

CONSTRUCTION, CONTEXTUALISATION ET ANALYSES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

Maryvette BALCOU-DEBUSSCHE
IUFM - Université de la Réunion

Résumé – En même temps qu'il questionne la diversité des liens possibles à établir entre la connaissance et la pratique de terrain, l'article que nous présentons ici permet d'analyser les réponses que nous avons construites en collaboration avec d'autres formateurs dans le cadre des ateliers d'analyse de pratiques destinés aux stagiaires PE2. Le travail d'analyse des pratiques enseignantes est abordé à travers une perspective sociologique qui prend pour objet la visée de l'apprentissage. La contribution permet de montrer la façon dont les stagiaires apprennent à optimiser les situations d'apprentissage proposées aux élèves et à combiner les apports théoriques et les expériences de terrain. Les analyses montrent que, sous réserve de certaines conditions, la démarche mise en œuvre participe à la construction professionnelle des stagiaires et à une efficacité de l'action avec les élèves, notamment du fait d'une prise en compte effective des contextes et des acteurs en présence.

Mots-clés : Situation - Apprentissage - Contexte - Savoirs - Formation - Pratiques enseignantes - Réunion.

Abstract. – This paper aims to analyze the conclusions a pool of teachers have reached concerning the links between theory and practice that have been studied within the frame of workshops set up for 2nd year probation students. The analysis of teaching practices is carried out through a sociological outlook focusing on the mastery of teaching methods. The paper shows the students how to make the most of learning situations offered to pupils, and how to combine theory and field-practice. The analyses show that, under certain conditions, the process implemented contributes to the professionalization of the probation students, together with the efficiency of action regarding the pupils, notably through an actual examination of contexts and actors involved.

Key words : situations - learning - context - acquisitions - training - teaching practices - Reunion

Le contexte actuel de maîtrise de la formation des enseignants conduit, encore plus qu'en d'autres temps, à questionner les liens entre la connaissance et la pratique enseignante. Dans le champ des sciences de l'éducation, de nombreux chercheurs se sont penchés sur les façons différenciées de comprendre et tisser les liens entre ces deux dimensions. En témoignent les deux numéros récents parus dans la revue *Recherche et formation* à l'INRP, l'un intitulé « Formation à la recherche, formation par la recherche », l'autre « La formation des enseignants. Des IUFM aux masters ». Les réflexions et les analyses empiriques montrent bien que le débat est loin d'être clos et que les formateurs en IUFM n'ont pas fini de se questionner sur les façons de combiner les dimensions heuristique et praxéologique de l'activité enseignante. D'un côté, la nécessité de se centrer sur les savoirs en accordant une priorité aux enjeux cognitifs des disciplines, notamment dans le cadre de la polyvalence des enseignants du premier degré. De l'autre, la nécessité de travailler selon une logique d'action qui ne répond pas aux mêmes exigences puisqu'elle conduit à la prise en compte de l'activité quotidienne de la classe, du poste de travail, des prescriptions officielles et de la demande sociale (Philippot & Baillat, 2009). Sans oublier qu'au final, il s'agit bien d'apprendre aux futurs enseignants à construire, chez les élèves, un « rapport secondarisé » au monde (Bautier & Goigoux, 2004), les conduisant ainsi à passer d'une maîtrise pratique du monde et des savoirs à un rapport symbolique qui s'exerce à travers un travail de reconfiguration cognitive et sociale (Lahire, 1998).

Le formateur en IUFM qui exerce une activité de chercheur se pose, bien sûr, la question de la combinaison de la recherche et de la pratique, mais il doit aussi apporter des réponses. Dans la formation des enseignants, s'agit-il de mener une recherche, d'être en recherche, d'utiliser les résultats de la recherche ou d'en produire ? De même, s'agit-il de réfléchir en action, sur l'action, dans l'action ou pour l'action ? Est-il question de donner le primat à la théorie, au risque d'enfermer les étudiants dans des connaissances dont ils ne savent pas forcément que faire lorsqu'ils se retrouvent face à des élèves ? Ou s'agit-il surtout de travailler la pratique « en situation », en prenant le risque de considérer le terrain humain (la classe) comme un terrain d'expérience sur lequel le futur enseignant se formerait, oubliant ainsi que les élèves ne sont pas à l'école pour contribuer, malgré eux, à toutes les expériences de tâtonnement ? Les réponses à ces questions ne sont pas simples, notamment dans le contexte actuel de mutations de la formation des enseignants, où la place de la recherche est encore à (re)construire.

L'article que nous présentons ici n'a pas vocation à clore le débat sur ces questions qui restent au cœur de la formation des enseignants. Il présente, parmi d'autres réponses possibles, le travail que nous avons mené dans le cadre spécifique des analyses de pratique avec plusieurs groupes de PE2, en tenant compte de l'hétérogénéité des stagiaires, des cadrages de la formation et des nécessités d'articulation de notre travail avec celui de nos collègues. Les futurs enseignants partent d'un projet d'action en direction d'élèves et interrogent les connaissances utiles à avoir avant de mener une situation d'apprentissage qui va chercher à allier pertinence, adaptation, équité et efficacité. À travers un agencement dans lequel les savoirs s'articulent aux pratiques, les stagiaires ont l'occasion de travailler sur les représentations qu'ils ont des savoirs, des élèves et des situations d'apprentissage. L'ensemble permet de voir comment le dispositif mis en place crée un espace où l'esprit critique peut s'exercer et où les allers et retours entre la connaissance et la pratique contribuent à la construction professionnelle ainsi qu'à une meilleure efficacité de l'action avec les élèves.

I. Un cadre théorique pour l'analyse des pratiques

1. Concevoir des situations d'apprentissage

Dans le champ des sciences de l'éducation, les recherches dont nous disposons permettent de souligner plusieurs dimensions utiles (et même nécessaires) à prendre en compte dès qu'il s'agit de concevoir un dispositif permettant des apprentissages. L'apprentissage est une activité complexe qui conduit à reconfigurer ses ressources cognitives pour rendre sa propre activité mieux adaptée aux contextes et aux situations. C'est aussi une activité de conceptualisation liée à la transmission d'un patrimoine qui combine une activité productive de transformation du réel et une activité constructive qui transforme l'acteur lui-même (Pastré, 2007). Face à cette complexité, plusieurs travaux scientifiques ont montré que le modèle transmissif de type frontal n'est pas toujours efficace et que certaines conditions doivent être réunies : les deux partenaires doivent avoir la même question, le même cadre de référence, le même type de raisonnement et la même façon de produire du sens (Giordan, 1998). Dans la vie de la classe, mais aussi dans la formation professionnelle, force est de constater que ces conditions ne sont pas souvent réunies. La complexité des objets à construire ainsi que l'hétérogénéité des acteurs en présence conduit, dès lors, à s'intéresser à la perspective de construction des connaissances plutôt qu'à la seule transmission de ces dernières. Pour construire des connaissances, l'apprenant a besoin d'agir

lui-même, sur des formes variées, en interaction avec les autres (Vygotsky, 1978 ; Roger, 2003). Lorsqu'il intègre un dispositif d'éducation, l'apprenant n'arrive pas en étant vierge de toute connaissance et son système de représentations peut faire écran à de nouvelles acquisitions (Bachelard, 1934). Il faut donc que le formateur soit prêt à en tenir compte et qu'il soit disposé à travailler avec des futurs professionnels dont les représentations peuvent être aussi imprévisibles que différentes des siennes.

Ces premiers éléments invitent à faire quelques distinctions entre les courants pédagogiques auxquels les étudiants et stagiaires sont confrontés dès leur entrée à l'IUFM. En éducation, les modèles théoriques sont traversés par des valeurs, des façons de faire et des perceptions de l'apprenant qui visent, dans la plupart des cas, à ce que l'apprenant puisse atteindre des fins. Les formateurs définissent des objectifs, des buts, des finalités, anticipant sur ce que chacun aimerait que l'apprenant devienne. La logique pédagogique se caractérise ainsi par une perspective que l'on peut qualifier de *téléologique* : en poursuivant des finalités, elle fixe ce à quoi elle veut aboutir et met en œuvre des moyens pour y parvenir. Les didactiques se distinguent de la perspective pédagogique en optant pour une approche scientifique des situations d'apprentissage. Leur objet consiste à étudier les savoirs, les apprenants et les situations (Roger, 2003). Pour y parvenir, les didactiques s'appuient sur l'épistémologie qui étudie les voies par lesquelles la science se construit ou ne se construit pas, notamment lorsqu'elle se heurte à certaines difficultés ou obstacles spécifiques (Bachelard, 1934). Les didactiques s'aident aussi de la psychologie cognitive qui montre par quels mécanismes l'être humain construit des connaissances en même temps qu'elle propose les moyens de les investiguer. Lorsqu'elles s'intéressent à l'analyse des savoirs et des apprenants, les didactiques se centrent sur une logique de *connaissance*. Quand elles s'intéressent aux situations d'apprentissage et à la manière de les concevoir et de les mettre en œuvre, les didactiques se construisent aussi sur une logique d'*action*.

La combinaison des logiques de connaissance et d'action conduit non seulement à s'intéresser aux dispositifs à mettre en place pour favoriser les apprentissages des élèves, mais aussi aux acteurs et aux situations dans lesquelles ils se retrouvent impliqués. Au-delà de son agencement spécifique, la situation d'apprentissage est un espace d'interactions potentielles dans lequel les échanges entre les individus sont en jeu : c'est dans cet espace d'interactions que les individus comprennent et (ré)interprètent le monde social en lui donnant un sens (Goffman, 1973). Contrairement au modèle behavioriste, l'action n'est pas considérée comme la réponse automatique à un

stimulus, mais comme la résultante d'un point de vue particulier sur une situation donnée : ce que l'individu fait s'explique par sa perception de la réalité et non par la réalité elle-même. La définition de la situation s'exerce ainsi lors du moment préalable à l'action au cours duquel l'individu examine la situation à laquelle il fait face et réfléchit à ce qu'il souhaite faire (Thomas, 1923). Dans le moment scolaire, différents points de vue cohabitent, s'affrontent et peuvent interroger l'ordre établi pour le déconstruire ou le maintenir (Alaoui, 2005). Le fait de présenter explicitement ce qu'on va apprendre, d'organiser la classe et le travail, d'utiliser certains types de pratiques langagières ou certains types de supports correspondent à des choix qui ont des incidences sur la façon dont les élèves définissent la situation proposée. Ces choix ont des influences sur la capacité des élèves à saisir avec plus ou moins de clarté les enjeux cognitifs des tâches et donc du travail engagé (Bautier, 2006). Les futurs enseignants doivent ainsi apprendre à identifier la diversité des choix possibles tout en apprenant à en mesurer les impacts potentiels : l'analyse de ce qui se passe en situation est aussi incontournable que riche d'enseignements.

2. Analyser les situations d'apprentissage

Au-delà du relatif consensus qui s'établit désormais pour reconnaître la réflexivité de l'enseignant comme le cœur dans lequel se rejoignent la production de connaissances, la construction des compétences et la construction professionnelle (Clerc, 2008), la place des modèles « production / transmission / application », d'une part, et « action / production de savoirs / construction de compétences », de l'autre (Barbier, 2008) continue à questionner les formateurs en IUFM. Les interrogations sont d'autant plus légitimes que le travail de l'enseignant s'effectue en contexte et que les variables qui permettent d'analyser cette contextualisation (et ses effets) sont nombreuses et souvent difficiles à identifier. Face à cette complexité, le travail de l'enseignant est fréquemment étudié à travers des découpages qui conduisent à analyser le dispositif construit, le rôle des élèves dans la progression d'ensemble, les spécificités des savoirs en jeu, les interactions dans la classe ou les ajustements de l'enseignant. Malgré leur profond intérêt, ces analyses des pratiques enseignantes restent pourtant insuffisantes car elles sont le plus souvent centrées sur ce que le maître fait et fait faire en se préoccupant peu de ce que font les élèves, notamment en termes d'activités cognitives (Bautier, 2006).

La perspective que nous développons ici permet d'aborder le travail d'analyse des pratiques enseignantes à travers une perspective sociologique

qui prend pour objet la visée de l'apprentissage. En partant de l'idée que certaines façons de faire produisent des effets différenciés sur les apprentissages des élèves (Bautier, 2006), nous orientons le travail d'analyse des pratiques selon deux axes complémentaires. Le premier conduit à identifier les éléments constitutifs de l'apprentissage, à clarifier les appuis théoriques puis à concevoir des dispositifs adaptés en tenant compte des représentations des élèves sur les savoirs mobilisés. Le second consiste à analyser des situations¹ qui mettent en jeu des contextes spécifiques et des acteurs qui interagissent en ayant eux-mêmes des interprétations différentes de la situation. L'imbrication des deux dimensions (connaissance et action) permet de concevoir et mettre en œuvre des agencements capables de favoriser les apprentissages des élèves tout en interrogeant les voies par lesquelles les acteurs donnent un sens à l'action dans laquelle ils sont engagés. Cette perspective systémique et plurielle du travail invite les enseignants à réfléchir à la construction de dispositifs d'apprentissage contextualisés en même temps qu'elle leur apprend à orienter leur regard sur ce qui se passe *in situ* avec des acteurs hétérogènes qui ne sont pas nécessairement prêts (ou préparés) à entrer dans de tels dispositifs.

Parce que la situation comporte une part d'imprévisible et qu'elle va se développer avec des acteurs qui vont la définir de façon différenciée, le futur enseignant doit apprendre à récolter des données en situation pour pouvoir les analyser simultanément ou de façon différée. Ces analyses vont permettre de mesurer la distance éventuelle entre ce que l'enseignant avait prévu d'obtenir en termes de résultats et ce qui se produit en situation. La signification professionnelle de la connaissance scientifique n'allant pas de soi (Van der Maren, 2008), le formateur en IUFM va devoir apprendre aux stagiaires à procéder à des allers-retours constructifs entre les outils théoriques dont ils disposent et les observations menées *in situ* : c'est là tout le travail de construction du « praticien réflexif » (Schön, 1994). Pour y parvenir, l'instrumentation de l'observation s'avère utile : elle permet d'orienter les regards vers certains éléments auxquels le stagiaire ne penserait pas spontanément.

¹ Dans la formation des enseignants, la terminologie habituelle conduit à parler de séquences et de séances, la séquence d'enseignement correspondant à un « ensemble continu ou discontinu de séances, articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre des objectifs fixés par les programmes » (arrêté du 27 août 1992, « Terminologie de l'éducation », *BO* n° 35 du 17 septembre 1992).

II. Le dispositif mis en place

1. L'analyse des savoirs

Le travail de conception débute par une analyse fine des savoirs qui seront mis en jeu dans la situation d'apprentissage. En référence aux travaux des didacticiens, le savoir est considéré dans sa dimension objective comme un ensemble d'énoncés non contradictoires portant sur un domaine, reconnus valides par une communauté scientifique ou professionnelle (Brousseau, 1998 ; Vergnaud, 1992)². Dans un premier temps, les stagiaires sont amenés à proposer les thèmes sur lesquels ils ont envie de travailler et/ou sur lesquels ils ont pu observer des difficultés récurrentes des élèves. En fonction de l'intérêt des sujets proposés, les stagiaires constituent un petit groupe qui détermine un objectif général. Cet objectif général permet d'orienter les recherches des stagiaires vers les savoirs savants qu'ils délimitent en tenant compte des besoins de l'action auprès des élèves. Faire procéder à la délimitation des savoirs par les stagiaires eux-mêmes permet à chacun de percevoir les difficultés à mener des situations d'apprentissage en tenant compte des spécificités des savoirs en jeu et des relations qui les unissent (certains savoirs ne peuvent pas être isolés de certains autres auxquels ils sont liés). Les stagiaires s'engagent ainsi dans une construction intellectuelle dans laquelle le schéma canonique prédéterminé auquel certains pourraient aspirer laisse place à une analyse continue qui s'articule elle-même sur une construction rigoureuse. Les stagiaires recherchent ensuite les définitions précises des savoirs de référence, y compris pour s'assurer qu'ils ne vont pas aborder la situation d'apprentissage à partir de savoirs obsolètes. Ce faisant, ils actualisent les savoirs et prennent conscience de la nécessité de maîtriser les savoirs savants (et non pas seulement les savoirs transformés) pour pouvoir répondre aux imprévus dans les situations avec les élèves. Les stagiaires mesurent aussi la distance qui sépare les savoirs de référence et les savoirs transformés (Chevallard, 1985). Cette approche permet notamment d'avoir un regard critique par rapport à la littérature professionnelle et aux différents outils pédagogiques qui sont proposés sur le marché de l'édition (les stagiaires comprennent mieux pourquoi des différences peuvent apparaître d'un support à l'autre). Ils apprennent aussi à reconsidérer les savoirs scientifiques, à les référencer comme il se doit et à

² Par rapport au savoir, les connaissances ont une dimension subjective : elles représentent les ressources cognitives de tous ordres (scientifique, empirique...) dont dispose un sujet.

situer leur propos en référence à des travaux de chercheurs ou en s'engageant eux-mêmes à partir d'expériences précises. Ils apprennent à distinguer les concepts, les opérateurs et les règles et principes (Roger, 2003) qui correspondent à des normes contextuelles, historiquement situées et établies par consensus en tenant compte des savoirs scientifiques disponibles. Les stagiaires mesurent ainsi leur rôle en tant que futurs enseignants, notamment par rapport à des savoirs qui sont éminemment vivants et qui sont à interroger en permanence pour continuer à exercer dans la dynamique de leur actualité.

2. Les représentations des apprenants

Analyser les savoirs sans prendre en compte les représentations des apprenants se révèle largement insuffisant. Après avoir délimité, défini et actualisé les savoirs de référence en jeu dans la situation d'apprentissage, les stagiaires se préparent à investiguer les représentations des apprenants. Ils définissent les modalités de l'investigation et se rendent sur l'un des terrains choisis pour la mise en œuvre de la situation d'apprentissage, en accord avec un enseignant préalablement informé des conditions de déroulement du travail. Pour les stagiaires, il s'agit de la première rencontre avec les élèves, en relation avec le thème travaillé. L'échange met en jeu des modalités diverses de recueil des données : verbalisations en activité, questionnaires ouverts, mises en situation, représentations graphiques ou iconographiques. Lors de la rencontre, l'investigation est menée selon une logique de connaissance et non pas de transformation des élèves, cette partie étant prévue par la suite. Ce faisant, les stagiaires mesurent la nécessité et l'intérêt de prendre le temps de connaître et comprendre les représentations des élèves avant d'intervenir, même si un tel travail ne peut pas être pensé de façon systématique. Il leur est rappelé qu'il s'agit bien de comprendre et non pas de juger les représentations des élèves selon qu'elles sont « bonnes » ou « fausses » : la perspective de connaissance suppose d'aborder l'inconnu avec intérêt et curiosité, sans référence à des normes (qu'il faudrait d'ailleurs expliciter). Une telle posture suppose d'accepter de tout voir et de tout entendre, même si les réponses apportées par l'élève ne correspondent pas nécessairement à ce que le stagiaire attend de lui.

L'investigation et le recueil des données sont suivis d'une analyse des éléments récoltés. Cette seconde phase permet aux stagiaires de mesurer la distance qui existe entre les savoirs analysés au cours de la première phase, indépendamment des élèves, et ce que les élèves ont en tête. Cette étape permet aux stagiaires de comprendre la nécessité de créer des dispositions particulières et, parfois, de prendre un temps long pour réussir à faire évoluer des représentations qui ont la particularité d'être aussi évolutives que tenaces.

Le travail permet à chaque stagiaire de se départir des représentations qu'il a lui-même des élèves, notamment en fonction des âges et des niveaux de classe. Les propos tenus rendent compte des prises de conscience : « En principe, il devrait connaître les familles d'aliments puisqu'il est en CM1, mais je vois bien qu'il ne les connaît pas » (Fabrice, stagiaire PE2, 28 ans) ; ou encore : « Je ne pensais pas que des petits de maternelle pouvaient en savoir autant sur la naissance des bébés ! » (Christina, stagiaire PE2, 32 ans). L'analyse permet aussi de prendre en compte les compétences spontanées des élèves dans les pratiques langagières qui sont les leurs, en tenant compte des possibilités de prendre appui sur elles pour en faire des leviers à de nouveaux apprentissages (Tupin *et al.*, 2005).

Muni de nouveaux éléments de connaissance, le stagiaire s'apprête alors à construire une situation d'apprentissage qui pourra véritablement répondre aux besoins et aux possibilités des élèves. En prenant ces précautions, il évite de se retrouver en total décalage avec un dispositif qui serait inabordable parce qu'il impliquerait des savoirs trop complexes eu égard aux connaissances actuelles des élèves ou, à l'inverse, un agencement qui serait sans enjeux de connaissance pour des élèves maîtrisant déjà la plupart des savoirs en question. Lorsque les analyses des savoirs et des représentations des apprenants sont finalisées, les stagiaires procèdent à une mise en problème qui s'accompagne d'un ajustement du projet d'intervention. Si les stagiaires s'aperçoivent que les savoirs préalables supposés des élèves ne sont pas maîtrisés, ils peuvent intégrer de nouveaux savoirs dans la situation d'apprentissage : à l'inverse, ils peuvent en occulter si l'analyse montre que certaines connaissances sont maîtrisées par les élèves.

3. La situation d'apprentissage

L'agencement de la situation d'apprentissage que les stagiaires PE2 vont proposer aux élèves se travaille autour de points qui sont étudiés un à un : les résultats attendus au niveau des savoirs, des individus et des enjeux sociaux, les formes sous lesquelles les savoirs vont se manifester (iconographiques, discursives...), les activités des apprenants (dont les activités cognitives et leur agencement), les orientations et les consignes qui vont permettre à l'apprenant de se mettre en activité, le rôle du formateur, les indicateurs de difficultés et de résultats, les régulations à prévoir en tenant compte des spécificités des savoirs et des apprenants.

La situation d'apprentissage est supposée construite lorsque tous ces points ont été analysés, négociés, discutés. La préparation matérielle et écrite accompagne le processus de construction. Les stagiaires ne vont sur le terrain

que lorsque la construction est jugée cohérente et adaptée, eu égard aux résultats qu'elle est supposée produire. Du fait du travail mené sur l'ensemble des éléments précités, le stagiaire n'a pas besoin de prévoir une évaluation en plus de la situation elle-même : l'enseignant et l'apprenant disposent d'indicateurs de résultats précis, entendus comme des éléments qui font partie de la situation elle-même et renseignent sur l'état d'avancement de la construction des savoirs. À la fin, le stagiaire est en mesure de dire quel apprenant n'a pas compris ce qu'il y avait à comprendre. *A priori*, l'apprenant est tout autant en mesure d'identifier précisément les points sur lesquels il a travaillé, de mettre ses résultats en relation avec ceux des autres apprenants et d'identifier l'éventuelle action (et ses modalités) qu'il va mener.

La mise en œuvre de la situation d'apprentissage avec les élèves constitue le moment privilégié pour que le stagiaire puisse récolter de nouvelles données, précieuses pour l'analyse. Soit tous les stagiaires conduisent la même observation (de retour à l'IUFM, on compare ce que chacun a récolté), soit chaque stagiaire est chargé d'observer un point particulier (le temps de parole de l'enseignant, les consignes données par l'enseignant, l'activité précise de tel élève, les réponses de tel enfant dit en difficulté...). Dans tous les cas, les situations sont filmées, ce qui permet d'avoir un retour réflexif sur certaines phases particulières ou sur les propos tenus en situation : l'accent est mis sur l'activité des enfants, sur les échanges tenus au sein des petits groupes d'élèves et sur le travail de l'enseignant (consignes, circulation dans la classe, contrôle de l'ensemble du groupe...). Dans le processus de formation, les pratiques langagières des stagiaires participent largement à la construction active du praticien réflexif : la pratique scripturale renforce en effet la valeur des actes réalisés et favorise l'observation, la décontextualisation et l'analyse en permettant une mise à distance (Goody, 1977). Tout au long du parcours, le stagiaire est amené à écrire et à formaliser son travail, l'écriture étant considérée comme un espace privilégié pour la mise en place d'un « espace réflexif » qui contribue à la construction professionnelle (Balcou-Debussche, 2003, 2004, 2007).

III. Analyse critique et discussion

1. L'analyse des situations d'apprentissage

Tel qu'il est présenté ici, le travail de formation permet d'accompagner le futur enseignant en le questionnant à la fois sur le *champ des connaissances* et sur le *champ de l'action*. Le stagiaire apprend à aménager des espaces d'analyses libres dans les situations d'apprentissage à partir d'éléments que l'apprenant peut visualiser. Différentes manipulations de ces éléments de savoirs permettent à l'apprenant d'identifier les relations qui unissent les éléments entre eux. L'espace d'analyses libres est complété par un espace d'analyses encouragées qui va être fonction de la qualité de conception du dispositif et de la capacité de l'enseignant à éduquer la capacité d'attention de l'apprenant en vue de nouvelles élaborations cognitives. En même temps qu'elle va permettre à l'apprenant de construire des connaissances, cette perspective permet au stagiaire d'identifier les incontournables d'une situation d'apprentissage contextualisée qui respecte les spécificités des approches disciplinaires. La complexité de ce qui est à comprendre est prise en compte et intégrée : elle n'est ni évacuée, ni simplifiée à l'excès. Le futur enseignant comprend ainsi que les situations d'apprentissage ne peuvent pas être totalement improvisées : elles exigent qu'un temps de conception leur soit accordé et que des compétences spécifiques soient réunies au service d'une élaboration qui garantisse la pertinence et la validité de la proposition. Elles ne peuvent pas non plus être simplifiées à l'excès puisque l'on se retrouve face à la nécessité d'intégrer la pluralité des éléments en jeu et leur complexité tout en s'interrogeant sur les voies par lesquelles les apprenants pourront accéder à cette complexité. La complexité conduit à procéder à un déplacement du point de vue à travers lequel la situation d'apprentissage va être abordée : plutôt que de se demander comment l'enseignant va présenter ou animer sa séance, on va se demander comment élaborer un dispositif qui devrait permettre à l'apprenant de comprendre ce qu'il y a à comprendre. On va aussi se demander par quelles voies l'enseignant peut comprendre et analyser ce qui se passe *in situ*, avec des individus qui n'en sont pas au même point dans la maîtrise des savoirs et qui peuvent donner un sens tout à fait différent à la situation. Au cours du processus de formation, les stagiaires se rendent compte, par exemple, qu'il est intéressant de créer des dispositifs d'apprentissage dans lesquels la construction de savoirs par les élèves ne s'exerce pas seulement à partir d'une maîtrise de l'écrit, ce qui permet de ne pas renforcer les inégalités sociales qui existent déjà. Les stagiaires apprennent à varier les formes sous lesquelles les savoirs apparaissent

(images, photos, films, représentation virtuelle...) et les dispositifs deviennent de plus en plus attractifs et variés. Progressivement, l'hétérogénéité des apprenants est pensée comme étant la règle (et non pas l'exception) : elle est une source de richesse, fortement constitutive de la situation. Des indicateurs de résultats précis permettent d'évaluer l'impact du travail proposé et de suivre des évolutions à des temps différents.

Dans cette perspective, le stagiaire n'explique pas ce qui est à comprendre puisque les apprenants sont amenés à s'appropriier les connaissances par l'action et la manipulation de savoirs clairement identifiés. En revanche, l'enseignant exerce plusieurs actions qui sont constitutives d'une production de résultats auprès des apprenants. Il prépare l'agencement matériel de la situation, donne les orientations et les consignes, aide l'apprenant à élaborer les connaissances, observe ce que font les élèves et écoute ce qu'ils disent. Le stagiaire éduque la capacité d'attention de l'apprenant et aide les élèves qui éprouvent des difficultés particulières (maîtrise de la langue française, de la langue écrite, gêne dans les relations sociales). Il surveille les indicateurs de résultats et soutient l'activité de chaque apprenant sans pour autant « basculer » vers une aide strictement individualisée qui pourrait ne pas aider l'apprenant. Gérard Chauveau montre ainsi que la notion d'aide est *a priori* associée au bien et au progrès et que, si les apprenants « à problème » ou en « difficulté » en sont forcément les premiers destinataires, ils n'en sont pas nécessairement bénéficiaires. Dans certains cas, l'aide peut entraver leur succès ou générer l'échec ou aggraver la situation (Chauveau, 2005). La mise en œuvre de la situation d'apprentissage sur le terrain permet aux stagiaires de mesurer les variations des rôles de l'enseignant. Elle permet aussi d'apprécier la distance qui sépare une situation préparée « dans le feu de l'action » et une situation conceptualisée en vue d'une meilleure appropriation des connaissances par un ensemble hétérogène d'élèves. Au cours du processus de formation, le stagiaire apprend ainsi à comprendre l'intérêt de concevoir des situations pertinentes, adaptées à ses élèves et au contexte, ainsi qu'à la dynamique des savoirs. Il apprend à analyser de mieux en mieux ce qui se passe en situation et à réguler l'action. L'ensemble du travail mobilise un temps plus ou moins long, ainsi que des regards experts différents et complémentaires. Toutes les fois que c'est possible, une double expertise est mise en place, ce qui constitue un garant de la qualité et de la validité de chaque situation, et des analyses qui lui sont liées. En IUFM, cette double expertise se concrétise par la participation d'un formateur disciplinaire et/ou d'un maître-formateur, choisis en fonction de leur

disponibilité, de leur volonté de collaboration et du thème abordé dans la situation d'apprentissage³.

Pour aller plus loin dans les analyses, il faudrait pouvoir travailler sur les données récoltées en situation de formation : échanges entre les stagiaires et le formateur, journaux de bord, analyses critiques écrites des interventions en classe... Il est difficile d'être à la fois le formateur des stagiaires et le chercheur, l'un étant préoccupé par la qualité de ses pratiques professionnelles (et l'impact de ces dernières sur les stagiaires), l'autre étant centré sur l'ensemble des actions liées à son objet de recherche. Les exigences de l'action de terrain prennent très rapidement le pas sur les besoins de connaissance, ce qui ne doit pas empêcher de voir l'intérêt qu'il y aurait à coupler l'action (l'agencement de l'atelier d'analyses de pratiques, la mise en place de situations d'apprentissage avec les élèves...) avec un travail scientifique sur lequel le formateur pourrait aussi être amené à réfléchir. Le cadrage actuel de la formation et les exigences de l'action rendent difficile une telle combinaison des deux logiques, ce qui n'enlève rien à l'intérêt qu'il y aurait à la travailler. Tout comme le stagiaire, le formateur en IUFM est pris dans les tensions de l'action, ce qui le rend parfois peu disposé à s'en extraire pour prendre de la distance, alors qu'il sait qu'il en tirerait profit. Dans le quotidien de l'action, l'échange entre les formateurs et la co-animation des séances menées en présence des stagiaires constituent néanmoins des ressources précieuses. Encore faut-il que chaque formateur sache s'ouvrir à d'autres disciplines en partant de l'idée qu'une telle démarche correspond à une nécessité interne. On constate en effet que le mot « interdisciplinarité » renvoie trop souvent à des collages hétéroclites de points de vue disciplinaire dont chaque chercheur sort inchangé (Lahire, 1998).

2. « Circuit long » et « circuit court »

Dans le cadre de l'analyse des pratiques, le travail autour des situations d'apprentissage n'est pas le seul à être engagé avec les stagiaires⁴. Du fait de

³ Dans le diplôme d'éducation et de prévention des maladies chroniques mis en place à l'Université, la double expertise est travaillée en associant des professionnels de santé experts ainsi que nos collègues chercheurs en sciences de l'éducation.

⁴ Plusieurs dizaines de situations didactiques ont été conçues en prenant appui sur un dispositif similaire, à la Réunion et en métropole (Roger, 2003). L'approche a été développée dans le cadre de la licence de sciences de l'éducation, à l'IUFM, mais aussi dans le diplôme universitaire d'éducation et de prévention des maladies chroniques. Dans le champ de l'éducation à la santé, les résultats de ce travail de

la nécessité de répondre aussi aux questions vives de terrain, un « circuit court » est mis en place en parallèle : cet espace d'échanges permet de répondre aux demandes particulières de tout stagiaire qui en a besoin. La juxtaposition de ces deux dispositifs (circuit court, circuit long) permet d'apporter des réponses immédiates à des questions posées par les stagiaires tout en développant une analyse plus fine des tenants et aboutissants d'une situation d'apprentissage. Ces développements conjoints permettent de réfléchir au niveau d'exigence vers lequel le professionnel enseignant doit tendre afin de répondre au mieux aux besoins et aux difficultés des élèves. Ils conduisent aussi à admettre qu'un haut niveau d'exigence ne peut pas être demandé pour toutes les situations, notamment en début de carrière. La mutualisation des situations est d'ailleurs tout à fait intéressante car elle constitue une forme de réponse à la volonté de maintenir un niveau élevé d'exigences tout en prenant en compte les contraintes multiples qui pèsent sur les futurs enseignants. Au final, les stagiaires construisent une situation d'apprentissage en prenant le temps d'en analyser les composantes une à une, mais ils ont à leur disposition toutes les situations élaborées par les autres groupes. Dotés de plusieurs exemples offrant des variations multiples au niveau des formes de savoirs, des activités des apprenants et des organisations d'ensemble, les stagiaires ont ainsi les moyens de se départir d'une seule perspective de transmission de connaissances au profit d'une construction qui tient compte des spécificités des apprenants, en relation avec des contextes sociaux, culturels et sociolinguistique différents. Dans cette démarche, les dimensions sociologique (Si Moussa, 2005 ; Larbaut & Tupin, 2003 ; Simonin & Wolff, 2003) et sociolinguistique (Prudent *et al.*, 2005) particulières à la Réunion (plurilinguisme, langues en contact, variations langagières, hétérogénéité des pratiques...) ne sont pas seulement prises en compte en tant qu'objets de connaissance : elles sont intégrées en tant qu'éléments constitutifs de la situation d'apprentissage, en perspective d'une évolution des apprenants.

Les difficultés de certains stagiaires à entrer dans le dispositif « circuit long » sont à mettre en relation avec le cadrage général de la formation, les parcours de formation des stagiaires et les problèmes plus ou moins importants rencontrés lors des stages. Dans un article récent, Frédéric Tupin évoque la possibilité de distinguer au moins trois niveaux différents pour

recherche et développement sont publiés aux éditions EAC à Paris, dans la collection EMPC (<http://www.archivescontemporaines.com>). Des évaluations ont déjà été menées en lien avec des expérimentations sur des terrains et dans des contextes différents, en France et à l'étranger (Balcou-Debussche, 2008, 2010).

penser et mettre en œuvre l'action de formation : l'étage « macro » (le système des valeurs porté par l'éducateur), l'étage « méso » (pour la définition des cadres didactique et sociologique, et de l'architecture générale de l'action éducative) et l'étage « micro » pour les opérations concrètes de la gestion des apprenants (Altet *et al.*, 2007). Suggestion est faite par l'auteur de commencer l'action de formation par l'étage micro, étage où se travaillent les gestes professionnels, bien avant de penser à la gestion des étages méso et macro où l'analyse réflexive peut réellement commencer à être travaillée. Si une telle clarification questionne nécessairement les dispositifs de formation et les logiques de progression curriculaire, cela n'empêche en rien que l'hétérogénéité des futurs enseignants oblige le formateur à circuler entre les trois pôles du fait de besoins différenciés d'un stagiaire à l'autre. Certains stagiaires restent centrés plus ou moins longtemps sur une demande de réponses immédiatement applicables dans la classe, ce qui les rend souvent peu disponibles pour entrer dans un processus de formation visant les étages méso et macro. D'autres sont, à l'inverse, disposés à réfléchir sur les situations qu'ils construisent et mettent en œuvre en même temps qu'ils cherchent rapidement à optimiser les résultats obtenus auprès des apprenants. Le chercheur-formateur en IUFM se retrouve contraint de gérer au mieux la multiplicité de ces dimensions tout en exerçant dans un cadrage horaire restreint qui s'articule plus ou moins bien, selon les années, avec le travail des autres collègues et les contraintes des stages.

Conclusion

Les analyses présentées ici permettent de mesurer l'ampleur du travail à mener avec les futurs enseignants dès lors que l'on se soucie de la construction des compétences professionnelles chez ces derniers. À la fois théoriques et pratiques, les compétences professionnelles de l'enseignant articulent l'analyse à l'action, la raison et les valeurs, les finalités et les contraintes de la situation (Perrenoud, 1994). L'enseignant ne peut pas se contenter de disposer de connaissances : il doit pouvoir les mobiliser dans l'action en tenant compte du contexte et des situations dans lesquelles cette action s'inscrit. Le formateur en IUFM doit donc conduire peu à peu le stagiaire vers la recherche de nouvelles cohérences dans l'action éducative en partant de l'idée qu'elles doivent se construire à partir d'analyses, d'adaptations et d'ajustements bien plus que dans la seule attente d'un « formatage » des individus ou de « changements » en termes de pratiques, de postures et de façons de procéder.

De multiples situations ont été élaborées en prenant appui sur la construction présentée ici. La démarche permet de combiner les apports théoriques à la dimension pragmatique sans être rattachée à une discipline particulière ni à un public particulier, ce qui ne l'empêche pas d'être compatible avec une démarche disciplinaire. L'urgence des problèmes d'éducation et de formation à résoudre et l'intérêt de constructions vivantes et dynamiques pour les apprenants sont d'ailleurs des arguments pour s'en servir (Roger, 2003). Même s'ils n'ont pas fait l'objet d'un travail scientifique, les résultats déjà obtenus, tant du côté des situations elles-mêmes que du côté des apprenants et de la formation des enseignants, encouragent à poursuivre dans cette voie. À travers les questionnements critiques, les mises en relation et les échanges, le stagiaire devient le concepteur d'une situation d'apprentissage contextualisée qui vise néanmoins à simuler les conditions du débat scientifique. Plutôt que de chercher à appliquer, le futur enseignant s'autorise ainsi à essayer, questionner, construire et réguler tout en réfléchissant aux résultats effectifs obtenus auprès de chaque élève. La structuration d'ensemble permet de répondre à une double exigence : accompagner les enseignants dans l'appropriation d'outils théoriques qui leur permettent d'analyser et de comprendre les situations qu'ils mettent en œuvre tout en les formant à répondre de façon pertinente et adaptée aux besoins de l'action, avec ses variations, ses dimensions imprévisibles et ses nécessaires adaptations. À la croisée de la recherche et du développement professionnel, ces pratiques ouvrent des perspectives qui peuvent néanmoins s'avérer peu productives si elles s'inscrivent dans un espace de formation où l'urgence impose de répondre au coup par coup et où les équipes travaillent sans concertation. La construction progressive de compétences professionnelles complexes où se combinent les connaissances, l'action et la prise en compte du contexte dans lequel l'ensemble fait sens exige en effet que soit mis en place un processus de formation réfléchi, compris et concerté. Dans ce processus, les savoirs savants issus de la recherche scientifique, les particularités des apprenants, les situations et les contextes dans lesquels l'action éducative s'exerce méritent autant les uns que les autres une attention extrême, ainsi que l'accompagnement et le savoir-faire d'experts.

Bibliographie

- ALAOUI Driss & LEBON Sylvie (2005), « Regards microsociologiques sur le décrochage scolaire », *L'École à la Réunion. Approches plurielles*, SI MOUSSA Azzedine (dir.), Paris, Khartala, pages 127-164.
- ALTET Marguerite, BRU Marc, PASTRÉ Pierre, ROBERT Aline, TUPIN Frédéric, PAQUAY Léopold (2007), « Quel est l'intérêt du concept d' « organisateurs des pratiques enseignantes » pour la formation des enseignants ? » *Recherche et formation*, n° 56, pages 139-153.
- BACHELARD Gaston (1934), *La Formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 5^e édition, 1967, collection « Bibliothèque des textes philosophiques », 257 pages.
- BALCOU-DEBUSSCHE Maryvette (2010), « L'apport des sciences de l'éducation. Un exemple de situations d'apprentissage pour les malades à risque cardiovasculaire », *Santé-Décision-Management*, Cachan, Hermès-Lavoisier (sous presse).
- BALCOU-DEBUSSCHE Maryvette (2008), « Apprendre à réguler l'apport de graisses dans son alimentation. Analyse d'une expérience menée à la Réunion auprès de 157 élèves de 4^e et 3^e en utilisant les "nids d'apprentissage" », *Expressions*, n° 31, pages 103-119.
- BALCOU-DEBUSSCHE Maryvette (2007), « Rapports des enseignants aux formes de savoirs et à l'écriture vus à travers l'usage des photocopies à l'école », *Revue française de pédagogie*, n° 161, pages 15-23.
- BALCOU-DEBUSSCHE Maryvette (2004), *Écriture et formation professionnelle. L'exemple des professions de la santé*. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- BALCOU-DEBUSSCHE Maryvette, avec la collaboration de Gudrun LEDEGEN (2003), « Scripteurs précaires en formation professionnelle : nature des difficultés, analyse de situations et orientations didactiques », *École et éducation. Univers créoles 3*, TUPIN Frédéric (dir.), Paris, Anthropos-Économica, pages 201-230.
- BARBIER Jean-Marie (2008), « Entretien », *Recherche et formation*, n° 59, pages 133-140.
- BAUTIER Élisabeth (2006), « Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse de pratiques intégrant la

- dimension des difficultés socialement différenciées.», *Recherche et formation*, n° 51, pages 105-118.
- BAUTIER Élisabeth, GOIGOUX Roland (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 148, pages 89-100.
- BROUSSEAU Guy (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- CHAUVEAU Gérard (2005), « Dix risques majeurs », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 436.
- CHEVALLARD Yves (1985), *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- CLERC Françoise (2009), « Éditorial », *Recherche et formation*, n° 59, pages 5-10.
- GOFFMAN Erving (1973), *La Mise en scène de la vie quotidienne. 1. La Présentation de soi*, Paris, Minuit.
- GOODY Jack (1977, trad. 1979), *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, trad. de Jean Bazin et Alban Bensa, Paris, Minuit, coll. « Le Sens commun ».
- GIORDAN André (1998), *Apprendre !*, Paris, Belin.
- LAHIRE Bernard (1998), *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, coll. « Essais et recherches », 271 p.
- LARBAUT Christian & TUPIN Frédéric (2003), « L'école à l'île de la Réunion : état des lieux », *École et éducation. Univers créoles 3, op. cit.*, pages 3-24.
- PASTRÉ Pierre (2007), « Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante », *Recherche et formation*, n° 56, pages 81-93.
- PERRENOUD Philippe (1994), *La Formation des enseignants : entre théorie et pratiques*, Paris, L'Harmattan.
- PHILIPPOT Thierry & BAILLAT Gilles (2009), « Les enseignants du primaire face aux matières scolaires. Réflexions sur la professionnalité enseignante », *Recherche et formation*, n° 60, pages 63-74.
- PRUDENT Lambert Félix, TUPIN Frédéric & WHARTON Sylvie (éds) (2005), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contexte éducatifs sensibles*, Berne, Peter Lang.

- ROGER Michel (2003), « Les actions didactiques : principes et réalisations », *École et Éducation. Univers créoles 3*, *op. cit.*, pages 171-200.
- SCHÖN Donald (1994), *Le Praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, traduction française, Montréal, Les Éditions logiques.
- SI MOUSSA Azzedine (2005), « Évaluations et déterminants de la réussite scolaire », *L'École à la Réunion. Approches plurielles*, *op. cit.*, pages 51-81.
- SIMONIN Jacky & WOLFF Éliane (2003), « Familles et école à la Réunion. Regards anthropologiques et sociologiques », *École et Éducation. Univers créoles 3*, *op. cit.*, pages 143-168.
- THOMAS William Isaac (1923), *The Unadjusted Girl with cases and standpoint for behavior analysis*, Boston, Little Brown and Company.
- TUPIN Frédéric, HÉRON Laurent & GÉNELOT Sophie (2005), « Diversité linguistique et éveil aux langues », *L'École à la Réunion. Approches plurielles*, *op. cit.*, pages 127-164.
- VAN DER MAREN Jean-Marie (2008), « La formation à la recherche des enseignants au Québec : un témoignage, le cas de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal », *Recherche et formation*, n° 59, pages 75-88.
- VERGNAUD Gérard (1992), « Qu'est-ce que la didactique ? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés ? », *Éducation permanente. Approches didactiques en formation d'adultes*, n° 111, pages 19-31.
- VYGOTSKY Lev Semionovitch (1978), *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Harvard University Press.

