique dans Démos: un projet éducatif global ?*, étude pilotée par l'Observatoire des politiques culturelles, Grenoble.

http://www.observatoire-culture.net/fichiers/files/etude_integrale_telecharger_2.pdf

Dewey, J. (1915/2005). *L'art comme expérience*. Paris : Folio essais.

Mollo, V. & Falzon, P. (2004). Auto- et allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 35 (6), 531-540.

Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198. <http://rfp.revues.org/157>

- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. In E. Bourgeois et G. Chapelle (Ed.). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- Samurçay, R. & Vergnaud, G. (2000) Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs ? *Carrefours de l'éducation*, 10, 48-63.
- Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité : deux concepts étroitement associés. *Recherches en éducation*, 4, 9-22. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no4.pdf>
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail enseignant : une approche de didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Vygotski, L. S. (1925/2005). *Psychologie de l'art*. Paris : La Dispute.

COMMUNICATION #45 : ACCEDER A L'INTELLIGENCE PROFESSIONNELLE : DEVELOPPEMENT LA DIDACTIQUE DU METIER D'OSTEOPATHE POUR NOURRIR LE METIER DE FORMATEUR OSTEOPATHE

Franck GARNIER, Ostéopathe formateur C.O.S, Doctorant en Sciences de l'Éducation UHA-LISEC, École d'ostéopathie de Strasbourg C.O.S, Franck.garnier4@orange.fr

Laurence DURAT, Professeure des Universités, Université de Haute-Alsace, France, laurence.durat@uha.fr

Type de communication

Compte-rendu de recherche

Thématique principale

Thème 2. L'intelligence professionnelle et les adaptations

Résumé

La communication que nous proposons prend appui sur l'analyse de l'activité des compétences des formateurs en ostéopathie, réalisée dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation. À l'appui d'extraits de nos données, nous exposerons et soumettrons à la discussion les apports de la théorie de l'analyse de l'activité dans les liens entre l'influence des éléments incorporés et non verbalisés du métier sur les obstacles à l'apprentissage des étudiants ostéopathes. Comment cette théorie nous aide en tant que chercheur à saisir le modèle opératif que le formateur en ostéopathie utilise quand il est engagé à réaliser une action de formation ?

Mots-Clés : Analyse de l'activité, didactique professionnelle, professionnalisation, auto-confrontation, ostéopathie

1^{re} partie présentation de la recherche

1. Contexte de la recherche : l'ostéopathie une profession en développement

Dans le but de travailler sur la pédagogie dans le cadre de la formation des étudiants en ostéopathie, nous nous questionnons sur les compétences mobilisées/à mobiliser par les formateurs et sur les conditions de leur développement professionnel. Nos recherches portent sur l'identification et la compréhension des compétences des formateurs en ostéopathie au travers d'une démarche de l'analyse de l'activité.

1.1.L'origine de l'ostéopathie

L'ostéopathie constitue une approche du soin centrée sur le patient (Issartel et Issartel 1983) qui est fondée uniquement sur l'intervention manuelle (Still 2001). Durant son premier siècle d'existence, cette discipline s'est développée en améliorant et en étendant ses processus de diagnostic et de traitement. Il en résulte la notion de « concept ostéopathique » désignant le développement de principes fondamentaux qui sont formulés de façon variable selon les

auteurs, tels que l'unité du corps, l'interdépendance entre la structure et la fonction des organes ou l'auto-guérison du corps (Issartel et Issartel 1983 ; Coues, Hoffman, et Comeaux 2012). Partant de ces principes, l'intervention ostéopathe consisterait donc à repérer et à agir sur les déséquilibres de la structure qui limitent ou bloquent la circulation de l'information et des substances, et qui sont à l'origine de réactions compensatrices du corps visant à assurer la continuité des fonctions.

1.2.Reconnaissance de l'ostéopathie en France, place du formateur

Il faut attendre 2007 pour que le législateur, pris entre la pression sociale et la pression du corps médical, spécifie le champ de compétences de l'ostéopathie par rapport à celui de la médecine. Une partie des décrets édictés portent sur la formation des ostéopathes dans le but de réguler l'activité des nombreuses écoles privées apparues après la législation de cette pratique. La structuration de la formation se poursuit en 2014 avec la parution d'un rapport à destination du RNCP (Répertoire National des Certifications Professionnelles), tiré d'un référentiel d'activités et d'un référentiel de compétences élaboré avec le soutien de Jacques Tardif (2012). De nouveaux décrets renforçant ceux de 2007 voient le jour en 2014.

Paquay (1994) nous montre l'importance pour le professionnel de l'enseignement, d'être en mesure d'analyser sa pratique, de se poser des questions, de réfléchir dans l'action, en somme d'être un enseignant-chercheur. Selon Schön (1991) le formateur est un praticien réfléchi qui vise à revenir constamment sur ses actions pour en comprendre le sens. Altet (1996) ajoute que cette démarche réflexive n'est pas innée, elle doit pouvoir bénéficier d'un apprentissage et d'une explicitation de la part des futurs formateurs. Le métier de formateur ne s'improvise pas, et l'ancienneté professionnelle est une condition nécessaire, mais non suffisante afin que ces professionnels deviennent de « bons » formateurs.

2. Cadre théorique et design méthodologique

Dans le cadre d'une recherche doctorale, nous avons cherché dans une perspective collaborative, à permettre l'identification des compétences des formateurs, à rendre explicites les raisonnements en situation et l'organisation de leur activité formatrice. Pour analyser l'activité des formateurs, nous avons procédé à la mise en place d'enregistrements filmés de séquences de cours avec exercices, repris dans un dispositif d'auto-confrontation croisée (Theureau, 2010) puis d'entretiens collectifs d'auto et d'hétéro-formation.

Notre objectif est de réinvestir cette analyse au service de la formation, pour développer la réflexivité, ouvrir d'autres champs des possibles en pédagogie, élaborer collectivement des outils conceptuels, méthodologiques et pratiques.

2.1.L'analyse de l'activité

Notre démarche d'analyse de l'activité s'appuie sur une méthodologie de confrontation entre l'activité que les personnes disent faire (professée) et celle qu'elles réalisent. Par la démarche d'analyse d'activité, nous pensons pouvoir accéder entre autres à l'intelligence professionnelle du formateur en ostéopathie. Notre propos est donc de pouvoir rendre explicite la part incorporée, non dite, voir inconsciente du travail, partiellement liée à la part sensible, perceptuelle et gestuelle du métier d'ostéopathe et de formateur ostéopathe qui implique le développement de compétences largement non verbales. Celle-là même qui apparaît difficile à formaliser, à transmettre, et à faire évoluer.

Par une analyse de l'activité globale, notre recherche tente d'appréhender les dimensions aussi bien perceptives, cognitives que conatives et socio-affectives de l'activité humaine. Le dénominateur commun à ces courants de l'analyse de l'activité que nous retenons, déjà souligné par Guy Jobert (1993) est la volonté de « comprendre le travail ». Il s'agit de partir de la situation de travail afin de la comprendre et de la transformer.

Ainsi notre démarche s'inspire de la didactique professionnelle (Pastré, Vergnaud, Mayen), fait toute sa place à l'intelligence professionnelle des acteurs, se nourrit des apports des méthodes d'auto-confrontation (Theureau, 2010 ; Clot) et, plus largement, d'entretiens collectifs d'auto et d'hétéro-formation (Durat, 2019).

2.2.Apprendre un métier

Apprendre un métier est une activité humaine dont il nous semble important de retenir les caractéristiques suivantes (Pastré, 2007) :

C'est une activité qui place le sujet comme agissant, c'est-à-dire qui à la fois transforme le réel (l'objet de son activité) et ce faisant se transforme pour agir de façon plus adaptée aux situations de travail et leur contexte.

C'est une activité au cours de laquelle le sujet, en interagissant avec le réel, prélève l'information sur les objets et situations qui lui sont utiles pour transformer ce même réel.

Ces informations prélevées vont lui permettre de se faire une idée, de se représenter de façon fonctionnelle (Vergnaud, 2007) les propriétés agissantes de ces objets et situations auxquels il est confronté et de ce fait de mieux anticiper son action à venir dans des situations de même classe. Ce processus de conceptualisation correspond à l'élaboration d'une organisation invariante de la conduite pour une classe de situation déterminée (Vergnaud, 1996).

Retenons qu'apprendre un métier consiste, pour un sujet, à pouvoir identifier les points communs des actions dans lesquelles il a eu à agir (l'invariance) afin qu'ils puissent lui servir de trame de fonctionnement qui lui permettra de mieux s'adapter aux variations des situations (variabilité).

3.Méthodologie de recherche

Notre méthodologie s'appuie sur 3 phases d'enquête et de mise en lumière de l'activité. Tout d'abord nous avons fait un état des lieux des pratiques en menant des entretiens exploratoires, aussi bien avec des étudiants qu'avec des formateurs. Nous avons alors pu identifier des thèmes et des problématiques générales. Afin de confirmer nos premiers résultats, nous avons élaboré dans la 2e phase deux questionnaires, à destination des formateurs (76 répondants) et à destination des étudiants (969 répondants). Dans une 3e phase, nous avons filmé 15 formateurs lors de leurs cours. Ces vidéos ont donné lieu à deux séances de confrontation collective avec 15 formateurs, filmées elles aussi. Les différentes séquences filmées (cours et confrontation) ont donné lieu à retranscription pour analyse.

2^e Partie présentation des résultats

A ce stade de notre travail, nous proposons dans un premier temps d'identifier les problématiques émergeant des entretiens collectifs.

1. Les problématiques didactiques

La formation en ostéopathie n'a jamais bénéficié d'un travail de didactisation de la discipline et très peu de formateurs s'intéressent à la pédagogie. Cela se confirme par notre enquête sur les formateurs avec seulement 10% de ceux-ci qui ont un diplôme dans la pédagogie. Ils enseignent avec les références qu'ils ont pu acquérir en tant qu'étudiants dans leur cursus scolaire/universitaire. Pour l'instant la reproduction du schéma pédagogique se transmet majoritairement sans véritable remise en question de celui-ci comme le montre la remarque du formateur 8 :

« Moi j'enseigne comme on m'a toujours enseigné l'ostéopathie, et si j'ai pu y arriver c'est que ce n'est pas si mauvais que ça... » (formateur 8)

Cette remarque montre le rôle important de l'ancrage, de la part naturalisée et la transmission. En effet peu de formateurs reviennent sur leur pratique et la manière d'enseigner. On part du constat, comme notre formateur 8 que s'il a pu devenir ostéopathe, il n'est pas nécessaire de remettre en cause la formation. Cependant, à la fois les enseignants doivent perpétuellement s'adapter à leur public, qui lui a beaucoup évolué (et leurs stratégies d'apprentissage), et les standards des écoles qui ont augmentés (la référentialisation en 2014, la concurrence entre les écoles, le niveau d'exigence des patients avec le recours plus courant à l'ostéopathie). Un des résultats obtenus par l'enquête auprès des étudiants montre d'ailleurs que plus de 60% des étudiants aimeraient plus d'outils numériques dans la formation.

On pointe également un faible niveau de réflexivité dont font preuve certains formateurs, alors même que la réflexivité est primordiale pour améliorer les pratiques. Ce constat est à nuancer, dans la mesure où de nombreux formateurs interrogés sont en questionnement, mais ne savent pas comment transformer leurs interrogations en transformations pédagogiques.

Reproduction du schéma classique de l'enseignement, la configuration spatiale et l'usage de ressources pédagogiques ne sont pas repensés, adaptés aux spécificités de l'apprentissage de techniques manuelles. Dans tous les cas observés, l'enseignement d'une technique ostéopathique a eu lieu sous forme de cours magistral, la formatrice est devant, les étudiants sont autour (Figure 1). Nous sommes dans un cadre purement transmissif, et alors même que le nombre d'étudiants est très élevé par salle, sans même utilisation d'outils numériques (vidéo, diaporama, etc.).



Figure 1 : Exemple d'un cours magistral de l'enseignement d'une technique ostéopathique de la sphère viscérale.

Fait intéressant à relever sur cette photo, les étudiants sont en tenue de pratique (ils seront amenés en binôme à s'exercer alternativement en praticien/patient), très peu prennent des notes, ils comptent donc uniquement sur leur mémorisation de cette séquence ; les tables sont néanmoins organisées comme dans une salle de classe ordinaire, qui plus est dans une pièce à colonnes ; on notera de ce fait que certains étudiants sont obligés de se mettre assis ou debout sur les tables pour tenter d'apercevoir la démonstration de la formatrice. La prise d'information de cet enseignement sera différente d'un étudiant à l'autre en raison de la disposition spatiale, mais aussi du peu d'entraînement des étudiants à la mémorisation sans les supports habituels (leurs notes, des schémas, un rappel écrit ou projeté).

La compréhension même d'une séquence gestuelle est très nouvelle pour des étudiants arrivant d'études secondaires. Comprendre les raisons du choix d'une technique, le déroulement d'un protocole d'intervention, ses finalités, les manières de guider son geste et les indices d'atteinte du but poursuivi sont extrêmement délicats à développer. Il en va de même concernant la difficulté du développement de la sensibilité palpatoire. En effet les étudiants ont souvent du mal à intégrer les différentes notions de toucher, dot les nuances apparaissent assez mystérieuses aux apprenants. Cette difficulté ressort des propos de l'étudiant 4.

« Même quand le prof vient me corriger je ne ressens rien, parfois pour ne pas passer pour un idiot je dis que je ressens alors que je ne ressens rien » (étudiant 4)

Faisant suite à la démonstration magistrale, les formateurs passent dans les rangées pour corriger les étudiants. Cependant le ressenti manuel est quelque chose qui est propre à chaque personne. Ces étapes d'apprentissage sont présumées acquises et le caractère individuel du toucher rend difficile toute évaluation par le formateur. La figure 2 montre un enseignant entrain de corriger un étudiant, il l'aide en lui prenant les mains.



Figure 2 : Exemple de correction d'un formateur sur un étudiant

Il apparaît à travers ces exemples un décalage important entre ce que les formateurs s'attendent à trouver auprès des étudiants et ce que les étudiants s'attendent à avoir comme mises en situation pour apprendre. Les formateurs pointent le manque de pratique personnelle et de rigueur et de concentration des étudiants, les étudiants ne voient pas ce qu'ils pourraient faire autrement pour intégrer des éléments qui ne sont verbalisés que de façon informelle. Entre le point de départ de la formation et l'aboutissement à des compétences qui sont clarifiés, une sorte d'opacité règne sur les moyens et étapes pour cet apprentissage.

2. Les problématiques organisationnelles

Lors de nos entretiens, nous avons pu mettre des problématiques organisationnelles en lumière. Tous les formateurs exercent une double activité, ils doivent souvent gérer deux agendas : celui du cabinet et celui de l'école. Les formateurs ont tendance à privilégier leurs propres contraintes du cabinet et ceci aux dépens de la formation en se rendant moins disponibles pour les étudiants. Cela peut donner des difficultés de déroulement de certaines UE qui devraient être dispensées au début de l'année scolaire, mais qui, faute de disponibilité du formateur, ont lieu à la fin de l'année. Il n'est pas rare d'organiser des journées de 10 heures de cours pour les étudiants pour rentabiliser au maximum le déplacement d'un formateur venant de loin. En termes de progression dans le parcours et d'articulation entre les enseignements, les contraintes matérielles surplombent la visée pédagogique.

Lors des entretiens collectifs, certains formateurs dans notre recherche ont pointé le cadrage insuffisant entre eux et avec la direction des études, laissant chaque formateur organiser son programme et ses cours selon ses propres priorités. De plus les intervenants vacataires s'investissant peu dans la formation, ne savent souvent pas ce que les étudiants connaissent. Nous retrouvons un fonctionnement très individualiste de l'enseignement où chaque formateur vient faire sa partie sans connaître celle des autres. Les propos du formateur 11 révèlent bien cette difficulté.

« Je ne suis pas au courant de ce que les étudiants sont censés savoir-faire, je suis obligé de leur demander au début de mon cours ce qu'ils ont déjà vu ou pas... » (formateur 11)

Au-delà des responsabilités individuelles, il s'agit plutôt ici de souligner les conséquences d'un dispositif qui recourt massivement aux enseignants vacataires et la difficulté à faire dialoguer les différents et nombreux intervenants, à articuler les programmes, à apporter davantage de fluidité dans une progression de formation. L'enjeu est que les étudiants puissent faire sens des multiples apports,

pour dépasser une impression de juxtaposition de savoirs. Pour les formateurs permanents comme occasionnels, clarifier les attentes de l'école vis-à-vis de leurs interventions et entre eux s'avère incontournable.

3. Les problématiques d'identité professionnelle

Comme nous avons déjà pu le souligner, il y a une ambivalence entre le fait d'être un formateur et d'être à la fois un professionnel en activité. Il s'agit d'une double posture. La problématique dans notre situation réside dans le fait que les formateurs ont tendance à surinvestir leur posture de professionnel qu'ils « importent » dans celle de formateur. Cela se traduit par une hiérarchie et une moindre légitimité dans leur rôle de formateur comme nous le montrent les propos du formateur 5.

« Moi mon activité principale c'est le cabinet, c'est cette activité qui me fait vivre, j'enseigne pour me faire sortir du cabinet et rencontrer d'autres confrères »
(formateur 5)

On comprend bien l'importance du développement de l'identité professionnelle de praticien ostéopathe et son intérêt dans la formation, mais en l'occurrence le passage à une posture de pédagogue n'en reste pas moins nécessaire. Mais cette facette est pour l'instant peu investie. Dans les premières analyses, on observe un constant recouvrement de pratiques d'ostéopathe en cabinet (du type : « je vous enseigne cette technique, mais pour ma part je pratique celle-ci ») et un sous-investissement dans la posture pédagogique qui permettrait de développer une plus grande attention au rapport au savoir transmis, à la façon de le transmettre, à la réception par les étudiants de ce savoir, qu'il s'agisse de savoir savant, de savoir pratique ou de savoir d'action.

Mais pour comprendre ce constat, rappelons qu'en France il n'existe pour le moment aucune formation de formateur en ostéopathie. De plus le législateur par les décrets de 2014 ne les valorise pas, cependant la formation des formateurs impacte directement la qualité de la formation.

De plus notre discipline est victime d'un manque de socle commun. On entend souvent dire cette phrase : « il y a autant d'ostéopathes que d'ostéopathies » en justification des différentes approches de la discipline portées par les intervenants eux-mêmes. Cela montre bien les difficultés que notre profession éprouve si ce n'est pour se reconnaître dans des normes, des valeurs communes et partagées par l'ensemble des professionnels, du moins pour décider d'un investissement épistémologique suffisant pour clarifier ses principes, ses concepts fondamentaux, sa méthodologie, sa valeur scientifique. En conséquence, une des difficultés de l'enseignement réside dans cette absence de socle commun obligeant chaque formateur à construire ses propres références.

4. Discussion et conclusion

Comme nous avons pu le constater la mise en mot des activités de l'ostéopathe est difficile ceci rend d'autant plus difficile la transmission. Nos observations des formateurs en situation d'enseignement ont montré la grande part d'implicite, d'inexprimé, de compétences

incorporées chez les formateurs qui rendent l'apprentissage particulièrement délicat pour les étudiants.

Il apparaît que l'efficacité de la relation de formation est entravée à plusieurs niveaux, produisant des freins et des obstacles à l'apprentissage. Comme le montrent à la fois les travaux sur les situations d'apprentissage et sur les incidents critiques, le facteur facilitant, de nature à faire basculer une situation en opportunité d'apprentissage plutôt qu'en risque de mésapprentissage voire de désapprentissage (Durat 2014, 2019), est l'accompagnement reçu par un professionnel expérimenté, ici, le formateur ostéopathe. Pour évaluer l'efficacité de cette intervention, nous reprendrons le concept de contrat didactique de Brousseau (1986) qui définit les attentes réciproques des enseignants et des élèves dans le cadre de l'enseignement, ici, des formateurs et des étudiants dans le cadre de la formation en ostéopathie, il s'agit de promouvoir l'intelligence mutuelle des intentions de ces différentes parties prenantes, ce qui signifie de rendre explicites bon nombre de règles et de détermination des rôles respectifs. L'intérêt du contrat réside dans la capacité à proposer des conditions qui rendent nécessaires l'objet d'apprentissage, dans l'aide apportée aux apprenants pour comprendre la finalité de l'activité, dans l'aide aux formateurs pour évaluer les gestes et réponses des apprenants. Or sur notre terrain, l'adéquation entre les situations didactiques et les objectifs poursuivis n'est pas réalisée pour de multiples raisons, qui échappent en grande partie aux formateurs pris dans le cours de leur activité et ont pu être mises au travail dans le cadre de notre recherche.

En effet, les entretiens collectifs sur la base des cours filmés ont fait ressortir une forte insatisfaction des formateurs quant aux résultats d'apprentissage observés au regard de leur investissement cognitif et conatif. Les entretiens ont également permis d'interroger plusieurs éléments naturalisés jusqu'ici, de confronter des ressentis individuels à leurs pairs, de se retrouver dans des difficultés récurrentes, de décentrer leur regard de leur ressenti vers le point de vue des étudiants. Leur enthousiasme de se voir proposer un espace de réflexivité sur leur activité les a donc poussés à s'investir dans la prise de conscience de la position des étudiants, des attentes partiellement incomprises entre formateurs et étudiants, des difficultés rencontrées par les étudiants lors des séances de formation, des transformations à opérer. L'élément extrêmement encourageant est la très forte mobilisation constatée des formateurs et leur implication dans un développement professionnel allant de la formation individuelle à la détermination collective d'un cadre pédagogique négocié, jusqu'à la proposition de perspectives d'évolution de la profession d'ostéopathes.

Les perspectives d'approfondissement sont liées à la redéfinition collective du contrat didactique (créer un espace de dialogue, prendre en considération la dynamique de groupe, gérer les règles et les décisions, mettre en interaction) ainsi que du contrat pédagogique (la dimension sociale de la relation formateurs-apprenants) afin de constituer un environnement stable et évolutif proposant les conditions les plus adaptées à l'apprentissage de nouvelles notions et gestes.

Bibliographie

Arrêté du 25 mars 2007 relatif à la composition du dossier et aux modalités d'organisation de l'épreuve d'aptitude et du stage d'adaptation prévues pour les ostéopathes par le décret n° 2007-435 du 25 mars 2007 relatif aux actes et aux conditions d'exercice de l'ostéopathie.

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,

Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles : De Boeck, pp. 27-40.

Bélair, L. (2012). La formation à la complexité du métier d'enseignant. Dans : Léopold Brousseau, Guy (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherche en didactique des mathématiques, La Pensée Sauvage, Grenoble.

Décret n° 2014-1505 du 12 décembre 2014 relatif à la formation en ostéopathie.

Décret n° 2007-435 du 25 mars 2007 relatif aux actes et aux conditions d'exercice de l'ostéopathie.

Durat, L. & Kern D. (2019). Accompagner la réflexivité sur l'expérience : une médiation cognitive, conative, socio-affective vers l'apprentissage. Activités, vol 16 n° 1.

Durat, L. (2014). Les expériences épisodiques d'incidents critiques, des ressources pour le développement des compétences, Activités, vol 11 n° 2.

Garnier F. et Braccini V. (2017), « Enquête préparatoire à la création d'un référentiel de compétences propre au métier de formateur en ostéopathie », La revue de l'ostéopathie, vol. 18, no 2, pp. 29-36

Issartel L. et Issartel M. (1983), L'Ostéopathie exactement, Paris, R. Laffont, 391 p

Jobert, G. (1993). Les formateurs et le travail : chronique d'une relation malheureuse. Éducation Permanente, 116, 7-18

Leplat J. (1997). Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique. Paris : PUF.

Paquay L. (1994) Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. Recherche et formation, 16 7-33.

Paquay éd., Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences? (pp. 83-96). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
doi:10.3917/dbu.paqua.2012.01.0083.

Pastré P. (1997), « Didactique professionnelle et développement », Psychologie française, 42, 1, 89-100.

Pastré P. (1999). « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives ». Éducation permanente, n° 139 (« Apprendre des situations »), p. 13-35.

Schön, D.A. (199X). Cases in reflective practice. New York : Teachers College Press.

Tardif J. (2012), Devenir ostéopathe, agir avec compétence, Saint-Etienne, SNESO éditions, 115 p

Theureau, Jacques. (2010.) « Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action » ». Revue d'anthropologie des connaissances Vol 4, n° 2 (2): 287-322.

Vergnaud G. (Ed) (1994). Apprentissages et Didactiques. Où en est-on ? Paris : Hachette.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J-M. Barbier Savoirs théoriques et savoirs d'action (p. 275-292). Paris : Presses universitaires de France.

COMMUNICATION #46 : FACILITES ET EMPECHEMENTS A L'APPRENTISSAGE : DIMENSIONS PLURIELLES DE L'EXAMEN NEURO- MORPHOLOGIQUE DU NOUVEAU-NE REALISE PAR UNE ETUDIANTE EN MAÏEUTIQUE

Catherine Burgy, Sage-femme enseignante CHU de Strasbourg, Doctorante en Sciences de
l'Education UHA, catherine.burgy@uha.fr

Laurence Durat, Professeure des Universités, Université de Haute-Alsace,
laurence.durat@uha.fr

Type de communication

Compte-rendu de recherche

Thématique principale

Thème 1. Le développement de l'intelligence au travail et en formation professionnelle

Résumé

Cette communication présente une observation et une analyse d'un acte médical complexe en milieu authentique : l'examen neuro-morphologique du nouveau-né. Notre expérience en tant que sage-femme clinicienne et enseignante nous a amenés à observer des difficultés chez les étudiants. Le but de ce travail est d'identifier les obstacles et les facilités, de les comparer aux traces du même examen, réalisé par des experts, afin de rendre explicites les raisonnements en situation authentique et l'organisation de leur activité. Pour analyser le déroulement de l'examen clinique, nous avons filmé des séquences d'examens du nouveau-né, repris dans un dispositif d'auto-confrontation et d'auto-formation croisée. Des écarts entre les situations en école et le réel de la situation vécue ont été observés, la dimension socio-relationnelle (nouveau-né, parents) et la dimension perceptuelle de l'examen clinique, pouvant rendre l'apprentissage plus délicat pour certains étudiants.

Mots-Clés : Didactique professionnelle, séquences filmées, entretien d'auto-confrontation, apprentissage, maïeutique

Introduction

Les formations dans le domaine des sciences de la santé sont toutes des formations professionnalisantes avec des parcours en alternance combinant un lieu où est dispensée la théorie et d'autres lieux où sont effectués les stages pratiques (Perrenoud, 2001). Les étudiants qui suivent ces formations sont tous confrontés à la nécessité de s'adapter à ces deux environnements (Olry et Masson, 2012), dans lesquels les méthodes et les pratiques d'apprentissage sont différentes. Un étudiant qui s'engage dans une formation n'arrive pas vierge de tous savoirs, croyances, expériences... celui-ci est inévitablement confronté durant ses situations d'apprentissage à des sources de difficultés sur de multiples plans : cognitif, affectif ou pratique (Bourgeois, 2009). Mezirow propose que l'apprentissage soit porteur de

transformation chez la personne, mais elle ne se réduit pas à un processus de construction de compétences, d'acquisition d'habiletés ou de techniques pratiques, la formation doit chercher à créer une conscience de soi et développer l'autonomie. La réflexion critique et le partage avec d'autres personnes peuvent modifier la vision des expériences qui peut créer les conditions d'une transformation (Mezirow, 2001 ; Biasin, 2018). Boudreault définit l'intelligence professionnelle en ces termes : « comprendre ses responsabilités et agir avec discernement pour ajuster sa conduite lors de la réalisation de ses tâches, selon les circonstances engendrées par les évènements de sa situation de travail ». Et dans la formation « amener l'apprenant à mobiliser ses ressources individuelles, à agir, réussir et progresser dans différents contextes selon des performances définies en utilisant les savoirs nécessaires : en reproduisant les façons de faire, en adaptant des façons de faire, et en dernier lieu en inventant des façons de faire » (Boudreault, 2018).

Historiquement, la formation a évolué au travers les siècles, d'un compagnonnage, à la formation dispensée dans des « maternités-écoles », dans lesquelles, les enseignements et les stages étaient intimement liés ; toutes les élèves étaient majoritairement en stage dans les services de la maternité/école. Actuellement, l'organisation de la formation est universitaire, avec dans chaque semestre un découpage entre des temps d'enseignement, et d'autres temps de stages sur de nombreux sites. La formation des étudiants sages-femmes est de cinq années, dont la Première Année Communes des Études de Santé (PACES) en Faculté de Médecine : quatre années au sein de notre École de Sages-Femmes pour aboutir au Diplôme d'État au grade Master.

Des stratégies d'apprentissages spécifiques sont requises, puisque la plupart des actes cliniques médicaux que les étudiants dispensent, impliquent de mobiliser simultanément de multiples compétences et connaissances. Suffit-il qu'il y ait une alternance entre les cours théoriques et les terrains de stage pour atteindre les objectifs de savoir, savoir-faire et le savoir-être ? Faut-il d'autres éléments pour rapprocher et articuler ces deux dimensions qui sont si souvent séparées ? Ma présentation aborde, dans le cadre de la didactique professionnelle, la question de l'apprentissage en situation réelle au travers de la réalisation d'un examen neuro-morphologique du nouveau-né en étudiant les environnements facilitants ou sources d'empêchements. Le choix de l'acte clinique s'est porté sur l'examen neuro-morphologique du nouveau-né en raison des difficultés des étudiants à réaliser cet examen et les faibles résultats lors des évaluations. Les environnements facilitants ou empêchants sont étudiés au niveau de l'institution académique, des lieux de stage et auprès des étudiants. Les résultats présentés sont issus d'une recherche en cours dans le cadre d'un doctorat en Sciences de l'Éducation.

Cadre théorique

La notion d'alternance est intimement liée à notre formation. L'alternance suppose qu'il y ait plusieurs lieux de formation. L'apprenant se développe en passant de l'un à l'autre : en termes de lieu et de pédagogie, d'établissement de formation théorique à ou aux établissements de formation pratique. L'alternance demande une adaptation des étudiants lors de chaque stage clinique, dans de nombreux sites et une articulation entre l'école et les lieux de stage (Maubant, 2014).

Les caractéristiques spécifiques de l'apprentissage en situation de travail sont des situations potentielles de développement (au sens de Mayen, 1999) pour l'étudiant. Les environnements professionnels provoquent des impacts différents sur l'apprentissage des étudiants, suivant leur degré de cloisonnement ou d'ouverture entre le lieu où est dispensée la formation et les terrains de stage. L'apprentissage en situation de travail doit être compris comme une stratégie pédagogique qui est essentielle pour préparer les étudiants à la réussite scolaire et professionnelle. Dans l'apprentissage en situation de travail, la place de l'apprenant, l'environnement du travail et celui de la formation sont au cœur de l'efficacité de l'apprentissage (Bourgeois et Durand, 2012). Développer ses compétences, en formation au travail, nécessite un investissement et une adaptabilité. La didactique professionnelle a pour but d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles. Elle est née de la rencontre de la psychologie du développement, de l'ergonomie cognitive et de la didactique disciplinaire (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006 ; Pastré, 2009). Tardif définit la compétence comme « comme un savoir-agir complexe qui prend appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006). La formation basée sur le travail présente l'avantage de combiner apprentissage et expérience professionnelle, ce qui peut permettre aux étudiants d'acquérir des compétences recherchées.

Ce travail présente un climat général de la formation, décrit par les étudiants, et l'observation filmée de l'examen clinique du nouveau-né suivi de l'auto-confrontation de l'étudiant aux traces de son activité, dans le but de relever les points essentiels empêchant ou facilitant le développement de l'étudiant vers un futur professionnel compétent.

Méthodologie

Notre travail s'inscrit dans une démarche d'investigation qualitative, une approche exploratoire qui vise à examiner l'acte clinique au cœur du processus d'apprentissage et d'accéder à l'expérience formative des étudiants.

Il s'appuie en premier lieu, sur une analyse exploratoire des réponses à un questionnaire, destiné aux étudiants en deuxième année de formation, après deux stages, permettant de situer leur position face à la profession de sage-femme, l'organisation, les modalités d'enseignement et la supervision utilisées dans les domaines académique et pratique, en milieu clinique. Le vécu, les perceptions des étudiants et des sages-femmes cliniciennes sont interrogés.

Et en deuxième lieu, nous nous appuyons sur l'observation filmée et l'évaluation de l'exécution d'un acte authentique complexe en milieu hospitalier : l'examen du nouveau-né. Trente-cinq évaluations cliniques formatives en situations authentiques furent pratiquées sur l'année universitaire dans cinq hôpitaux et deux cliniques privées. Parmi celles-ci quinze séquences furent filmées. Concrètement, une caméra filmait l'examen clinique des enfants, en chambre ou en pouponnière, sous la supervision de la formatrice sage-femme, en présence des parents, et dans un contexte d'activité ininterrompue du service. Dans la continuité fut organisé un entretien d'auto-confrontation, et de remise en situation par les traces matérielles (Theureau, 2010), et à distance un entretien d'auto-confrontation croisé avec l'étudiant, des étudiants de sa promotion et la sage-femme enseignante (Clot, 2000). Les principaux extraits sont choisis,

par les étudiants ou la sage-femme-enseignante, en fonction des ressources exploitables dans le but de tirer profit des gestes, des actions (effectives ou empêchées), du déroulé de l'examen, du positionnement de l'étudiant (nouveau-né, parents, formatrice), de ses raisonnements en situation.

Résultats et analyse

Après une première année d'étude qui permet de sélectionner des étudiants, les étudiants intègrent la deuxième année de Formation Générale en Science Maïeutique (FGSMa2). La majorité des étudiants sont admis dans notre formation sont satisfaits du choix de l'orientation vers les sciences de la santé et la profession de sage-femme. Cependant, à l'instar de toutes les autres professions de santé en France, nos résultats montrent hélas qu'une grande proportion des étudiants perçoit un haut niveau de stress avec une difficulté de gestion de ce stress durant les périodes de présence à l'école en raison d'une surcharge de travail, des longues journées de cours, de la succession des examens, et des difficultés financières qui les obligent pour un certain nombre à travailler durant leurs études. Plus de la moitié des étudiants ont également des difficultés à gérer le stress en stage, marquées par la fatigue due aux horaires de garde (jour/nuit, garde de 12 heures) et décrivent des situations d'apprentissage peu facilitant : un temps d'écoute et d'échange avec les sages-femmes cliniciennes trop faible, un manque de soutien à l'initiative, et à l'instar des autres étudiants en santé un important manque de respect et de bienveillance (Brami,2013 ; Marra,2018 ; ANESF,2018). S'y ajoute pour la moitié des étudiants une faible estime de soi et de confiance en soi.

En stage la transmission des gestes est centrée sur l'imitation et la répétition, faire les liens avec la théorie et la réflexivité sont moins proposées, et les étudiants de début de cursus citent pour beaucoup le travail en autonomie. Les milieux cliniques peuvent être un environnement socio-affectif déstabilisant pour les étudiants, en raison, principalement, de l'absence d'un temps dédié spécifiquement à la supervision des étudiants (Rémerly et Filliettaz, 2017) et un manque de formation des sages-femmes cliniciennes en supervision. Une majorité de celles-ci perçoivent ce manque et sont désireuses de bénéficier d'une formation sur ce thème dans le but d'améliorer leur accompagnement.

Au sein de la formation académique, notre position est de favoriser les méthodes pédagogiques propices à la pratique réflexive : séquences de retour de stage, cas cliniques, simulation, portfolio, travaux de groupes, évaluation formative en milieu authentique... L'adhésion des étudiants est souvent importante, d'autant plus si la méthode comprend des exercices perçus comme ludiques. Spontanément, la plupart des étudiants s'appuient, en termes de méthodes cognitives, sur la rétention et la mémorisation et seuls quelques étudiants développent des pratiques réflexives. Cette manière d'apprendre, pourrait être la conséquence de leur curriculum scolaire d'une part, et plus particulièrement de la PACES au cours de laquelle les stratégies d'apprentissage privilégiées relèvent d'un apprentissage de surface, basé sur la répétition (Berthiaume & Daele, 2013), associé à l'apprentissage systématique de banque de centaines de questions à choix multiples issues des examens des années précédentes. Ce vécu de l'apprentissage ralentit l'adoption de méthodes différentes d'apprentissage pour un certain nombre d'étudiants.

L'exploitation des séquences filmées propose un éventail non exhaustif d'éléments, mais a fait ressortir de manière forte la dimension socio-relationnelle de l'examen avec un nouveau-né qui réagit aux interventions des étudiants, en présence des parents-observateurs-interlocuteurs. En effet, avec un « vrai » nouveau-né l'étudiant est confronté et doit ajuster son intervention à une activité imprévue et fluctuante, ses gestes et observations sont entièrement dépendants des interactions pour pouvoir se dérouler. L'examen se déroule en présence des parents, acteurs, autant observateurs qu'interlocuteurs. Sur le panel de quinze étudiants filmés, les observations de la réalisation de l'acte clinique nous montrent une hétérogénéité entre les étudiants à tous les niveaux de l'évaluation formative. Nous allons nous focaliser principalement sur la durée de l'examen clinique, la dimension socio-relationnelle, la dimension perceptuelle de l'auscultation cardio-pulmonaire et de l'examen des hanches.

Premier élément, la durée de l'examen clinique varie entre quinze et trente-cinq minutes, temps important versus cinq à six minutes pour un professionnel expérimenté. Ce temps peut sembler important, mais l'examen de l'enfant comprend une multitude de paramètres à vérifier. L'acte filmé est le premier acte réalisé de manière intégrale en évaluation par les étudiants. Parmi les facteurs explicatifs, la situation d'évaluation augmente leur niveau de stress, malgré le fait que l'évaluation soit formative avec un contrat de bienveillance, et non sanctionnant. Par rapport au professionnel, les étudiants hésitent davantage dans leurs gestes, recommencent plusieurs fois certains gestes, ne savent pas comment positionner leurs mains, le niveau de pression à appliquer, font des erreurs dans l'accomplissement de certains gestes, ont des difficultés à calmer, rassurer l'enfant qui pleure, omettent des pans de l'examen. Pour tous ces paramètres cités, les résultats des étudiants sont hétérogènes, avec des niveaux de performance différents, au regard de l'habileté dans la manipulation du nouveau-né comme de la professionnalité.

Au niveau de la dimension socio-culturelle, trois paramètres interviennent : l'observation par l'évaluatrice, ce dont les étudiants ont déjà l'expérience, mais aussi, des paramètres nouveaux, le comportement de l'enfant et le comportement de la mère ou des parents. La présence, l'observation de l'évaluatrice semble être l'élément le moins perturbateur, puisque déjà vécue, s'inscrivant dans une relation construite antérieurement. Le comportement de l'enfant est l'élément le plus perturbateur pour les étudiants qui examinaient des enfants vivants, donc réagissant à l'intervention de l'étudiant, parfois agités, énervés et en pleurs. Pour la majorité des étudiants manipulent pour la première fois un nouveau-né en tant que futur professionnel. A travers les séquences filmées, il apparaît qu'il s'agit bien plus qu'une simple adaptation à un facteur mineur- comme c'est actuellement pensé par le dispositif de formation- qui serait une situation nouvelle prenant place dans une bibliothèque de situations (Daniellou, 2004) enrichissant l'apprentissage de l'étudiant. En fait, *l'interaction étudiante-nouveau-né apparaît comme le principal élément organisateur de l'examen*. La situation de l'examen est elle-même caractérisable comme une situation dynamique (Hoc & Amalberti, 1994), dans laquelle agir ou ne pas agir produit des effets, qui évolue constamment en fonction de la réaction du nouveau-né aux interventions de l'étudiante ; l'examen est orienté selon ses réactions, rendant difficiles certains gestes, ralentissant des observations, changeant l'ordre des actions à réaliser de l'examen. Devant les difficultés de cette irruption du réel, à plusieurs reprises l'intervention de la formatrice a été nécessaire pour rendre la suite de l'examen possible, en calmant l'enfant par la parole et le geste, ou en aux parents de le prendre dans les bras. Or l'établissement du lien à l'enfant est à la fois préalable et conditionne la possibilité même de l'activité de l'examen.

Quatre étudiants ont pu le faire spontanément sans intervention, les onze autres étudiants ont dû être accompagnés pour parvenir au terme de l'exécution de l'activité. Il apparaît donc que la relation futur professionnel-nouveau-né détermine, organise et oriente le cours de l'activité d'examen.

La place des parents (la mère le plus souvent, les deux parents parfois) est également à mentionner. Elle est probablement sous-estimée dans la préparation des étudiants à cette part de leur activité. On peut bien comprendre que ce facteur soit largement impensé, donc ne faisant pas l'objet de préparation préalable par sa banalité même. Ce qui paraît évident aux sages-femmes cliniciennes ou formatrices a été naturalisé : bien sûr un nouveau-né est vu souvent avec sa mère, pourquoi évoquer ce fait ? Or l'adressage aux parents est une part essentielle du métier de sage-femme lorsqu'elle prépare les futures mamans à l'accouchement, lorsqu'elle accompagne les parents avant la naissance par exemple, c'est-à-dire dans d'autres pans de son exercice professionnel. L'activité spécifique d'examen neuro-morphologique est pourtant abordée dans son déroulement pratique, dans la finalité qu'il poursuit, dans les gestes et savoirs d'action à mobiliser. Pas dans sa dimension socio-relationnelle. Et pourtant dans les séquences filmées, on se rend compte de la place de cette dimension pour l'étudiant et de ses conséquences sur ses interventions.

Prenant place dans l'espace de parole, l'étudiante ne peut ignorer les parents, avec leurs interrogations sur l'examen et ses résultats renseignant sur la santé de l'enfant, leur inquiétude, leur propre inexpérience parfois ou parfois les freins qu'ils installent lorsque l'enfant réagit. Autant d'interruptions qui sont à intégrer par l'étudiante, ou prises en charge par la formatrice afin de soulager l'étudiante. Parce que pour les parents, ce n'est pas un examen sur UN enfant, ils assistent à l'examen sur LEUR enfant, qui les renvoie à leur rôle de mère et/ou de père, et de surcroît réalisé par un débutant. Dans la plupart des cas, les parents ont été bienveillants avec les étudiants, mais pour certains parents, cet examen était également anxiogène, et leurs réactions étaient d'intervenir face à l'étudiant, de poser beaucoup des questions pendant que l'étudiant était concentré sur l'examen, parfois de montrer des signes d'*exaspération*. En termes d'apprentissage, le dispositif de formation a tout intérêt à repenser ces deux facteurs : penser le lien avec le nouveau-né et celui avec ses parents, afin que les étudiants puissent se situer (dans divers aspects de leur identité professionnelle), se préparer (à quelle réaction du nouveau-né vais-je faire face), se positionner face aux participants (rôle de conseil face aux parents), faire toute sa place au réel en somme.

Dernier élément que nous souhaitons pointer, l'auscultation cardio-pulmonaire et l'examen clinique des hanches sont des examens systématiques, mais qui nécessitent un certain degré d'expertise. En simulation, sur des mannequins, les étudiants ont plus de facilités, les bruits du cœur et les murmures vésiculaires sont plus facilement audibles. De même pour l'examen des hanches, les résistances au niveau du mannequin ne sont pas identiques par rapport à l'enfant, de même pour la force à déployer dans l'appui ; en l'occurrence, l'interaction singulière avec la formatrice, la démonstration produit des effets pédagogiques perçus par les étudiants :

« Quand vous m'avez décrit et montré le geste pour les hanches, j'ai pu le refaire, sans avoir peur de faire mal au bébé, on devrait faire ça plus souvent... » (Étudiante 5)

Apprendre à penser son métier et à adapter ses pratiques de travail aux circonstances mouvantes d'une situation de travail, faire advenir une intelligence professionnelle est le fruit d'un développement long, non linéaire, à l'occasion de circonstances en partie inattendues. Cette évaluation de l'examen n'a pas réellement été identifiée comme une séquence d'apprentissage formalisé, plutôt comme un temps de retour informé. Or, durant l'examen clinique, l'importance de la rétroaction du formateur dans le processus de réflexivité apparaît centrale. Les étudiants se saisissent de cette opportunité d'apprentissage et tentent dans le cours même de l'activité de modifier le geste que les formateurs leur montrent prenant en compte les singularités physiques et psychiques du nouveau-né, son agitation, ses pleurs... Pour quelques étudiants ces adaptations à la situation se font « naturellement », spontanément, mais d'autres étudiants ont besoin d'un temps de retour ultérieur, voire de l'aide issue de leurs pairs, des formateurs ou des sages-femmes cliniciennes, pour se forger une représentation plus complète de l'activité, mais aussi parfois d'un plus grand nombre d'effectuations d'actes cliniques. Lors des travaux pratiques ou des évaluations cliniques, il est essentiel que l'étudiant bénéficie d'une rétroaction dans le but de favoriser l'apprentissage, la motivation et l'estime de soi, importants pour le développement personnel et professionnel de l'apprenant. Une rétroaction qui présente les aspects positifs au même titre que les aspects à améliorer, et qui suit les critères d'évaluation du travail peut dynamiser l'étudiant et influencer positivement sur sa motivation.

L'acte médical comprend de nombreux paramètres à évaluer, avec des gestes techniques et précis (Figure 1).

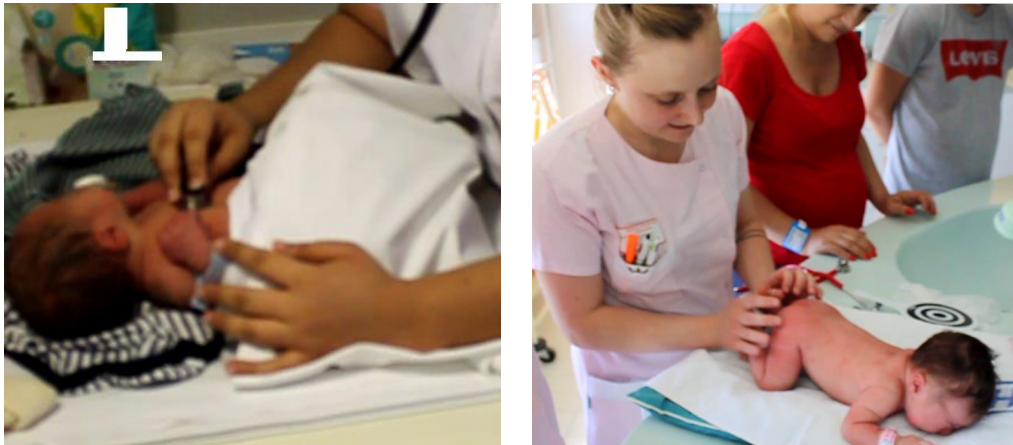


Figure 1 : Exemple d'actes médicaux en situation réelle : auscultation cardio-pulmonaire et examen des réflexes archaïques.

Fait à signaler, pour tous les étudiants la méthode d'auto-confrontation, regarder le film de l'examen clinique est ressenti comme difficile, considéré comme une épreuve en soi, et doit probablement s'apprendre ; cependant, ils pointent également un effet de prise de conscience, créant une nouvelle situation, avec des remarques quasi toujours identiques sur la perception de son geste et la découverte que cette nouvelle situation génère :

« C'est bizarre de se voir dans cette situation, on fait souvent des vidéos, mais là j'ai du mal... j'aurais dû plus m'exercer avec la poupée, j'aurais eu moins de mal peut-être »
(Étudiante 3)

« Je n'aime pas me voir, ce n'est pas bien ce que je fais, je ne m'en rendais pas compte ! » (Étudiante 12)

Discussion et conclusion

Les remarques précédentes nous incitent à faire quelques constatations méthodologiques, à formuler une synthèse du changement de perspective à adopter puis du contexte des stages cliniques.

La méthode d'auto-confrontation, si elle permet d'accéder à un nouveau stade de réflexivité, développe pour cela de nouvelles habiletés : identifier soi-même un geste dans son contexte, percevoir a posteriori des éléments -avant cela encryptés dans le vécu- se voir endossant un rôle dans lequel on se projetait différemment (image de soi). En termes pédagogiques, plus la situation est réaliste, voire réelle, plus le nombre de paramètres présents de façon explicite et implicite peut être identifié et travaillé. D'ailleurs, la plupart des étudiants ont exprimé le souhait de bénéficier de plus de séquences filmées associées à une auto-confrontation plus fréquemment, pour différents actes, et de plus de simulations sur mannequin, pour progresser dans les actes cliniques les plus critiques.

Les bénéfices de l'usage de la vidéo dans l'auto-formation sont donc très importants, dans une perspective de recherche autant que de formation, d'autant quand ils sont prévus dans un accompagnement perceptuel, cognitif et socio-affectif par les formateurs. En effet, cette recherche a montré que les écueils de cet examen sont largement liés à l'interrelation qui s'établit avec ce que nous sommes amenés à nommer les réelles « parties prenantes à l'activité » (nouveau-né, parents, formatrice) davantage qu'à la compréhension ou la mémorisation de savoirs scientifiques et techniques. Nous pourrions résumer cela par la nécessité pour le futur professionnel de prendre en compte le **multi-adressage** de son activité (Astier, 2001) : en premier lieu, elle est adressée à l'enfant, et en cela oblige la sage-femme à renverser la perspective pour bien conduire son activité, à le considérer comme **sujet** principal de l'activité et non plus **objet** (plus ou moins récalcitrant) de celle-ci, objectivisation dont la préparation théorique (objet conceptuel) et pratique (mannequin, simulation) ont sans doute contribué à renforcer le poids ; secondairement, l'activité est également adressée aux parents (sur la santé de l'enfant notamment, sur son développement) et renvoie en ce sens à la conception du rôle de la sage-femme : en effet, même si les dispositifs de formation conduisent à morceler l'apprentissage des gestes dans un souci didactique, et peuvent ainsi faire perdre momentanément de vue leur finalité, jamais un acte technique ne peut être séparé de sa nécessité première, ici, la prise en compte d'un enfant dans son contexte de vie, dans lequel la relation aux parents est primordiale. Sans adressage aux parents, quelle que soit la nature de l'acte, celui-ci perd son sens, or la tentation est grande d'opérer une succession d'observations dans le cadre restreint de l'évaluation, en considérant le paramètre « présence des parents » comme facteur empêchant au lieu de le replacer à sa juste valeur, à savoir que ce sont les parents qui seront les acteurs principaux de la santé de leur enfant. Enfin, et à cela, l'étudiant est plus habitué, l'adressage se fait en direction de la sage-femme formatrice. Or nous l'avons vu, l'organisation même de cette évaluation dans un contexte réel dépasse son but premier de validation et rend l'apprentissage possible, au cœur de l'activité elle-même, probablement en raison même de la nécessité renforcée (pour soi, aux yeux des parents, de l'évaluateur) de réussir, et donc d'être confirmé dans sa compétence, de se renforcer dans son

identité professionnelle, de se sentir en développement. L'enjeu est fort, la pression est plus palpable, les conditions sont plus difficiles et imprévisibles dans les nombreuses interactions : ces conditions pourraient favoriser ou empêcher l'apprentissage. Comme le montrent à la fois les travaux sur les risques psycho-sociaux et sur les incidents critiques, le facteur facilitant, qui fait basculer la situation en opportunité d'apprentissage plutôt qu'en risque de désapprentissage (Durat 2014a, 2014b, 2019), est l'accompagnement reçu par un professionnel expérimenté, ici, la sage-femme formatrice.

Malheureusement, l'environnement dans les stages cliniques montre également des conditions inhibant, voire entravant l'apprentissage pour un nombre d'étudiants. Nous pouvons observer entre le lieu où est dispensé l'enseignement académique et les lieux de stage peu de collaboration, en dehors de l'organisation pratique (planning de garde, des évaluations) et des situations d'étudiants en difficulté. Une préparation partielle existe pour les étudiants avant les stages comprenant la présentation des services, des objectifs institutionnels et un entretien avec une explicitation des objectifs personnels. Les sages-femmes cliniciennes ne connaissent pas forcément les objectifs de stage institutionnels ou personnels des étudiants. En conséquence, la supervision peut ne pas correspondre aux besoins de l'étudiant, provoquant stress, mésentente et évaluation inadéquate. Nous pouvons dire que les stages en milieu clinique ne proposent pas toujours des environnements capacitants, et c'est contre-intuitif puisque qu'il s'agit là de leur finalité première, du rôle qui leur est assigné dans le dispositif de formation. Il est pourtant possible d'envisager différemment les situations de formation, en prenant en compte ce que l'étudiant est capable de faire, qu'il a la liberté de faire, mais également les ressources et l'accompagnement proposés (par l'école/les stages) pour développer ses compétences et devenir réellement un environnement capacitant (Fernagu-Oudet, S. 2012). Pour cela une réflexion de fond sera nécessaire sur l'articulation de l'alternance, sur la formation des cliniciennes au tutorat, sur la conception de situations didactiques, mais aussi sur le climat de travail et peut-être jusqu'à la souffrance au travail des professionnels.

Bibliographie

- Astier, P. (2001). La communication de l'expérience professionnelle éléments d'analyse de l'activité du sujet. (Thèse de doctorat, non publié). Conservatoire national des arts et métiers, Paris, France.
- Berthiaume, D. & Daele, A. (2013). Comment choisir des méthodes d'enseignement adaptées ? Berthiaume, & N. Rege Colet, (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 : Enseigner au supérieur* (p. 119-134). Berne : Peter Lang, Editions scientifiques internationales.
- Biasin, C. (2018). Transformative Learning : evolutions of the adult learning theory. *Phronesis*, Vol.7, 5-17. doi-org.scd-rproxy.u-strasbg.fr/10.3917/phron.073.0005
- Boudreault, H (2018, 21 mars). L'intelligence professionnelle. [billet de blogue]. Récupérer sur le blog : https://rpdp2017.sciencesconf.org/data/3106_BOUDREAUlTHenri.pdf
- Bourgeois, É. & Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Bourgeois É. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Lachapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* p. 31-69. Paris, France : Presses universitaires de France.

Brami, L., Damart, S. & Kletz, F. (2013). Santé au travail et travail en santé. La performance des établissements de santé face à l'absentéisme et au bien-être des personnels soignants. *Management & Avenir*, 61(3), 168-189. doi:10.3917/mav.061.0168.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez G. et Scheller, L. (2000) Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité ». *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 2-1 | 2000, mis en ligne le 01 mai 2000, consulté le 24 août 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pistes/3833> ; DOI : 10.4000/pistes.3833

Daniellou (2004). L'ergonomie dans la conduite de projets de conception de systèmes de travail. In P. Falzon, *Ergonomie*, 359-373. Paris, Presses Universitaires de France.

Durat, L. & Kern D. (2019). Accompagner la réflexivité sur l'expérience : une médiation cognitive, conative, socio-affective vers l'apprentissage. *Activités*, vol 16 n° 1.

Durat, L. (2014). Les expériences épisodiques d'incidents critiques, des ressources pour le développement des compétences, *Activités*, vol 11 n° 2.

Durat, L. (2014). Risques et facteurs de risques psycho-sociaux auprès des personnels de l'enseignement et de la recherche, *Formation Emploi*, n° 125.

Enquête bien-être. ANESF. Récupéré sur le site : <http://anesf.com/index.php/enquete-bien-etre/contexte/>

Fernagu Oudet, S. (2012). Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. Dans E. Bourgeois (dir), *Former par le travail* (p. 201-216). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Hoc, J-M., Amalberi, R. (1994). Diagnostic et prise de décision dans les situations dynamiques. *Psychologie Française*, 39, 2, 177-192.

Ordre des Sages-Femmes (2010). *Référentiel métier et compétences de la sage-femme*. Repéré à l'URL : http://www.ordre-sages-femmes.fr/NET/img/upload/1/666_REFERENTIELSAGES-FEMMES2010.pdf

Marra, D. Qualité de vie des étudiants en santé. Récupéré sur le site : https://cache.media.enseignementsuprecherche.gouv.fr/file/Sante/04/8/Rapport_Dr_Marra_-_Qualite_de_vie_des_etudiants_en_sante_926048.pdf

Maubant, P. (2014). Alternance. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p.29-32). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente* n° 139, pp.65-86.

Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience : développer l'autoformation*. Lyon, France : Collection sociale.

Olry, P., Masson, C. (2012). Du travail au travail pour apprendre. *Éducation permanente*, p. 63-77.

Pastré, P., Mayen P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.

Pastré, P. (2009) Didactique professionnelle et conceptualisation dans l'action. Dans J-M. Barbier (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 793-825). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. Dans P. Lhez, D. Millet & B. Séguier (dir.), *Alternance et complexité en formation. Éducation, Santé et travail social* (p. 10-27). Paris : Edition Seli Arslan.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*. 4(2), 287-322.

COMMUNICATION #49 : LA PRATIQUE DE L'ÉTUDE DE CAS PAR LES ENSEIGNANTS DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL DANS LES LYCEES TECHNOLOGIES ET PROFESSIONNELS DU BURKINA FASO

Haoua Bonjoungou/Nikiema, Assistante, Université Norbert ZONGO, haouabonko@yahoo.fr

Type de communication

Compte-rendu de recherche

Thématique principale

Thème 2. L'intelligence professionnelle et les adaptations

Résumé

Cette communication présente la démarche des enseignants dans le traitement de l'étude de cas en Bureau de secrétariat qui constitue l'une des matières de spécialité dans la filière Secrétariat bureautique. La mise en œuvre de l'étude de cas, technique d'enseignement, mais aussi stratégie d'évaluation dans la matière scolaire (Martinand 2013) Bureau de secrétariat par les enseignants pose un certain nombre de difficultés et exige d'eux une certaine « ingéniosité » pour faire acquérir les apprentissages visés. Ils développent des stratégies sur la base de leur expérience pour offrir des situations d'apprentissage aux élèves même si celles-ci se révèlent souvent éloignées des objectifs visés et des attentes institutionnelles. Quelle démarche adoptent-ils pour mettre en œuvre une étude de cas ?

Mots-Clés: Bureau de secrétariat – Matière de spécialité - Étude de cas – Situation professionnelle.

Introduction

Dans l'enseignement technique et professionnel au Burkina Faso, l'étude de cas est la méthode d'enseignement et la stratégie d'évaluation des connaissances professionnelles la plus utilisée dans les matières de spécialité pour la section « Techniques tertiaires ». Elle se donne pour objectif l'acquisition de gestes et réflexes professionnels par la « mise en situation » des apprenants. La présente recherche est partie d'un constat : les difficultés des enseignants de bureau de secrétariat dans le traitement de l'étude de cas et leur conduite particulière à professionnaliser des apprenants sans avoir reçu une formation dans la mise en œuvre de l'étude de cas.

Dans le mouvement des réformes tous azimuts des approches d'enseignement, il est nécessaire de se pencher sur la formation des enseignants à même de les outiller dans la prise en charge des enseignements. Une analyse de leur activité peut permettre de déceler la nature des difficultés et d'y remédier. Ainsi le présent article abordera tour à tour la description du contexte et de la problématique, les objectifs et les questions de recherche, le cadre théorique et méthodologique et enfin les résultats qui seront discutés.

1. Contexte et problématique

L'enseignement technique et professionnel est un sous-secteur du système éducatif burkinabè actuel issu de la réforme de 2007. Il comporte deux types d'enseignements, l'enseignement technologique et l'enseignement professionnel (loi 013-2007/AN) qui se répartissent en deux sections que sont l'enseignement technique et professionnel tertiaire et celui industriel. Le secrétariat-bureautique est l'une des options relevant de l'enseignement technique et professionnel tertiaire qui « *ont pour référence l'entreprise de services et les activités de services de toutes les entreprises.* » (Legardez et Lebatteux 2001, 190); sa finalité est la formation du personnel de secrétariat pour le secteur privé, mais aussi pour le secteur public à travers un certain nombre de matières scolaires. La présente étude porte sur le bureau de secrétariat dans une classe de terminale, une des matières de spécialités dont la caractéristique essentielle est l'utilisation de l'étude de cas comme technique pédagogique, mais aussi comme technique d'évaluation.

1.1. Le profil des enseignants

Les enseignants intervenant dans la filière Secrétariat-bureautique peuvent être classés en trois (3) catégories : les enseignants des matières spécifiques ou de spécialités, ceux des matières d'environnement et ceux des matières générales. Les enseignants des matières de spécialité sont appelés « professeurs de secrétariat » et sont polyvalents. L'accent étant mis sur le profil professionnel de l'enseignant, ils sont donc qualifiés pour l'enseignement de la totalité des matières de spécialité, qui représentent les activités phares de ce personnel de bureau. Ils sont recrutés parmi les titulaires du diplôme universitaire de technologie (DUT) ou du brevet de technicien supérieur (BTS) en secrétariat-bureautique et formés pour la plupart à l'École normale supérieure de l'université de Koudougou pendant deux (2) ans : une première année dite théorique dans les disciplines comme la didactique des disciplines techniques, la pédagogie générale, la mesure et évaluation, la communication. La deuxième année est réservée au stage en responsabilité dans les établissements d'enseignement technique et professionnel au cours duquel ils prennent en charge les différentes classes dans les matières concernées.

1.2. Le bureau de secrétariat

Le bureau de secrétariat, dans le contexte burkinabè, se caractérise par deux types de contenus, théorique et pratique. Ainsi les contenus d'enseignement portent d'une part, sur la description de contenus théoriques et d'autre part sur l'élaboration d'études de cas dont l'objectif est l'acquisition des techniques du métier. C'est la matière de spécialité la plus importante au regard de son volume horaire et du coefficient qui lui sont affectés.

Cette matière scolaire mobilise des concepts pluri-disciplinaires (Martinand, 2003, p 104). Ainsi, compte tenu de sa complexité et pour faciliter le travail des enseignants, des instructions officielles (MESSRS, 2008) donnent des précisions pour sa mise en œuvre en indiquant la finalité de la matière à savoir « *approcher l'apprenant le plus du milieu professionnel à travers la simulation des situations professionnelles par les études de cas* ».

L'étude de cas fait partie intégrante du bureau de secrétariat qui constitue une discipline s'appuyant sur une démarche de résolution de problèmes et relève de la pédagogie inductive.

Cette démarche commence par une situation-problème qui trouve son origine dans les situations professionnelles pour devenir des situations didactiques sous la responsabilité de l'enseignant. Dans le contexte décrit, l'étude de cas est utilisée sous sa forme traditionnelle, car elle ne comporte que des exercices issus de plusieurs matières de spécialité et/ou d'environnement qui demandent généralement aux élèves de réaliser des tâches précises, sans véritablement poser un problème à résoudre.

1.3. Contenu d'une étude de cas

Les programmes d'enseignement dans les classes concernées ne donnent aucune indication relative au contenu des cas à traiter ; il revient à chaque enseignant de bâtir le cas en fonction de la progression des matières de référence que sont l'organisation administrative, la sténographie, la dactylographie, la correspondance commerciale. L'enseignant se réfère ainsi au curriculum réel au sens que Perrenoud (1998, p 237) donne à ce terme. Le contenu se résume donc à une compilation d'exercices d'application de ces matières. Ce qui pose problème, car en étude de cas, les situations d'apprentissage doivent provenir des situations critiques du métier qui deviennent des objectifs de formation (Métral, 2012 cité par Tourmen, 2014, p 15).

De plus, l'enseignement professionnel se caractérisant par les relations complexes avec les pratiques sociales de référence (Rabardel, 2008, p 23), construire une étude de cas revient à transposer les pratiques professionnelles de référence (Perrenoud, 1998) préalablement identifiées et contenues dans les manuels scolaires ou connues par l'enseignant à travers son expérience du métier. Pourtant, les enseignants n'ont de connaissances du métier qu'à travers le stage réalisé pendant leur formation ; ils sont donc éloignés du milieu professionnel lorsqu'ils deviennent des enseignants. Citant Guilbert et Ouellet (2002, p 23) nous disons avec ces auteurs que : « le cas écrit n'est qu'un support pour l'information et que ce sont les buts visés ainsi que l'animation pédagogique qui sont réellement l'âme de cette formule ». En effet,

« une étude de cas est un texte écrit ou simulé, un témoignage oral ou enregistré relatant une situation problématique concrète et réaliste, c'est-à-dire un incident significatif, une situation embarrassante ou critique ou tout simplement le déroulement d'une situation dans le temps. L'étude de cas sert, lors de discussions de groupe, soit à amorcer une quête d'information, soit à amener une analyse du problème, soit à une prise de décision. » (Mucchielli, 1969 cité par Guilbert et Ouellet, 2002)

De différents cas analysés, aucun thème d'étude n'a été spécifié ni une situation problématique relevant d'une situation professionnelle décrite. Elles se présentent généralement sous forme de textes écrits comportant une description du contexte et les tâches à réaliser formulées sous forme de questions.

La difficulté des enseignants dans l'élaboration du cas découle de la transposition didactique, car comme l'indique Pastré (2011 a) « pour qu'une situation professionnelle soit didactisée, il faut qu'elle franchisse une double clôture, celle de la société et celle de l'école. » Cette difficulté se traduit par des cas inappropriés, ne reflétant aucunement les situations professionnelles de référence.

1.4. La pratique de l'étude de cas

L'utilisation de l'étude de cas comme technique pédagogique est la plus répandue chez les enseignants de bureau ; en effet, faire acquérir des savoirs professionnels passe par la mise en situation des apprenants à travers la résolution d'un problème professionnel. Encore faut-il que les cas d'études contiennent véritablement des simulations de situations professionnelles emblématiques du métier (Pastré, 2011) ou des problèmes professionnels nécessitant une intervention de l'exécutant. En effet, « il n'y a de véritable apprentissage par les situations que lorsque celles-ci comportent un problème à résoudre, voire à construire. » (Pastré, 2011, p 12)

La démarche d'enseignement relève du socioconstructivisme, non seulement placer l'apprenant au centre de ses apprentissages, mais aussi favoriser les interactions des apprenants par le travail en équipe (Guilbert et Ouellet, 2002, p 25). Le traitement d'une étude de cas comporte deux parties se déroulant en deux séances bien distinctes que les enseignants respectent et formalisent dans leur progression pédagogique. La première séance est consacrée à la réalisation de l'étude de cas par les apprenants et consiste en une analyse du cas en groupes de travail, car comme l'indiquent Dargent et Dargent (2011) « *l'élève en se confrontant à d'autres, améliore son apprentissage au cours des interactions au sein du groupe* ». C'est une phase dominée par les discussions entre les apprenants ; l'activité de l'enseignant se résume à guider les élèves. La seconde partie est consacrée à une sorte de plénière, de mise en commun des résultats obtenus par les travaux individuels ou de groupes et se déroule au cours d'une autre séance. Dans cette phase, l'enseignant se met au-devant de la scène et guide fortement les élèves dans leurs réponses. Le plus souvent, la phase précédente est ignorée par l'enseignant qui ne se préoccupe pas du travail des apprenants dans la démarche de résolution du problème.

1.5. Objectifs et questions de recherche

Dans cette étude, l'objectif visé est la mise en évidence de la démarche particulière adoptée par les enseignants des matières de spécialités dans l'utilisation de l'étude de cas comme technique pédagogique. Alors la question qui se pose est :

- Quelle démarche les enseignants des matières de spécialité adoptent-ils pour élaborer et mettre en œuvre une situation d'enseignement faisant appel aux théories des apprentissages par problème ?

2. Cadres théorique et méthodologique

Dans le but de décrire les pratiques des enseignants des matières de spécialité dans la mise en œuvre de l'étude de cas comme technique pédagogique, la présente étude s'appuie sur la théorie de la conceptualisation dans l'action (Piaget 1974, Vergnaud 1990, Pastré, 1999, 2007, 2011) pour analyser l'activité de l'enseignant. L'idée principale de cette théorie est que l'activité humaine est organisée sous forme de schèmes avec pour chacun un noyau central fait d'invariants qui sont de nature conceptuelle (Pastré, 2011a, p 15). L'activité enseignante peut être analysée en adaptant ce cadre théorique avec la prise en compte de l'interactivité (Vinatier, 2010, 2013) entre enseignant et apprenant, car, « on ne peut comprendre l'activité d'un enseignant si on ne comprend pas en même temps l'activité de l'apprenant » (Pastré, 2011a, p 56).

L'étude a porté sur le travail de deux enseignants identifiés de manière aléatoire parmi ceux ayant en charge le cours de bureau de secrétariat dans les classes terminales. Avant chaque séance d'observation, ils ont été soumis à un entretien dont le but est l'analyse du travail prescrit à travers une fiche d'analyse de leçon. L'observation menée a été réalisée à l'aide d'une caméra et appuyée par un enregistrement écrit des gestes et dire de l'enseignant. À la suite de la séance, l'entretien d'explicitation autour de la séance a été réalisé pour mieux comprendre l'agir de l'enseignant. Ces entretiens individuels ante et post-séance de cours ont permis de cerner la réalité de l'activité et de mesurer l'ampleur de l'écart entre le dire et le faire de l'enseignant. En effet, analyser le travail réel de l'enseignant, celui qui se déroule en situation de classe permet d'identifier les composantes de l'activité et de saisir l'articulation entre le travail prescrit et le travail effectif, de cerner le modèle opératif des enseignants. De plus l'écart existant entre le travail prescrit et le travail réel est riche en informations, car il indique le niveau de maîtrise de l'enseignant, mais aussi sa prise de conscience qui lui permet de s'adapter au réel. Le traitement de l'étude de cas suppose de la part de l'enseignant, la maîtrise du champ professionnel à même de lui permettre d'identifier des situations propices à l'apprentissage.

4. Résultats et discussion

5.

3.1. Synthèse des résultats

L'analyse des résultats a permis de mettre en évidence la démarche particulière des enseignants dans la conduite d'un enseignement-apprentissage à travers l'étude de cas. En effet, l'agir de l'enseignant explique la conception qu'il a de cette technique d'enseignement et notamment de la matière scolaire la supportant.

Dans le lancement de la séance, des invariances sont observées dans l'activité que ce soit pour les deux enseignants ou d'une situation à une autre pour le même enseignant. Par exemple la formation des groupes de travail et la mise en activité des élèves. D'une situation à une autre, les enseignants se préoccupent de former des groupes de travail, cependant le processus de formation diffère d'un enseignant à l'autre : si le premier laisse les élèves se mettre en groupe par affinité, le second procède par un regroupement selon ses critères. Pour le premier enseignant, le libre choix des partenaires est un facteur de réussite ; pour le second, imposer aux élèves les membres du groupe les amène nécessairement à apprendre à travailler en équipe dont les membres ne sont pas choisis, situation qu'ils vont rencontrer dans le milieu professionnel et cela participe à leur formation. Cette façon de procéder a bien sûr un impact sur le comportement et la réaction des élèves.

La mise au travail est automatique du côté des élèves et commence par une lecture individuelle et silencieuse suivie de la phase de discussion ». Il n'existe aucune organisation à l'intérieur des groupes, car les enseignants ne donnent pas d'information concernant les modalités de travail dans les groupes. Mettre seulement les élèves en groupe ne garantit pourtant pas la réussite des élèves, car comme le souligne Meirieu (1992, p 5), il importe de « *clarifier aux yeux des participants la nature de la tâche commune et les objectifs individuels à mener, cela peut contribuer à faire du travail en équipe, tout à la fois, une occasion d'apprentissages variés et d'accès progressif à l'autonomie.* »

Pour ce qui est de la pratique des deux enseignants dans la seconde activité, le même processus est observé de part et d'autre et d'une situation à une autre, quel que soit le thème traité. Il se présente ainsi : envoyer un élève au tableau pour noter les éléments de réponses et les faire recopier ensuite par les autres élèves une fois les réponses validées. Aucun des enseignants ne se réfère aux travaux réalisés en groupes.

Cependant, si l'on considère le processus de correction de chaque exercice proposé, des différences sont constatées qui renseignent sur le degré de maîtrise disciplinaire et de l'expérience de l'enseignant. Ainsi, l'enseignant expérimenté s'intéresse au résultat proposé en mettant l'accent sur la qualité de la production qu'elle soit un écrit, un schéma... tandis que l'autre, procède par étape en se focalisant sur la démarche de production. Pourtant, en Bureau de secrétariat, on ne devrait pas se soucier de la procédure, mais du résultat parce qu'on attend de l'élève la réalisation d'un travail en utilisant les savoirs, savoir-faire acquis dans les autres matières de spécialité.

3.2. Discussion

3.2.1. À propos du lancement de la séance

Le constat fait pour cette activité est que les enseignants n'arrivent pas à décrire le processus de lancement de l'étude de cas ; ils semblent procéder par tâtonnement (Boudreault, 2019). Toutefois, dans la classe, les enseignants en activité semblent avoir un schéma qu'ils adaptent en fonction des situations pour le lancement du cours. Ils développent des compétences formées par les schèmes qu'ils construisent en situation que Leplat (1997, cité par Murillo, 2010, p 79) qualifie de compétences incorporées par l'action. Elles sont « difficilement explicites dans leur discours ». L'écart qui existe donc entre travail prescrit (ce que dit l'enseignant avant le cours) et le travail réel s'ajuste en situation conformément à ses besoins, une adaptation aux circonstances qui renseigne sur l'intelligence du professionnel.

3.2.2. À propos de la correction

Cette phase constitue celle de la restitution des résultats par les élèves qui renseignent l'enseignant sur la maîtrise des savoirs en jeu. Pour ce faire, elle devrait être une occasion pour l'enseignant de vérifier l'atteinte des objectifs d'apprentissage devant traduire la compétence professionnelle acquise en laissant les élèves présenter les résultats des travaux. En effet, le résultat obtenu doit provenir d'un processus d'appropriation de savoirs et non un simple fait à retenir pour être reproduit dans une situation. Ceci explique la nécessité de faire travailler les élèves à tout moment. En outre, l'enseignant se doit de mettre en évidence les savoirs qui ont fait l'objet de l'enseignement-apprentissage et qui doivent être retenus, ce qui n'est pas le cas des enseignants observés, la séance se terminant par la correction du dernier point du cas.

Conclusion

Les résultats de cette étude mettent en évidence un certain nombre de difficultés des enseignants dans la mise en œuvre de l'étude de cas. La difficulté de conceptualisation de la situation professionnelle de référence par les enseignants les conduit à adapter leurs pratiques

d'enseignement pour faire apprendre aux élèves des savoirs professionnels même si ceux-ci ne correspondent pas souvent aux savoirs de référence.

Il est alors indispensable de revoir la formation des enseignants en intégrant l'analyse des situations professionnelles afin qu'ils puissent prendre en charge les enseignements dans un contexte où l'approche par compétences est de mise dans la nouvelle vision de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels au Burkina Faso. La formation didactique étant incontournable dans la professionnalisation des enseignants, la question qui se pose est la suivante : comment articuler les différentes didactiques en formation dans le contexte spécifique du Burkina Faso ?

Bibliographie

- Boudreault, H. (2019). Réussite, tâtonnement et itération. Récupéré de <https://didapro.me/2019/02/09/reussite-tatonnement-et-iteration/>
- Dargent, G. et Dargent, O. (2011) : Trouver la bonne organisation. Dans Cahiers pédagogiques. Récupéré de <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Trouver-la-bonne-organisation>
- Guilbert, L. et Ouellet, L. (2002). *Étude de cas – Apprentissage par problème*. Presses de l'Université du Québec
- Jean, A. et Etienne, R. (2008). Mise en tension entre didactique et didactique professionnelle dans la formation initiale des enseignants en technologie. (Travaux de recherche sur les gestes professionnels)
- Lebatteux, N. et Legardez, A. (2001). Quelles relations entre recherches et contenus de formation ? Une illustration dans la formation de professeurs de lycées professionnels tertiaires. Dans *Recherche et formation*, n° 55 p. 41-58. Récupéré de <http://rechercheformation.revues.org/857>
- Mayen, P. et Holgado, O. (2012). Une approche de la formation des enseignants par la didactique professionnelle. Dans *The Education Sciences Journal (Reperer Revista de Stiintele Educatiei)*, issue : 6/2012, pages : 418, Récupéré de www.ceeol.com.
- Murillo, A. (2010). Le choix du niveau de difficultés des tâches scolaires : des marges de manœuvre limitées pour les enseignants. Carrefour de l'éducation n° 29 p 77-91
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. Dans *Revue Éducation permanente*, n° 139/1999-2.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. Dans *Recherche et formation*, 56 | 2007,. Récupéré de <http://rechercheformation.revues.org/907>
- Pastré, P. (2011a). La didactique professionnelle : Approches anthropologiques du développement chez les adultes. PUF
- Pastré, P. (2011b). Situation d'apprentissage et conceptualisation dans l'action. Dans *Revue Recherche en éducation*, n° 12. P. 12-25
- Piot, T. (2014). Observer les pratiques enseignantes : la psychologie historico-culturelle, un cadre pour caractériser les dimensions visibles et invisibles du travail enseignant. Dans *Revue Recherche en Éducation*, n° 19. p. 30-39
- Rabardel, P., Lenoir, Y. et Pastré, P. (sous la direction de) (2008). *Didactique professionnelle et didactique disciplinaire en débats, un enjeu pour la professionnalisation des enseignants*. Edition Octarès

Tourmen, C. (2014). Usage de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. Dans *Savoirs*, n° 36/2014/3 p. 9-40. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2014-3-page-9.htm>

Vinatier, I. (2010). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Presses universitaires de Rennes

Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Edition De Boeck – Bruxelles

COMMUNICATION #54 : L'INTELLIGENCE SENSORIELLE DE L'INTERPRETE EN DANSE CONTEMPORAINE : LES SENS AU CŒUR DE LA CLASSE TECHNIQUE EN FORMATION PREPROFESSIONNELLE

Johanna BIENAISE, professeure, UQAM, Bielaide.johanna@uqam.ca

Manon LEVAC, professeure, UQAM, Levac.manon@uqam.ca

Type de communication

Compte-rendu de recherche

Thématique principale

Thème 1. Le développement de l'intelligence au travail et en formation professionnelle

Résumé

La danse contemporaine cherche, défriche, explore tous les jours de nouveaux horizons gestuels et imaginaires. Les danseurs s'adaptent à chaque nouveau projet de création en faisant appel, entre autres, à leur intelligence sensorielle. Dans leur formation, et plus particulièrement dans les classes techniques, l'attention aux sensations devient alors un enjeu important pour leur permettre d'être conscients des enjeux physiques et psychologiques qui sous-tendent leur pratique. Or, l'attention aux sensations modifie le déroulement des classes dites plus traditionnelles, le type d'activités effectuées, mais aussi la relation enseignant/élève, venant ainsi bousculer des traditions profondément enracinées.

Mots-Clés : Danseur, intelligence sensorielle, formation en danse, adaptation

Introduction

La danse contemporaine cherche, défriche, explore tous les jours de nouveaux horizons gestuels, de nouveaux codes esthétiques, tentant d'inventer de nouveaux états de corps aux frontières d'un monde en perpétuel changement. Quand est-il des danseurs dans cette quête incessante de transformation de la matière? À chaque rencontre avec un nouveau chorégraphe, un nouveau projet chorégraphique, le danseur doit s'adapter à un nouveau contexte de travail, mais surtout à une nouvelle approche du geste dansé, ce qui signifie entrer dans un dialogue ouvert, dynamique et complexe entre soi et le monde, entre son histoire personnelle, son éducation, sa culture, ses ancrages posturaux, son imaginaire et l'univers d'un chorégraphe qui arrive également avec un monde en soi. L'adaptation implique alors un processus d'ancrage et de désancrage de ses propres habitudes perceptives, convoquant une véritable intelligence sensorielle, afin d'ouvrir son potentiel d'action. Dans ce contexte, l'attention aux sensations est un enjeu particulièrement important dans la formation des danseurs. Or, l'un des ingrédients principaux de cette formation est la classe technique, suivie tous les jours tel un rituel quotidien et contenant généralement une série d'exercices permettant aux danseurs de développer leurs habiletés motrices et expressives.

Dans cette communication, nous verrons tout d'abord comment l'intelligence sensorielle a pu s'exprimer dans l'expérience de l'une de nous, comme interprète, dans trois projets

chorégraphiques différents et comment, de façon plus large, elle peut être définie en danse contemporaine. Puis, nous présenterons comment l'attention aux sensations dans la classe technique de danse est particulièrement convoquée afin de développer cette intelligence sensorielle de l'artiste en danse conscient des enjeux physiques et psychologiques qui sous-tendent sa pratique. Enfin, nous observerons comment l'attention aux sensations modifie le déroulement des classes, le type d'activités effectuées, mais aussi la relation enseignant/élève, venant alors bousculer des traditions souvent profondément enracinées.

Nos propos s'appuieront sur une recherche-crédation⁴³ menée au Doctorat en Études et Pratiques des Arts à l'UQAM (Bienaise, 2015) portant sur l'adaptation de l'interprète en danse contemporaine, à différents projets chorégraphiques ainsi que sur l'analyse d'une série d'entrevues réalisée au printemps 2016 avec 6 enseignantes en danse contemporaine (Marie-Claire Forté, Joanne Dor, Dominique Porte, Anne Lebeau, Sophie Corriveau, et Sara Hanley)⁴⁴. Ces deux recherches venaient, chacune à leur manière, interroger les défis et les enjeux du travail du danseur contemporain et leurs impacts sur les besoins de la formation professionnelle en danse aujourd'hui.

L'intelligence sensorielle du danseur en processus de création

En janvier 2010, j'⁴⁵entamai un processus de recherche-crédation qui m'a amenée, comme interprète en danse contemporaine, à vivre trois processus de création sur une période de 6 mois, avec trois chorégraphes différents. Mon objectif était de mieux comprendre quels étaient les défis et les enjeux de mon adaptation à des univers chorégraphiques très contrastés. Les trois processus de création, menant à chaque fois à une performance finale, ont fait l'objet d'une collecte de données de type ethnographique et autoethnographique consistant en des journaux de bord, des entrevues ainsi que des captations vidéo de répétitions et de performances. L'analyse des données a été réalisée grâce à la méthode d'analyse en mode d'écriture (Paillé et Mucchielli, 2012). Dans le cadre de cette présentation, je traiterai des défis techniques que j'ai pu faire ressortir et qui permettent de mieux saisir comment les sens sont mis en jeu dans le travail d'interprétation en danse.

Tout d'abord, l'un des premiers défis techniques était d'observer la manière de bouger des trois chorégraphes pour mieux comprendre la nature de leur projet gestuel dans les pièces créées. Le sens de la vue était alors fortement mis à contribution, activant de manière très intuitive mon empathie kinesthésique, c'est-à-dire ma capacité à faire des ponts entre leur physicalité et ma manière de la ressentir dans mon propre corps. Dans le matériel gestuel même, le regard devait être approché différemment, jouant sur les distances, la netteté ou le

⁴³ Cette recherche-crédation de type heuristique, supervisée par Mesdames Sylvie Fortin et Nicole Harbonnier, professeures au Département de danse de l'UQAM, a été soutenue par le CRSH et le FRQSC.

⁴⁴ Ces entrevues sont issues du projet de recherche *La classe technique en danse contemporaine au Québec : formation des jeunes danseurs et exigences de la création chorégraphique contemporaine* (Subvention PAFARC – Faculté des arts de l'UQAM)

⁴⁵ C'est ici l'auteure Johanna Bienaise qui prends la parole.

flou, entre regard distal et regard périphérique. Par ailleurs, dans deux des processus traversés, le sens du toucher a été activé par les chorégraphes pour me faire accéder à certaines qualités de mouvements. Dans certaines activités en effet, les chorégraphes me faisaient bouger en me touchant (en me tirant, en me poussant ou en m'indiquant simplement certaines zones de mon corps) pour me faire sentir un mouvement, une impulsion, une direction, une dynamique de mouvement. Je devais restituer ensuite seule les sensations vécues dans ces expériences dans le matériel chorégraphique. Également, le sens de l'audition est devenu à certains moments des processus un repère important pour me situer dans ma relation au matériel chorégraphique. La musique, le bruit du costume qui se froisse, les bruits de mes pas, le son de ma respiration devenaient autant d'indicateurs me permettant de moduler mes intentions, mon énergie, mon rapport à l'espace, etc. Enfin, le sens kinesthésique était bien évidemment au cœur de chacun des projets, me permettant de comprendre de l'intérieur les chemins du mouvement.

Cette expérience personnelle, rapidement condensée ici, renvoie à de nombreuses recherches qui décrivent l'importance du travail des sensations en danse contemporaine (Després, 2000 ; Fouilhoux, 2013). Pour le danseur, être à l'écoute de ses sensations signifie être à l'écoute des changements, des impulsions, des métamorphoses infinies qui sous-tendent le mouvement. Apprendre à différencier ses sensations (pour parfois inhiber certains mouvements et en laisser apparaître d'autres), apprendre à être à leur écoute permet au danseur de développer le raffinement nécessaire à l'évolution du mouvement. Aurore Després (2000), maître de conférences à l'Université de Franche-Comté, ramène cette capacité de sentir à la notion du processus. Il s'agit alors pour le danseur de sentir le mouvement pour se transformer avec lui, évoluer avec lui :

[...] au lieu de séparer la sensation du mouvement et de les colmater ensuite par l'effort d'une volonté tendue vers un but, ce dans un enchaînement linéaire, la logique du processus fait de la sensation, un mouvement et du mouvement, une sensation, les relie non par ajout d'une volonté de faire, mais affirme, d'emblée, leurs liens inextricables. (p.271)

Ainsi dans cette logique du processus, la sensation est partie intégrante du mouvement et inversement. La sensation permet d'ouvrir le mouvement à une multitude de possibilités, accompagnant le danseur dans un processus d'adaptation permanent. Entre la sensation et le mouvement il n'y a pas d'écart ou de séparation, ce qui nous amène à considérer l'intelligence sensorielle telle que définie par Danis Bois, Professeur à l'Université Fernando Pessoa, c'est-à-dire comme « la capacité d'un sujet à saisir sa subjectivité corporelle et à la rendre intelligible en temps réel de l'expérience vécue grâce à la mobilisation unifiée de la perception et de l'intelligence » (Bourhis, 2011, p. 2). Grâce à cette intelligence sensorielle, le danseur se saisit des informations offertes par son environnement ; il se saisit lui-même en train d'agir et peut ainsi, dans un équilibre entre lui et le monde, s'adapter avec cohérence aux nécessités d'une création et de son contexte d'émergence. Or, si cette intelligence sensorielle se trouve effectivement au cœur du travail du danseur, comment lui permettre de la développer au cours de sa formation ? C'est ce que nous allons tenter à présent d'examiner en nous attardant plus spécifiquement au contenu et au format des classes techniques de danse.

L'attention aux sensations en classe technique de danse contemporaine

Si le travail des sensations apparaît au cœur du travail des artistes en danse contemporaine, la mobilisation des sensations et l'attention fine qu'on leur porte semblent, de manière cohérente, être également omniprésentes dans la formation des danseurs, et plus particulièrement dans les classes techniques qu'ils prennent quotidiennement. Comme mentionné en introduction, nous nous appuyons ici sur le témoignage plus spécifique de 6 enseignantes qui travaillent à Montréal et auxquelles nous avons demandé, via des entrevues semi-structurées, quelle était leur conception de la classe technique en général, quels étaient les objectifs de formation poursuivis, les stratégies pédagogiques utilisées et les éléments qui déterminent la construction de leur classe.

Tout d'abord, regardons quels sens sont mis en jeu dans les classes techniques en danse contemporaine :

La vue : Le dispositif de la classe technique, avec l'enseignante située bien en vue devant le groupe afin que sa démonstration et que les indications qui accompagnent sa prestation soient perceptibles pour les étudiants, met d'emblée en jeu chez les apprenants les sens de la vue (voir la démonstration, capter les mouvements). Mais, en ce qui a trait au sens de la vue, les enseignantes interviewées se font plus précises. Ainsi, Marie-Claire Forté invite les étudiants à observer, donc à voir, les autres participants de la classe. C'est pour elle, une façon d'éveiller l'étudiant à la curiosité et à l'ouverture à d'autres façons d'incorporer le mouvement. Le regard devient ici central, car il se produit un « jeu entre les sensations provenant de l'intérieur corporel, reliées au sens "proprioceptif", et les sensations provenant de l'extérieur corporel, reliées au sens "extéroceptif" et spécifiquement le regard. » (Després, 2000, p. 44). C'est aussi à la vue que fait référence Joanne Dor lorsqu'elle illustre ses indications anatomiques par un squelette. « Je le vois puis je le sens », dit-elle aux étudiants. Ce procédé convoque la capacité de visualisation chez l'étudiant dans le but de l'amener à sentir/ressentir une partie corporelle. De même, les propos de Sara Hanley sont émaillés de références à l'imagerie comme porte d'entrée aux sensations kinesthésiques. Sophie Corriveau, quant à elle, parle spécifiquement de travailler le regard au cœur même du mouvement; un regard qui, par son rôle dans l'équilibration, sert d'appui dans l'espace ou alors se fait vecteur expressif du geste.

L'ouïe : Le sens de l'ouïe est également largement mis en jeu dans les classes par le travail d'écoute des indications formelles, motrices, dynamiques, temporelles de l'enseignante, mais aussi directement sollicitée par l'accompagnement musical (percussionniste, pianiste ou bande sonore) aux propositions dansées. Anne LeBeau et Sara Hanley mettent de l'emphase dans leur enseignement sur l'écoute musicale. Pour Anne LeBeau, le respect des comptes et de la pulsation est primordial dans l'atteinte de la précision du geste. Pour Sara Hanley, les textures sonores et la structure même du phrasé musical ont pour but de soutenir la qualité du mouvement.

Le toucher : De plus, lorsqu'un enseignant s'adresse à un étudiant en particulier, il aura fréquemment recours au toucher lors de son intervention. Joanne Dor et Anne LeBeau n'hésitent pas en classe à utiliser le toucher pour diriger l'attention de l'étudiant vers une zone

corporelle afin qu'il prenne conscience de l'engagement d'un muscle précis dans le mouvement ou encore qu'il sente une ligne directionnelle ou énergétique parcourant son corps.

Les sensations kinesthésiques : Ces dernières sont de loin le « sens » le plus sollicité et le plus nommé par les enseignantes interviewées. Éveiller, raffiner ses sensations kinesthésiques relève d'une écoute de soi faite de proprioception et de conscience corporelle. Cette attention aux sensations kinesthésiques permet d'être précis en s'intéressant à la source du geste, à ce qui le fait surgir, mais aussi à ce qui le constitue dans ses moindres détails. C'est ainsi que Sara Hanley désire voir apparaître chez ses étudiants « une définition et une précision du geste », qui, on le comprendra, permettra par la suite de développer sa capacité à reproduire le geste avec toutes ses qualités.

Si le rapport aux sensations se fait la plupart du temps de manière pré-réflexive, surtout chez un danseur expert qui, par ses nombreuses expériences, agit intuitivement en allant puiser à un savoir incorporé au fil de sa carrière, on comprendra que, chez le danseur en formation, le rapport aux sensations est invité à être fait de manière réflexive, dans une pratique d'introspection : Qu'est-ce que je sens ? Comment je le sens ?

L'emphase mise sur l'attention portée aux sensations dans les classes de danse oriente définitivement les formats des classes techniques qui se présentent comme une somme de mouvements, de principes du mouvement, d'actions, de mises en situation, d'explorations dirigées, d'improvisations, de réalisations de tâches, d'approches somatiques et de connaissances anatomiques. Ainsi, Joanne Dor commence souvent ses classes par des explorations guidées par l'*Idéokinés* de Irene Dowd, tout comme Anne LeBeau offre une mise en train oscillant entre mouvements toniques du *Pilates* et mobilisations inspirées de Feldenkrais. Marie-Claire Forté propose un déroulement de classe aléatoire en fonction des besoins qu'elle perçoit dans le groupe et alterne des propositions écrites et des propositions ouvertes. Dominique Porte parle d'« une structure qui fluctue » alors que Sophie Corriveau mentionne l'alternance d'exercices simples et complexes. Enfin Sara Hanley inclut des explorations somatiques pour comprendre certains principes du geste (elle utilise Franklin, Alexander) et 15 % de sa classe est consacré à des improvisations pour trouver des qualités de mouvements.

Lorsque le format de la classe technique ne repose plus sur le modèle unique de la démonstration/reproduction, mais comporte des plages d'explorations et d'expérimentations afin que l'étudiant développe réflexivité, autonomie et créativité, le rôle de l'enseignant et la relation qu'il établit avec l'étudiant s'en trouvent altérés.

Conclusion : Des impacts importants sur la relation entre l'enseignant et l'étudiant

L'attention fine aux sensations cultivée en classe technique par une diversité de contenus et d'activités est nourrie par les méthodes d'éducation somatique qui encouragent la réflexivité et l'autonomie de l'apprenant (Fortin; Vieira; Tremblay, 2008). Ceci entraîne une déhiérarchisation de la relation enseignant/étudiant. L'enseignant n'est plus une figure autoritaire détentrice de pouvoir (Lakes, 2005), mais bien un guide, un accompagnateur par la mise en

place de situations génératrices de sensations et de découvertes kinesthésiques. Ainsi, les enseignantes interviewées considèrent jouer le rôle de guide (Sophie Corriveau), de « catalyseur » (Dominique Porte), de « facilitatrice » (Sara Hanley) ou d'« interlocutrice sur leur parcours » (Marie-Claire Forté) bien qu'elles reconnaissent aussi faire parfois figure de modèle (Anne LeBeau, Sophie Corriveau).

Dans cette perspective visant à guider et à suggérer, l'enseignement ne s'oriente pas vers une imposition d'exercices à exécuter, mais devient une proposition d'expériences à traverser ensemble pour que chacun découvre des outils efficaces qui lui permettront d'accéder à une meilleure connaissance de soi et de son potentiel de gestes. Les enseignantes ne considèrent pas leur approche de la danse comme un idéal à atteindre ni comme une vérité inébranlable, mais bien comme une expérience à vivre pour mieux comprendre les possibles du mouvement. « Je propose des choses, affirme Dominique Porte, mais c'est toujours aux gens de les expérimenter ». Sara Hanley renchérit en déclarant : « J'apporte des expériences, puis à chacun de les saisir à bras le corps, puis d'en faire ce qu'ils veulent ». Par leurs propositions, ces enseignantes induisent une dynamique d'« aller vers » les étudiants qui en retour pourront ou non s'approprier les modes de compréhension du mouvement mis de l'avant par les enseignantes. Ainsi, s'établit une relation horizontale dont les échanges tel un « ping pong » (Sara Hanley) rebondissent entre l'enseignante et l'étudiant. Un tel dispositif met également l'emphase sur le libre arbitre de l'étudiant, capable de faire des choix quant à sa démarche artistique. Cette attitude contribue à mieux former un interprète-créateur qui participe, par sa réflexivité, son autonomie et son cheminement, au devenir d'une œuvre en processus de création (Doyon, 2015 ; Levac, 2006). La relation enseignant/étudiant semble ainsi évoluer de façon cohérente avec les changements de paradigmes qui entourent la relation chorégraphe/interprète, ouverts sur la collaboration plus que la subordination.

Bibliographie

- Bienaise J. et Levac M. (2016). Donner sens à l'expérience du geste en classe technique : regard sur la pratique de quatre enseignantes au Québec. *Revue brésilienne d'études sur la présence*, 6 (3). 502-523. [En ligne], Accès : <http://www.scielo.br/pdf/rbep/v6n3/2237-2660-rbep-63625.pdf>
- Bienaise J. (2014). De l'interprétation en danse contemporaine ou de l'art de s'adapter : Regard sur la complexité d'une pratique du déséquilibre. *Recherches en danse*, 2. [En ligne], Accès : <http://danse.revues.org/439> ; DOI : 10.4000/danse.439
- Bourhis, H. (2011). De l'intelligence du corps à l'esquisse d'une théorie de l'intelligence sensorielle. *Réciprocités*, 5, 1-19. [En ligne], Accès : <http://www.cerap.org/fr/paradigme-du-sensible/de-l%E2%80%99intelligence-du-corps-%C3%A0-l%E2%80%99esquisse-d%E2%80%99une-th%C3%A9orie-de-l%E2%80%99intelligence>
- Després, A. (2000). Le travail des sensations dans la pratique de la danse contemporaine (logique du geste esthétique). Paris : Presses universitaires du Septentrion.
- Doyon, F. (2015). Le danseur, ce créateur. *Le Devoir, Montréal, 2 mai 2015*. [En ligne], Accès : http://www.ledevoir.com/recherche?expression=Le+danseur%2C+ce+cr%C3%A9ateur&avance=1&date=depuis_1998&format=tous§ion_id=0&collaborateur_nom=Doyon+Fr%C3%A9d%C3%A9rique&date_debut=2015-05-02&date_fin=&tri=pertinence.
- Fortin, S., Long, W. et Lord, M. (2002) Three Voices: Researching how somatic education informs contemporary dance technique classes. *Research in Dance Education*, 3:2, 155-179.

Fortin, S. ; Vieira, A. ; Tremblay, M. (2008). Expérience Corporelle des Discours de la Danse et de l'Éducation Somatique. Dans S. Fortin (Dir.), *Danse et Santé. Du corps intime au corps social* (p. 115-139). Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Fouilhoux, B. (2013). Sensations et hybridations en danse. *Staps*, 102 (4), 103-114.

Lakes, R. (2005). The Messages behind the Methods: The Authoritarian Pedagogical Legacy in Western Concert Dance Technique Training and Rehearsals. *Arts Education Policy Review*, v. 106, 5, 3-20

Levac, M. (2006). L'Interprète Créateur. *Jeu : revue de théâtre, Montréal*, 2, 119, 45-50.

COMMUNICATION #59 : FORMER A L'INTERVENTION DANS LE DOMAINE DE L'ENTRAINEMENT GYMNIQUE : UN CONCEPT PRAGMATIQUE COMME OBJET DE FORMATION AU SEIN D'UN ENVIRONNEMENT NUMERIQUE DE FORMATION

Cathy ROLLAND, Maître de conférences, Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Éducation (EA 4281) et UFR STAPS de l'Université Clermont Auvergne, Campus Universitaire des Cézeaux, Cathy.rolland@uca.fr

Lionel ROCHE, Professeur EPS et docteur en STAPS, Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Éducation (EA 4281) et UFR STAPS de l'Université Clermont Auvergne, Campus Universitaire des Cézeaux, Lionel.roche@uca.fr

Type de communication

Compte-rendu de recherche

Thématique principale

Thème 2. L'intelligence professionnelle et les adaptations

Résumé

Le dévoilement et la caractérisation des connaissances que les entraîneurs experts manifestent lors de leur activité d'enseignement des habiletés gymniques permettent de saisir la manière selon laquelle ils s'ajustent constamment aux contingences des situations professionnelles. Le modèle qui leur permet de se rendre intelligibles les réalisations des gymnastes et d'intervenir auprès d'eux pour les transformer sert de fondement à la conception d'un environnement numérique de formation destiné à développer l'intelligence professionnelle des futurs entraîneurs et ouvrir leurs possibilités d'actions.

Mots-Clés : Entraîneurs sportifs, Gymnastique, Modèle d'intelligibilité, Concept pragmatique

Adosser la formation professionnelle à une analyse scientifique de l'activité de professionnels experts

La quête de la performance encourage les fédérations sportives à œuvrer à l'amélioration des formations d'entraîneurs qu'elles dispensent. Ainsi est né le projet de collaboration que nous menons avec la Fédération Française de Gymnastique, qui ambitionne la constitution de ressources numériques de formation, indexées à une analyse scientifique de l'activité des entraîneurs en situation de travail.

Le défi est de dépasser les dispositifs traditionnels par alternance, qui présentent l'inconvénient de générer chez les formés des « discontinuités sur le plan des types d'activités et des catégories de connaissances » (Veillard, 2017, p. 210). La diversité des situations de formation (les plus typiques étant les situations de travail destinées aux apprentissages dits sur le tas et les situations académiques de classe) encourage chez les formés des activités adaptatives différentes. Enseigner une habileté gymnique lors d'une séance d'entraînement n'est pas la

même activité qu'en faire une analyse technique à l'aide de cadres théoriques préconçus. Les connaissances qui s'y construisent ne se recouvrent pas nécessairement non plus. En effet, les exigences de certification professionnelle impliquent l'identification de corpus de connaissances formalisées, nécessairement exprimées sous un mode langagier puisque déposé sous format écrit. Les connaissances qui le composent, parfois qualifiées de théoriques, émanent de processus de généralisation qui masquent derrière des formules et des règles génériques, la diversité et la complexité des situations de travail et les connaissances fortement contextualisées qui permettent aux professionnels d'y répondre. D'autre part, les connaissances façonnées par l'activité professionnelle, dans et par le travail (Tardif et Lessard, 1999), sont le plus souvent difficiles à articuler en forme propositionnelle. Cette dimension tacite et fortement incorporée des connaissances (Polanyi, 1966), leur enchâssement dans des pratiques situées (Lave, 1988 ; Suchman, 1987) justifie l'intérêt scientifique de les étudier à l'endroit même où elles se manifestent, c'est-à-dire dans l'activité de travail.

En prenant appui sur les résultats d'une étude scientifique à visée compréhensive, dont l'objet de recherche porte sur la caractérisation des connaissances d'expérience qui s'expriment dans l'activité effective d'entraîneurs experts lorsqu'ils enseignent des habiletés gymniques, nous envisageons l'élaboration d'un environnement numérique de formation (ENF) (Durand, 2008), comme espace d'actions encouragées. Le dévoilement et la modélisation des connaissances à l'œuvre dans les activités d'observation des réalisations des gymnastes, de diagnostic, d'interventions auprès d'eux (manipulation corporelle, démonstrations gestuelles, descriptions et explications verbales, etc.) permet de constituer un curriculum de formation original dont nous espérons qu'il puisse faciliter le rapprochement entre les expériences d'intervention que vivent les formés au cours des stages d'intervention et leurs expériences de formation via l'ENF.

Une modélisation originale des connaissances

Cadres théorique et méthodologique

L'étude dont il est question (Rolland, 2011), et qui se prolonge actuellement, a visé la compréhension des pratiques d'entraîneurs experts lorsqu'ils observent les tentatives de réalisation des gymnastes, les interprètent et régulent leur activité d'apprentissage. Elle s'attache à décrire les connaissances d'expérience qui se nichent dans ces pratiques, et permet ainsi de spécifier le savoir-faire expert des entraîneurs, une « vision professionnelle » (Goodwin, 1994) originale, fondamentale dans le domaine de l'entraînement. L'expertise visuelle encore nommée « œil du maquignon », ou « coup d'œil » par les artisans (Schwint, 2005) est la capacité acquise au fil des expériences, à repérer des signes dans une situation complexe afin de se la rendre intelligible et d'agir.

L'inscription de l'étude dans le champ disciplinaire de l'anthropologie cognitive, adossée aux cadres théoriques de l'enaction (Varela, 1989 ; Varela, Thompson et Rosch, 1993), de l'action située (Suchman, 1987) offre les conditions d'une saisie de l'actualisation située de connaissances, sous la forme de dire, de faire (notamment de perceptions), de mobilisation d'artefacts, dans les situations ordinaires de travail. La connaissance est ainsi envisagée comme « potentiel d'activités » (Brassac, 2010), processus émergent en situation, qui s'accompagne de significations en actes, qui débordent l'ici et maintenant. Les matériaux élaborés lient des

descriptions comportementales de l'activité en cours avec des descriptions des significations qu'ont pour les entraîneurs les réalisations motrices des gymnastes ainsi que leurs propres actions auprès d'eux. Leur construction a mobilisé un travail ethnographique et des entretiens compréhensifs, destinés à créer les conditions d'une explicitation par les entraîneurs de ces activités passées.

Résultats

L'analyse qualitative inductive de ces matériaux révèle que l'activité perceptive des entraîneurs consiste en la genèse située d'une intelligibilité pragmatique des productions gymniques. Celle-ci se caractérise par le repérage de phases dynamiques de placement du corps (nommées Phases de Placement), qui structurent de manière séquentielle l'habileté globale, et sont considérées fondamentales pour guider les apprentissages. Ces formes de corps discrètes perçues constituent pour les entraîneurs des totalités signifiantes, des synthèses perceptives des propriétés qu'ils leur assignent. Cette intelligibilité, articulée à des savoir-faire perceptifs, repose sur l'enaction de propriétés typiques des phases, en fonction de leur pertinence dans l'action située. Ces propriétés se rapportent à des catégories phénoménales hétérogènes relatives à des aspects comportementaux (propriétés physiologiques) et expérientiels (propriétés intentionnelles) de l'action. Les relations causales qui les organisent confèrent à chaque phase de placement une cohérence interne, source de voies d'intervention potentielle diversifiées auprès des gymnastes ; en intervenant sur une propriété, les entraîneurs modifient conjointement les caractéristiques des autres propriétés. Ainsi, lorsqu'ils sont confrontés à des résistances au changement escompté, ils peuvent varier leurs actions auprès des gymnastes.

Cette intelligibilité est une activité « bricolée », provisoire, reposant en partie sur des hypothèses interprétatives testées en situation. La réalisation gymnique est un « potentiel de sens » (Brassac, 2010) pour l'entraîneur et son intelligibilité une production conjointe de sens avec le gymnaste, qui se déploie dans la dynamique de l'histoire de leurs interactions. Les entraîneurs scrutent l'activité motrice des gymnastes, les sollicitent dans l'expression (verbale, gestuelle, etc.) de leurs perceptions, émotions, intentions, de manière à saisir les effets de leurs interventions successives auprès d'eux. Ils s'engagent ainsi pour « décaler leur regard », « voir autrement », c'est-à-dire conjointement repérer des dysfonctionnements et dénicher des voies d'intervention plus ajustées. Cet engagement à vivre des expériences perceptives nouvelles, à s'ouvrir à un futur inexploré, s'appuie sur des engagements corporels diversifiés dans l'espace de travail : manipulation corporelle des pratiquants (Rolland et Cizeron, 2015), déplacements pour observer selon des perspectives diverses, intégrant le matériel gymnique comme artefact perceptif.

Les pratiques discursives relatives aux productions gymniques (explications, injonctions, descriptions rapportées ou pas à l'analyse de vidéos) des entraîneurs, les pratiques gestuelles (démonstrations, (ré)aménagements de l'espace de travail), indexées aux circonstances originales d'intervention, sont autant d'occasions pour les gymnastes comme pour les autres entraîneurs présents, de construire des objets de connaissance partagés. Il en est de même des temps durant lesquels des entraîneurs interviennent conjointement auprès d'un gymnaste. L'expertise perceptive des entraîneurs est ainsi une double élaboration conjointe de sens (avec les gymnastes et d'autres entraîneurs), fondée sur des catégories progressivement partagées qui se spécifient dans la dynamique de la situation.

Articuler particulier et générique pour former à l'intervention

La caractérisation de cette vision professionnelle et des processus de son apprentissage constitue les fondements de la constitution de ressources audiovisuelles scénarisées, centrées sur l'activité en train de se faire comme objet de formation. L'activité des entraîneurs experts, filmée dans des situations professionnelles ordinaires, est offerte à l'observation et à la réflexion des formés. Le curriculum de formation articule étroitement des vidéos d'entraîneurs en activité d'observation des productions gymniques et de régulation des apprentissages des gymnastes avec des descriptions des expériences qu'ils font de ces activités et de celles des gymnastes. Il s'agit, à partir des résultats de recherche, de porter à la connaissance des formés les phénomènes perceptifs et cognitifs que les entraîneurs construisent en situation d'intervention.

L'enjeu est d'encourager, par l'immersion des formés dans des situations écologiques de travail, l'acquisition d'une « skilled vision » (Grasseni, 2004), c'est-à-dire le partage d'objets phénoménaux pertinents pour l'intervention, et l'adoption d'un engagement propice au déploiement d'une « créativité improvisée » (Ingold, 2017, p. 27), qui repose sur une compréhension des phénomènes dans la temporalité même de l'activité en cours. Le « modelage » (Rolland et Cizeron, 2008), par les entraîneurs, des corps gymniques en mouvement peut s'apparenter à un processus de fabrication qu'Ingold (2017) définit non comme un processus hylémorphique consistant à transposer un projet de transformation, une image prédéterminée à un objet, mais comme un processus de morphogenèse dans lequel la forme fabriquée émerge au cours des interactions avec les matériaux. Cette double ambition impose de penser la conception de l'ENF selon une dialectique de « la répétition du même » et de « la rencontre du différent », destinée à apprendre aux formés à « maîtriser temporairement et relativement les nombreux aléas du travail » (Schwint, 2005, p. 527).

Pour ce faire, la scénarisation de l'ENF repose sur la catégorie cognitive « Phase de Placement » dévoilée par l'étude, organisatrice de l'activité des entraîneurs. Cette catégorie constitue l'objet central de formation pour développer l'activité cible de la formation : apprécier les réalisations gymniques pour guider les apprentissages. Ce concept pragmatique (Pastré, 2011) détermine et est déterminé *in situ* par les propriétés émergentes qui le caractérisent. Il constitue une ressource non seulement organisatrice d'actions qui manifestent des régularités, mais également génératrice d'adaptations inventives aux circonstances (Poizat, Salini, et Durand, 2013). Au sein de l'ENF, nous le mobilisons comme objet-frontière permettant de créer des ponts entre des expériences de formation et les expériences professionnelles d'intervention (Saussez, 2014). L'objectif est d'encourager conjointement, par le scénario d'usage des ressources numériques, la construction de la généricité du concept de « Phase de Placement » et le déploiement d'interprétations situées, ajustées à des situations complexes qui entremêlent des paramètres multiples (périodes d'entraînement, caractéristiques des gymnastes, projets de formation, etc.). Les interprétations situées des entraîneurs, révélées aux formés, sont également mises en relation avec d'autres interprétations (situation d'intervention différente, habileté gymnique différente, gymnaste différent, etc.) qui présentent des propriétés, des spécifications de propriétés ou encore des relations causales entre propriétés similaires. Il s'agit ainsi de favoriser la construction d'un modèle d'intelligibilité dense de

l'activité des gymnastes, permettant aux formés d'envisager de nouvelles possibilités d'agir (Roche et Gal-Petitfaux, 2012), dans des situations proches de celles qu'ils vivent en stage.

Bibliographie

- Brassac, C. (2010). La cognition comme produit de l'interaction sociale. Un point de vue pragmatiste. *Intellectica*, 53/54, 311-329.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Éducation et didactique*, 2/3, 97-121.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96 (3), 606-633.
- Grasseni, C. (2004). Skilled vision: an apprenticeship in breeding aesthetics. *Social anthropology*, 12 (1), 41-55.
- Ingold, T. (2017). Les matériaux de la vie. *Revue Socio-anthropologie*, 35, 23-43. DOI : 10.4000/socio-anthropologie.2519
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Presses Universitaires de France
- Poizat, G., Salini, D. et Durand, M. (2013). Approche éactive de l'activité humaine, simplicité, et conception de formations professionnelles. *Education Sciences & Society*, 4, 97-112.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Chicago : University of Chicago Press.
- Roche, L., & Gal-Petitfaux, N. (2012). La formation des enseignants par les dispositifs audiovisuels : une immersion sensorielle au service du développement professionnel ». *5ème Biennale de l'AFRAPS*, Jun 2012, Nancy, France.
- Rolland, C. (2011). La connaissance des entraîneurs en gymnastique artistique : entre perception de formes et intelligibilité pratique (Thèse de doctorat STAPS non publiée). Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France.
- Rolland, C. et Cizeron, M. (2008). Le modelage du corps en mouvement des gymnastes par les entraîneurs experts en gymnastique artistique. *Revue ¿ Interrogations ?*, 7. Le corps performant. Récupéré de <https://www.revue-interrogations.org/Le-modelage-du-corps-en-mouvement>
- Rolland, C. et Cizeron, M. (2015). Agir et penser avec les mains pour enseigner la gymnastique. *Ethnographique.org*, 31, La part de la main. Récupéré de <http://www.ethnographiques.org/2015/Rolland.Cizeron>
- Saussez, F. (2014). Une entrée activité dans la conception d'environnements de formation pour sortir d'une vision fonctionnaliste de la formation, un essai de conclusion. *@ctivités*, 11 (2), 188-200.
- Schwint, D. (2005). La routine dans le travail de l'artisan. *Ethnologie française*, 3 (35), 521-529.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated action*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- Varela, F., Thompson, E. et Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.
- Tardif, M., et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Veillard, L. (2017). *La formation professionnelle initiale. Apprendre dans l'alternance entre différents contextes*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

COMMUNICATION #61 : REFLEXION DANS L'ACTION DU STAGIAIRE : DEVELOPPEMENT D'UN OUTIL POUR LA FORMATION DES INFIRMIERS ET INFIRMIERES AUXILIAIRES AU QUEBEC

Johanna BISSON, Conseillère pédagogique, LVTC/ETSB et Chargée de cours, Université de Sherbrooke, Johanna.bisson@usherbrooke.ca

Claudia GAGNON, Professeure titulaire, Département de pédagogie, Université de Sherbrooke, Claudia.Gagnon2@USherbrooke.ca

Type de communication

Compte-rendu de recherche

Thématique principale

Thème 1. Le développement de l'intelligence au travail et en formation professionnelle

Résumé

Au Québec, la pénurie de personnel infirmier a provoqué une refonte importante du milieu de la santé, octroyant ainsi davantage de tâches et de responsabilités aux infirmiers et infirmières auxiliaires. Alors que certaines études portent sur la réflexion dans l'action des infirmiers et infirmières, aucune donnée n'est disponible en ce qui a trait aux infirmiers et infirmières auxiliaires. Ainsi cette étude avait pour objectif de développer et mettre à l'essai un outil pédagogique afin d'aider les élèves en Santé, assistance et soins infirmiers (SASI), à réfléchir dans et sur l'action dans le cadre de leurs stages à l'hôpital. Le développement du matériel pédagogique fut créé suivant la méthode de Paillé (2007). Cette méthode a permis à la créer, tester et valider un outil pédagogique pour les élèves ainsi qu'un guide pour les enseignants et enseignantes.

Mots-Clés : formation professionnelle, outil pédagogique, réflexion, stage, santé.

Le contexte de formation des infirmiers et infirmières auxiliaires

La présence grandissante des infirmiers et infirmières auxiliaires dans le milieu de la santé au Québec permet de combler le manque d'infirmiers et d'infirmières, en restructurant la division des tâches dans plusieurs unités de soins (Boulay, 2007). Dans ce contexte, on constate une augmentation significative des inscriptions au programme de diplôme d'études professionnelles en Santé, assistance et soins infirmiers (SASI), qui vise le développement de 31 compétences sur une période d'environ deux ans. Parmi ces compétences, qui sont en lien avec les systèmes du corps humain (système digestif, système neurologique, etc.) (MELS, 2010), on compte environ 35 semaines de stages impliquant 11 compétences dites « pratiques ». Cette formation adaptée aux besoins du métier inclut donc des stages dans différents contextes comme la chirurgie, la gériatrie, la santé mentale, la réadaptation physique, la pédiatrie et maternité, etc. (MELS, 2009).

Bien qu'il soit considéré comme le premier maître de son apprentissage (Boutet 2011 ; Chapados et Larue, 2007 ; Guillemette et L'Hostie, 2011), le stagiaire ne peut apprendre seul et

le rôle du personnel enseignant, particulièrement dans un milieu clinique complexe, est donc primordial. Celui-ci doit permettre à l'élève de développer son autonomie, de s'autoréguler et de développer une pratique réflexive (Guillemette et Gauthier, 2008 ; St-Pierre, 2007). Or, même si l'on sait que la supervision d'une personne novice en milieu hospitalier nécessite une vigilance de tous les instants (St-Pierre, 2007), la personne enseignante supervise généralement six stagiaires (MELS, 2005). Elle doit également répondre aux besoins d'une clientèle dite lourde (Roy, 2013), limitant ainsi les possibilités d'un encadrement continu (Boulay, 1999 ; Hébert, 1996). Bien que le stage en contexte hospitalier soit réellement une occasion pour la personne stagiaire de développer ses savoir-faire « d'observation, d'interaction et de réflexion » (Lavertu, 2013, p. 59), le développement chez l'élève de la réflexion sur les actions effectuées demeure un défi pour le personnel enseignant qui, au moment de réaliser cette recherche, avait peine à suffire à la tâche.

Alors que la formation pratique en milieu hospitalier occupe une large part de la formation en SASI, le manque de disponibilité de l'enseignant ou de l'enseignante réaffirme la nécessité de l'autonomie de l'élève stagiaire dans ses apprentissages et soulève l'importance de la réflexion dans et sur l'action en contexte de stage. Afin de supporter l'acquisition de ses connaissances et le développement de ses compétences (OIIAQ, 2003), il était nécessaire de concevoir un outil d'encadrement lui permettant de développer sa capacité à réfléchir dans et sur l'action. À cet égard, une méthode pour favoriser la réflexion et acquérir l'autonomie professionnelle nécessaire dans la profession à venir doit être enseignée et utilisée adéquatement afin qu'elle soit efficace et appliquée de façon récurrente.

Ceci étant, l'objectif général du projet de recherche présenté ici était de développer un outil d'encadrement pour soutenir la réflexion dans et sur l'action aux fins d'autorégulation pour favoriser l'autonomie professionnelle et la réussite du stagiaire en SASI.

Éléments conceptuels

Le cadre conceptuel repose sur deux éléments clés. Le premier concerne la réflexion dans et sur l'action, alors que le second réfère à l'encadrement, l'autonomie et la réussite. En ce qui concerne le domaine des soins infirmiers, Potter et Perry (2002) mentionnent que la réflexion « permet à l'infirmière de faire des liens entre la théorie apprise en classe et les véritables situations cliniques. Elle aide aussi à évaluer la qualité des interventions et les normes de la pratique » (p. 240). Pour Schön (1994), le développement de la pensée critique, de la réflexion sur les actions effectuées ou du jugement clinique, consiste à la capacité de prendre des décisions en évaluant les risques, et donc à l'imputabilité du professionnel dans sa pratique. Ce dernier effectue une distinction importante en ce qui concerne la réflexion dans l'action, qui est un retour sur ses connaissances antérieures pour structurer promptement l'action, de la réflexion sur l'action, qui permet de critiquer ou d'expliquer une action passée (Perrenoud, 2001). Dans le même sens, le nouvel examen d'admission à l'ordre professionnel de 2016 et les indicateurs de la compétence de l'infirmière auxiliaire (OIIAQ, 2003) rappellent que l'infirmière auxiliaire doit démontrer des compétences personnelles au niveau de la réflexion en 1) s'autoévaluant, 2) faisant preuve de jugement en vue de percevoir correctement une situation afin de poser des gestes adéquats, 3) faisant preuve d'autonomie, 4) démontrant une capacité d'analyse et de synthèse lui permettant de bien agir, et en 5) s'adaptant à différentes

situations. Cette aptitude impose un encadrement et influence inévitablement sur l'accompagnement en stages.

Ainsi, nous abondons dans le sens de Pelpel (1995) et Henry et Beasley (1996), lorsqu'ils énoncent que les stages sont une période non fertile, s'ils n'ont pour objectif que l'expérience, sans appliquer la réflexion sur l'action. De là l'importance de la dimension pédagogique de la supervision clinique, qui est mentionnée par St-Pierre (2007), pour arriver à cette réflexion. Trochet et Royer (2010) rappellent l'importance du processus réflexif qui permet le transfert des connaissances, tout comme Delgado-Hito (2010), qui mentionne l'importance du processus d'apprentissage via la pratique réflexive en lien avec l'influence du milieu. Nonobstant l'importance de la réflexion, la pratique réflexive pose certaines limites, qui, selon Andrews (1996), peuvent être de deux types. D'une part, les difficultés que certaines personnes ont à verbaliser leurs actions et à se souvenir de leur contenu. D'autre part, la personne peut exprimer certains faits avec un manque d'exactitude en présence de différents facteurs tels que le stress. Boud, Keogh et Walker (1985) vont dans la même direction et présument que l'étudiant réfléchit naturellement, mais qu'on doit l'aider à se poser les bonnes questions au bon moment. Jossberger, Brand-Gruwel, Henny Boshuizen et Van de Wiel (2010) parlent de niveaux micro et macro de l'auto-apprentissage et de l'autorégulation en milieu de travail. Ainsi, selon ces auteurs, au niveau macro, il y a une réflexion rapide en cours d'action, où le stagiaire est appelé à diagnostiquer le problème qui se pose à lui, formuler son objectif, se faire un plan et identifier les moyens et ressources nécessaires pour agir et réagir de façon efficiente. Au niveau micro, le stagiaire devrait, si le temps lui permet, orienter, planifier, surveiller, ajuster, évaluer son action dans une réflexion plus approfondie après celle-ci (figure 1). En nous appuyant sur ces différents éléments et sur les besoins des stagiaires en SASI qui appliquent des soins aux patients dans des contextes de soins variés, nous avons considéré que cinq paramètres de la réflexion sont importants pour l'élaboration de notre outil d'encadrement pour les stagiaires en SASI. Nous avons classé ces cinq paramètres comme étant : la fonction, le contexte, le temps, la procédure et le thème de la réflexion. Ces cinq paramètres ou temps de réflexion sont proposés au sein de l'outil qui a été créé en respectant les deux niveaux de Jossberger, Brand-Gruwel, Henny Boshuizen et Van de Wiel (2010), soit le niveau macro, qui se présente sur le recto de l'outil et le micro, qui se trouve sur le verso de l'outil.

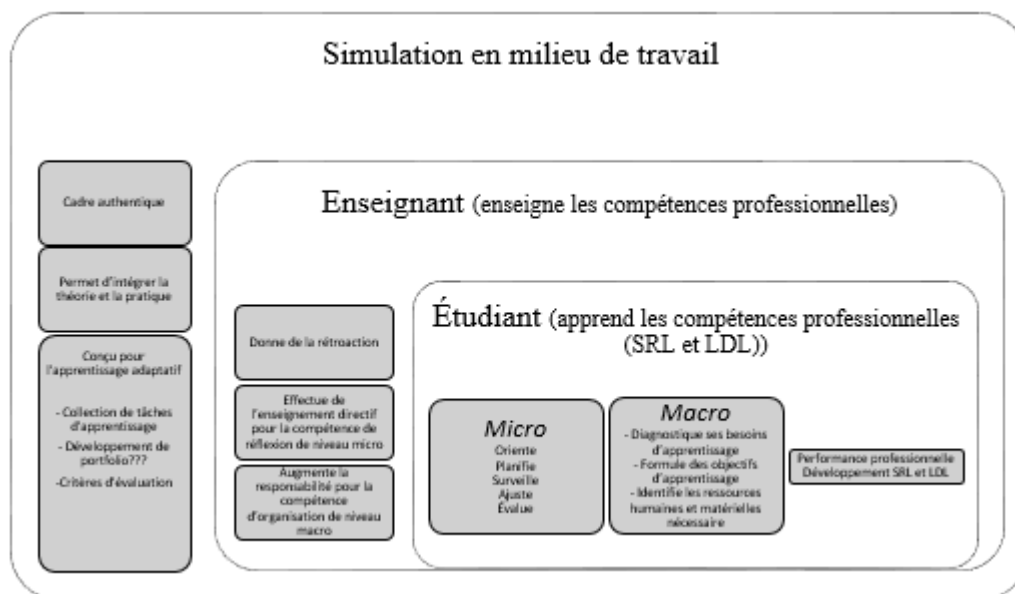


Figure 1 : Traduction adaptée par Bisson (2015, p.42) des défis de l'autoapprentissage et de l'autorégulation en milieu de travail selon Jossberger et al. (2010).

Méthodologie

La méthodologie de recherche appliquée est celle d'un essai de type Production de matériel pédagogique, tel que défini par Paillé (2007). La production de matériel implique de choisir un devis et, « en raison de ses caractéristiques particulières, la recherche-développement ne s'insère pas toujours facilement dans un devis méthodologique classique » (Harvey et Loisel, 2009, p.114). Tels que ces auteurs le proposent, nous avons adapté différents modèles à notre projet et à ses besoins spécifiques de création. De ce fait, notre méthodologie puise sa structure dans les étapes d'opérationnalisation du modèle de Harvey et Loisel (2009), et dans les étapes de production de matériel pédagogique selon Paillé (2007), auxquelles nous avons ajouté une étape préalable de précision des besoins s'inspirant des démarches de Van der Maren (1995), Depover et Marchand (2002) ainsi que Schiffman (1995). Pour ses liens avec la profession d'infirmière, qui se rapproche du métier de l'infirmière auxiliaire, nous nous sommes également inspirées de la méthode de Lamond (2007) pour la production de son carnet de stage. En somme, les étapes retenues pour la production de l'outil d'encadrement sont présentées dans la figure 2.

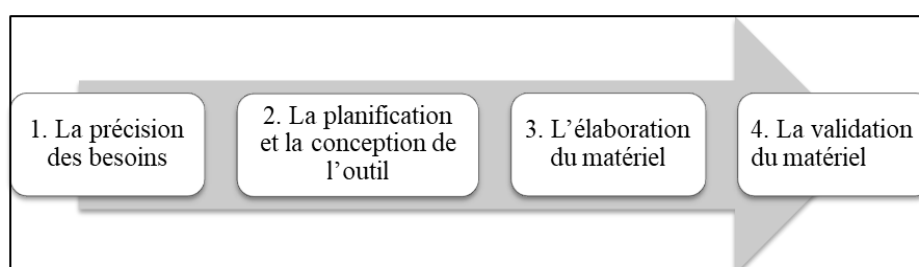


Figure 2 : Étapes de production de l'outil (Bisson, 2015, p.61)

En impliquant les acteurs principaux, tel que Lapointe (1992) le suggère, nous avons défini le besoin au niveau de la réflexion dans et sur l'action. Afin de produire du matériel pédagogique efficient et adapté aux élèves en SASI, nous avons consulté des enseignants et enseignantes œuvrant en stage et des stagiaires. L'aspect esthétique et visuel étant également important afin d'assurer l'utilisation assidue par le stagiaire, nous avons discuté avec un spécialiste en visuel.

Les objectifs poursuivis sont en continuité avec les éléments de notre cadre de référence et prennent racine dans le programme d'études professionnelles SASI (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2009), qui stipule que la formation doit permettre au futur employé « d'évoluer adéquatement dans un milieu de travail (ce qui implique des connaissances [...] de résolution de problèmes, de prise de décisions » (p.10) et ajoute qu'il faut amener l'élève à développer des capacités à exercer une autonomie professionnelle et à porter un jugement clinique (les objectifs sont présentés au Tableau 1).

L'outil se présente en format poche (2,5 pouces par 5 pouces) dans un fini plastique. Celui-ci inclut sur le plan macro, des questions afin que le stagiaire établisse un objectif clair de l'action à effectuer, qu'il élabore un plan d'action et qu'il sélectionne des moyens pour atteindre son objectif dans l'action. Par la suite, le stagiaire prendra connaissance du verso de l'outil, le plan micro, afin de favoriser la réflexion sur l'action et conserver les acquis ou améliorer ses actions futures. L'enseignant ou l'enseignante devra encadrer ces activités de planification, de mise en œuvre et d'apprentissage et, donc, aider l'apprenant à faire en sorte que les obstacles potentiels soient identifiés par une réflexion, et l'amener à décortiquer l'action afin d'en retirer les apprentissages effectués. Chaque contenu des plans est axé sur les cinq paramètres ou temps établis dans notre cadre de référence. Le plan macro réfère directement aux cinq paramètres ou temps que nous avons sélectionnés. Le plan micro est un retour global sur l'action amenant des réflexions variées sur l'action posée.

Tableau 1 : Création du matériel pédagogique (Bisson, 2015, p.72)

Contenu de l'outil	Objectif poursuivi
Plan macro : Analyse du soin à effectuer.	<ul style="list-style-type: none"> • Cerner l'objectif. • Situer les connaissances antérieures. • Établir des liens avec des situations préalablement vécues (différences et les similitudes). • Vérifier les différences et les similitudes avec des situations passées, des connaissances antérieures. • Assimiler les connaissances. • Faire émerger les connaissances et les préciser en vue d'un transfert. • Acquérir une méthode d'analyse réflexive.
Plan micro : Analyse du soin effectué.	<ul style="list-style-type: none"> • Faire émerger les connaissances et les préciser en vue d'un transfert futur. • Conserver les bons coups et éliminer les difficultés. • Acquérir une méthode d'analyse réflexive.

À cet outil se joint un document accompagnateur pour l'enseignant ou l'enseignante afin qu'il connaisse « les buts de l'outil, son sens, la réflexion dans et sur l'action telle que nous l'avons définie et ainsi mieux adapter son enseignement pour permettre l'utilisation optimale de l'outil par le stagiaire » (Bisson et Gagnon, 2019, p.114). Le document accompagnateur comporte sept sections qui reprennent des éléments présentés dans le cadre conceptuel, soit la démarche, la réflexion, le contexte, l'encadrement et la présentation de l'outil et des étapes de réflexions, soit la recette pour l'analyse à effectuer, ici transposée en cinq temps de réflexion.

L'outil et le document accompagnateur créés ont tous deux été mis à l'essai par un groupe de cinq stagiaires et une enseignante en contexte de stage ; huit élèves et deux enseignantes non-utilisatrices ont également validé l'outil par le biais d'un questionnaire électronique et d'un groupe de discussion. Les réponses aux questionnaires de validation ont été comptabilisées, bien qu'on ne puisse parler d'analyse statistique ici étant donné le faible nombre de répondants. Cette analyse effectuée dans une perspective davantage quantitative (Mayer et Saint-Jacques, 2000) de la recherche veut permettre de valider ou d'invalider les éléments présents dans l'outil et dans le document accompagnateur. Les résultats permettront notamment de cibler les éléments nécessitant des ajustements en vue d'une utilisation accrue et efficiente de l'outil. Dans une visée plus descriptive ou qualitative de recherche (Miles et Huberman, 1994/2003), les commentaires écrits à même le questionnaire et les données recueillies lors de l'entrevue de groupe ont été analysés en fonction du cadre conceptuel (Ibid.). L'analyse des informations recueillies auprès des stagiaires et des experts a permis de mieux comprendre ce qui fait obstacle ou ce qui facilite l'utilisation de l'outil, et a permis par la suite d'ajuster le contenu de l'outil et du document accompagnateur. Pour la codification et l'analyse des réponses des questionnaires et de l'entrevue, nous avons utilisé une méthode de catégorisation mixte (L'Écuyer, 1990) pour codifier chaque réponse.

Principaux résultats

Nous avons initié cette étude afin d'amener un changement dans la réflexion des stagiaires en SASI du CFP 24 – Juin au Québec. Par ailleurs, ce besoin d'amélioration est mentionné par plusieurs établissements qui offrent ce programme, de même que par l'OIIAQ. L'application de la réflexion est importante selon l'OIIAQ (2015) afin de s'assurer que les élèves, futurs candidats et candidates à l'exercice de la profession d'infirmière auxiliaire (CEPIA), qui deviendront infirmiers et infirmières auxiliaires éventuellement, soient conscients de l'importance d'une réflexion efficace dans et sur l'action, aux fins de sécurité de la clientèle.

Suite aux constats énumérés précédemment, et dans notre contexte particulier d'enseignement en SASI, nous avons posé la question suivante : comment développer la réflexion dans et sur l'action des stagiaires en Santé, assistance et soins infirmiers via un outil d'encadrement favorisant l'autonomie ? La validation des outils créés a été réalisée. De cette analyse ont été dégagés des constats qui seront des pistes de réflexion ou d'amélioration futures de nos outils. Ces constats sont les suivants :

- 1- l'outil favorise le développement de la réflexion dans et sur l'action ;
- 2- l'acquisition de la procédure de réflexion requiert l'accompagnement de l'enseignant ou l'enseignante ;
- 3- en ce qui concerne l'accompagnement ou l'encadrement, le Document accompagnateur gagnera à être bonifié ;

- 4- l'écriture de la réflexion, surtout au début de l'utilisation, permettrait peut-être une meilleure appropriation de la démarche ;
- 5- le manque de temps en contexte de stage en milieu hospitalier demeure un problème important qui limite la réalisation de la réflexion, pourtant essentielle dans la formation et dans l'exercice de la profession.

Il en ressort que l'outil favorise le développement de la réflexion, que celle-ci requière l'accompagnement de l'enseignant ou de l'enseignante, que l'écriture de la réflexion, surtout au début de l'utilisation, permettrait peut-être une meilleure appropriation de la démarche, et que le manque de temps en contexte de stage en milieu hospitalier demeure un problème important qui limite la réalisation de la réflexion, pourtant essentielle dans la formation et l'exercice de la profession. La confirmation de l'utilité de l'outil, de son document accompagnateur et l'atteinte de l'objectif furent montrées, cependant l'importance de l'encadrement semble toujours à valider ou à travailler afin de s'assurer de l'utilisation optimale de l'outil.

Cette recherche comporte également des limites. Le risque que les utilisateurs de l'outil aient contaminé les non-utilisateurs pourrait invalider ou rendre certains résultats moins éloquentes qu'ils ne devraient l'être. De plus, la pratique réflexive, telle qu'Andrews (1996) le signale, comporte des limites, telles que les difficultés que certaines personnes ont à verbaliser leurs actions et à se souvenir de leur contenu ou encore qu'ils expriment certains faits avec un manque d'exactitude en présence de différents facteurs tels que le stress. Ces dernières peuvent aussi avoir influencé les résultats lors de l'entrevue et fait obstacle à recueillir des informations pertinentes concernant l'utilisation de l'outil. La dernière limite importante est celle du temps ou de l'organisation du stage relativement à l'emploi de l'outil. Les enseignants ou enseignantes ainsi que les stagiaires utilisant ce nouvel outil devaient se l'approprier au même moment qu'ils évoluaient dans un stage complexe, ce qui peut avoir diminué son utilisation ou son impact sur l'apprentissage de la réflexion dans et sur l'action et les apprentissages que l'outil permet.

Notre recherche a permis de combler partiellement le vide existant quant aux écrits portant sur la formation professionnelle des infirmiers et infirmières auxiliaires, et plus largement, dans le secteur de la formation professionnelle en général. Somme toute, nous apportons des données nouvelles dans le domaine des stages en Santé, assistance et soins infirmiers, qui contribueront à l'avancement des connaissances dans ce domaine ou ceux y étant rattachés. En ce sens, nous souhaitons que la mise sur pied de l'examen d'admission à l'OIIAQ, débuté en 2016, ainsi que le Guide de préparation à ce dernier (2019), permettent de contribuer aux travaux en lien avec les apprentissages en SASI, en assurant une évolution positive de l'encadrement de la réflexion des stagiaires.

Bibliographie

- Andrews, M. (1996). Using reflection to develop clinical expertise. *British Journal of Nursing*, 5 (8), p. 508-513.
- Bisson, J. (2015). Conception d'un outil pour favoriser la réflexion dans l'action du stagiaire en Santé, assistance et soins infirmiers (SASI). Essai de maîtrise en enseignement non publié, Université de Sherbrooke, Canada.

Bisson, J. et Gagnon, C. (2018). Réflexion dans l'action du stagiaire : développement d'un outil pour les élèves en Santé, assistance et soins infirmiers (SASI) au Québec. Travail et apprentissages (19).

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). Promoting reflection in learning: A model. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (Eds.), *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page.

Boulay, N. (1999). L'élaboration d'une démarche d'organisation d'un stage d'observation non accompagné, de courte durée, pour des élèves en soins infirmiers. Thèse de doctorat en enseignement. Université de Sherbrooke, Canada.

Boutet, M. (2011). « La progression des stagiaires en enseignement » In Guillemette, F. et M. L'Hostie. *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement*. Québec : Presse de l'Université du Québec.

Chapados, C. et Larue, C. (2007). Dans St-Pierre, L. (2007). *Se former pour mieux superviser en sciences infirmières*. Montréal : Beauchemin.

Delgado Hito, P. (2010). *Le processus de production de savoirs dans la pratique infirmière au moyen de la réflexivité*. Thèse de docteur en sciences infirmières. Université de Montréal, Canada.

Guillemette, F. et L'Hostie, M. (2011). *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement*. Québec : Presse de l'Université du Québec.

Harvey, S. et Loïselle, J. (2009). Recherches qualitatives – 28 (2), 2009, 95-117. *Approches inductives II* ISSN 1715-8702 – Récupéré le 28 août 2019 du site de l'Association pour la recherche qualitative dans la section revue : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

Henry, M.A. & Beasley, W.W. (1996). *Supervising student Teachers. The Professional Way*, 5e éd., Terre Haute, Syncamore Press.

Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H. & Van de Wiel, M. (2010): The challenge of self-directed and self-regulated learning in vocational education: a theoretical analysis and synthesis of requirements, *Journal of Vocational Education & Training*, 62:4, 415-440.

Lamond, C. (2007). Élaboration d'un matériel pédagogique favorisant l'intégration et le transfert des connaissances lors du stage de périnatalité au collégial. Mémoire de Maîtrise en enseignement, Université de Sherbrooke, Canada.

Lapointe, J. (1992). La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation : une approche systémique. Presses de l'Université du Québec, Canada.

L'Écuyer, R. (1990). Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de soi. Presse de l'Université du Québec, Canada.

Mayer, R. et Saint-Jacques, M-C. (2000). L'entrevue de recherche. In Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.C. et Turcotte, D. *Méthodes de recherche en intervention sociale*. p. 115-133. Montréal : Gaëtan Morin.

Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Traduction par Martine Hlady Rispal. 2e édition. Paris : De Boeck.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *Programme d'études professionnelles 5325. Santé, assistance et soins infirmiers*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation du Québec (2010). Programme 5325. Santé, assistance et soins infirmiers. Spécification pour l'évaluation aux fins de sanction description d'épreuves ou de participation. Québec : Gouvernement du Québec.

Ordre des infirmiers et infirmières auxiliaires du Québec. Examen professionnel. Récupéré le 23 octobre 2015 de <https://www.membres.oiiq.org/fr/etudiants/examen-professionnel>

Ordre des infirmiers et infirmières auxiliaires du Québec. Guide de préparation. Récupéré le 27 août 2019 de <https://www.oiaq.org/devenir-infirmiere-auxiliaire/examenprofessionnel/preparation-a-lexamen>

Ordre des infirmiers et infirmières auxiliaires du Québec. (2003). Indicateurs de la compétence. Québec : Ordre des infirmiers et infirmières auxiliaires du Québec.

Ordre des infirmiers et des infirmières auxiliaires du Québec. *Plan directeur*. Récupéré de https://membres.oiaq.org/documents/file/examen_professionnel/oiaqplandirecteurexamenpofessionnel-2016-07-12-pd-2.pdf

Paillé, P. (2007). Avancés en méthodologie qualitatives. *Recherche qualitative*, 27 (2), 133-151. Récupéré le 27 août 2019 de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

Perrenoud, P. (2001b). Former à l'action, est-ce possible ? Dans P. Perrenoud, *Former à des savoirs d'action, est-ce possible ? Comment faire ?* Intervention IUFM de Lyon. Récupéré le 27 août 2019 de https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_19.html

Roy, J. (2013). Clientèle plus lourde. Récupéré le 3 septembre 2019 de <https://www.journaldequebec.com/2013/03/03/clientele-plus-lourde>

Pelpel, P. (1995). « Les stages : temps fort ou temps mort de la formation ? Le cas de la formation des enseignants », *Cahiers Binet-Simon*, 643, 7-21.

Schön, Donald A. (2010). *Design as a reflective practice*. Collection, Parsons Paris School of art and design, 2010, Art + Design & Psychology, 21-25. Récupéré de <http://www.parsonsparis.com/pages/detail/624/Collection-2inria-00604634>

St-Pierre, L. (2007). *Se former pour mieux superviser en sciences infirmières*. Montréal : Beauchemin.

Trochet, C. et Royer, F. (2010). *Approche bioclinique du raisonnement infirmier appliquée aux activités professionnelles d'évaluation*. Communication présentée dans le cadre du Mois de la pédagogie universitaire, Université de Sherbrooke, 21 avril.

Van der Maren, J-M (1995), *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

