

Nadine Faingold
 Université Paris X-Nanterre - Sciences de l'éducation

Thèse de doctorat :

Décentration et prise de conscience

Etude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs.

**Directeurs de thèse : Françoise Cros
 Gilles Ferry**

RESUME

L'enseignant expérimenté prélève en permanence des informations sur sa classe, ce qui lui permet de réguler en cours d'action son intervention pédagogique. Cette compétence à trouver des réponses adaptées à des contextes toujours singuliers peut se travailler dans le cadre de situations de formation visant à apprendre aux stagiaires à concevoir, mettre en oeuvre, observer, analyser et faire varier des situations pédagogiques. Un certain nombre de dispositifs d'analyse des pratiques concrétisant un modèle expérientiel de formation par l'action et par la réflexion sur l'action ont ainsi été expérimentés dans les Ecoles Normales françaises de 1979 à 1991.

Les laboratoires d'essais pédagogiques, structures de vidéo-formation "visant à la construction de la pratique pédagogique par un jeu alterné d'essais et d'analyses" (Mottet, 1986) ont permis une importante évolution des méthodologies d'analyse des situations d'apprentissage, en faisant apparaître la nécessité d'aller toujours plus loin dans la compréhension de l'activité cognitive des élèves. Par ailleurs, la dynamique des entretiens de formation lors des stages pratiques des élèves-instituteurs s'est vue considérablement modifiée par l'intégration des apports de la technique de "l'entretien d'explicitation" (Vermersch, 1990) permettant au stagiaire, à travers la verbalisation d'aspects pré-réfléchis de sa conduite, d'accéder à des prises de conscience sur son mode de fonctionnement en situation de classe.

La mise en place de dispositifs de réflexivité utilisant des outils d'investigation comme les enregistrements vidéo et l'entretien d'explicitation, rend possible un mouvement de décentration et des processus de prise de conscience qui permettent, par la médiation de l'analyse, de modifier en retour l'action pédagogique. La réflexion s'extériorise dans des dispositifs de formation avant de s'intégrer progressivement à l'action.

Mots-clés : analyse des pratiques, analyse de situations pédagogiques, formation des enseignants, formation expérientielle, formation pratique, vidéo-formation, laboratoires d'essais pédagogiques, entretien d'explicitation, entretien de formation.

Nadine Faingold
 Thèse de doctorat. Université Paris X.

DECENTRATION ET PRISE DE CONSCIENCE

Etude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs

Aperçu de la problématique générale

(extrait de la conclusion)

D. Schön et C. Argyris "utilisent le terme réflexion dans l'action pour décrire le processus mental qui permet à un professionnel de s'adapter à chaque situation où il exerce sa profession" (Yves St-

Arnaud, 1992). Le praticien expert dispose d'une compétence à traiter l'information en cours d'action qui lui permet d'improviser une réponse aux différents imprévus de situations toujours singulières. En revanche, pour élaborer des réponses adaptées aux problèmes que lui pose la conduite de classe, le débutant doit, lui, pouvoir bénéficier d'espaces de distanciation qui lui permettent de réfléchir sa pratique et de s'approprier de nouveaux éléments de connaissance qui s'intégreront progressivement à son action pédagogique. Le propre d'une formation par l'action et par la réflexion sur l'action est de fournir au stagiaire des temps de "relecture de l'expérience" (Perrenoud, 1983) pour pouvoir analyser ce qui s'est passé et réguler "en différé", ce qu'il ne sait pas encore contrôler dans l'instant. **La réflexion s'extériorise dans des dispositifs avant de pouvoir s'intégrer à l'action.**

A la question de savoir comment "former les enseignants novices à la réflexion des experts" (Tochon, 1989), l'une des réponses possibles est donc la mise en place de dispositifs de formation qui soient analogiques de la réflexion-en-action des enseignants experts, mais qui déploient dans l'espace et dans le temps la dynamique d'équilibration propre à la pratique enseignante. Les laboratoires d'essais pédagogiques sont précisément une structure matérialisant le schéma P.S.A.R. (Préparation / Situation / Analyse / Reprise), qui n'est autre que le passage au ralenti de la boucle Anticipation / Action / Contrôle / Régulation, mise en oeuvre par le praticien expérimenté dans l'interaction avec ses élèves. Outil de formation à la variabilité des différentes composantes d'une situation pédagogique et à l'observation des interactions, le laboratoire d'essais pédagogiques instaure à travers de multiples médiations autorisant différents niveaux de réflexivité, des boucles élargies de régulation que l'expérience permettra progressivement de réduire jusqu'à ces compétences diagnostiques "intégrées" que l'on peut voir à l'oeuvre dans les comportements experts.

L'histoire des laboratoires d'essais pédagogiques a montré qu'à travers la mise en oeuvre d'essais et de reprises, les enseignants stagiaires expérimentent un éventail de réponses possibles aux problèmes que pose la poursuite d'un objectif d'apprentissage. Cette formation, qui consiste à apprendre à jouer avec les multiples variables d'une situation pédagogique, me paraît contribuer à la genèse de l'habitus, "ce petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées" (Bourdieu, 1972). L'autre aspect décisif des laboratoires d'essais pédagogiques est de permettre, à travers un dispositif élargi d'observation et d'analyse, la construction progressive de cette compétence à prendre de l'information et à la traiter en cours d'action qui est le propre des enseignants expérimentés.

L'enseignant expert gère simultanément le groupe-classe et le cas particulier de chaque élève au stade où il en est de ses apprentissages, dans le contexte toujours unique d'une situation pédagogique à un moment donné. Ceci dans le feu de l'action, en s'adaptant continuellement aux aléas de la dynamique propre à chaque séquence. Si la notion complexe d'expertise pédagogique est encore en grande partie à construire, on peut d'ores et déjà poser qu'elle est la résultante de multiples compétences, dont certaines relèvent d'une formation possible.

La mise en oeuvre de dispositifs réflexifs d'analyse des pratiques concrétise l'ambition de former des enseignants susceptibles de devenir des experts, des "reflective practitioners" (Schon 1987), susceptibles de faire l'aller-retour entre la conception des situations d'apprentissage dans leur double dimension didactique et pédagogique, l'observation et l'écoute des élèves, et la prise de conscience de leur propre mode d'intervention en tant qu'enseignants. Une formation qui va ainsi de la pratique à la pratique par le détour de l'analyse "postule que celui qui se forme entreprend et poursuit tout au long de sa carrière un travail sur lui-même en fonction de la singularité des situations qu'il traverse" (Ferry, 1983). Elle requiert des formateurs qu'ils soient à la fois eux-mêmes des praticiens experts rodés à l'observation des élèves, mais aussi, pour les stagiaires, des compagnons et des guides sur le chemin des essais et des prises de conscience : c'est à dire des techniciens de l'écoute et de l'aide à la mise en mots, des concepteurs de dispositifs de réflexivité.

Car le concept de réflexivité ne peut rendre compte du processus de formation qu'à partir du moment où il se matérialise dans des dispositifs de formation. "Un concept est devenu scientifique dans la proportion où il est devenu technique, où il est accompagné d'une technique de réalisation" (Bachelard, 1965). J'ai tenté de montrer que dans le contexte de la formation des instituteurs, ce concept a déjà une histoire, liée à celle de l'évolution des outils méthodologiques d'analyse des situations pédagogiques.

A l'origine de ce travail, mon hypothèse de recherche se formulait ainsi : "Le temps d'analyse est un temps de formation quand il correspond à la mise en place de dispositifs de détour et de décentration par rapport au vécu, à l'aide de différentes médiations". J'ai rappelé comment l'utilisation de la vidéo dans les laboratoires d'essais pédagogiques avait à la fois joué ce rôle de concrétisation du mouvement réflexif de relecture de la pratique, et désigné ses propres limites en ne permettant l'analyse que des éléments observables de la séquence pédagogique, laissant entier le problème du sens de la situation dans le vécu subjectif de l'élève comme de l'enseignant.

Or "l'action primitive témoigne tout à la fois d'une indifférenciation complète entre le subjectif et l'objectif, et d'une centration fondamentale quoique radicalement inconsciente parce que liée à cette indifférenciation." (Piaget, 1970). Une décentration est donc nécessaire pour que se constituent parallèlement la connaissance de l'objet (ici la situation pédagogique comme système élève / tâche) et la prise de conscience par le sujet du comment de son action propre. "C'est en se décentrant par rapport à ces états initiaux que le sujet parvient à la fois à régler ses activités en les coordonnant et à atteindre les caractères spécifiques de l'objet en corrigeant les déformations dues aux centrations de départ" (Piaget, 1961). Cependant, s'il est indispensable pour l'acteur pédagogique de se décentrer par un détour réflexif sur sa pratique, de prendre du recul et de faire progressivement la part entre son action propre et les caractéristiques intrinsèques des élèves, la décentration ne

saurait suffire à créer les conditions d'une prise de conscience. Le mouvement de décentration que permet l'analyse a posteriori des pratiques est une condition nécessaire de la construction corrélatrice de la compréhension des élèves et de la connaissance de soi, non une condition suffisante du processus de mise en mots de l'expérience.

Le temps d'analyse est donc un temps de formation pour l'enseignant stagiaire à condition de créer à la fois les conditions d'une décentration et d'une prise de conscience : la dynamique des entretiens de formation montre bien que ceci n'est possible que si on lui permet, par une écoute attentive, de se ressaisir, de retrouver la cohérence de ses réponses à la situation, de se réapproprier de l'intérieur son vécu subjectif de la séquence en le verbalisant. En devenant progressivement "sujet de son action" (Vermersch, 1993), le stagiaire accède ainsi à cette dialectique essentielle de la prise de connaissance et de la prise de conscience que Piaget a mise en évidence, de cet incessant va-et-vient entre l'élève et lui-même à travers la situation pédagogique de référence.

L'enregistrement vidéo fournit au stagiaire des informations sur ce qu'il n'avait pas vu, sur ce qui se passait dans son dos, sur ce dont il n'a pas eu conscience, depuis les regards étonnés des élèves jusqu'à certaines attitudes non verbales de sa part. La prise en compte de ces observables ouvre la voie de remises en questions et d'hypothèses nouvelles. De façon tout à fait complémentaire, l'entretien d'explicitation permet la verbalisation de la manière dont le stagiaire traite l'information qu'il prélève dans la classe, et rend possible, par cette mise en mots, une prise de conscience qui modifiera en retour son action pédagogique ultérieure. L'efficacité de la réflexivité consiste en ce que le processus de prise de conscience a des effets en retour sur l'action : "ce que la conceptualisation fournit à l'action, c'est un renforcement de ses capacités de prévision et la possibilité, en présence d'une situation donnée, de se donner un plan d'utilisation immédiate." (Piaget, 1974b).

Dans ce processus de formation qui part de l'action pour retourner à l'action enrichi des multiples apports du détour de l'analyse, vidéo et explicitation apparaissent donc comme deux outils de décentration et de prise de conscience. Ce sont des outils de recueil d'informations qui rendent observable et verbalisable ce à quoi notre expérience n'accède pas spontanément. De même que le microscope ou le télescope élargissent les frontières de l'univers visible, créant de nouveaux objets pour la recherche scientifique, de même l'appropriation de ces outils d'investigation que sont la vidéo et l'explicitation est aussi l'occasion de construire de nouveaux objets de questionnement. Instruments médiateurs du détour réflexif sur les pratiques, les lectures d'enregistrements et les techniques d'entretien, en reculant les frontières de l'analysable, font émerger de nouvelles hypothèses de recherche. Bricolage cognitif des déroulements d'action, genèse implicite des significations, alchimie singulière de l'apprentissage ou de l'expertise, autant d'objets à explorer, dont la complexité laisse d'ores et déjà prévoir de multiples aventures conceptuelles.

Nadine Faingold

DECENTRATION ET PRISE DE CONSCIENCE

Etude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION

I. LES LABORATOIRES D'ESSAIS PEDAGOGIQUES EN FORMATION INITIALE : D'UNE CENTRATION SUR LE PRESTATAIRE A UNE CENTRATION SUR LES VARIABLES DE LA SITUATION PEDAGOGIQUE

1.1. EVOLUTION DES PRATIQUES DE VIDEO FORMATION DANS LES ECOLES NORMALES

1.1.1. Historique

1.1.2. Du micro-enseignement aux L.P.

1.1.3. Les objectifs transversaux de formation

1.2. LE DISPOSITIF L.P. : L'AIRES TRANSITIONNELLE DE LA FORMATION

1.2.1. Rôles et postes de travail

1.2.2. Dispositifs à géométrie variable - Espace et temps des séances L.P.

1.3. PREPARATION, OBSERVATION, ANALYSE

1.3.1. La phase de préparation

1.3.2. Situation pédagogique et tâche

1.3.3. Problématique de l'observation

1.3.4. Le statut de la vidéo

1.3.5. Phase d'analyse et processus d'analyse

1.4. CONCLUSION : LA VARIABILITE OU L'EMERGENCE DES POSSIBLES

II. LES LABORATOIRES D'ESSAIS PEDAGOGIQUES DANS LES ECOLES NORMALES : CONDITIONS INSTITUTIONNELLES DE FONCTIONNEMENT

2.1. L'EXPERIMENTATION L.P. (1980-1983) ET SES MODALITES D'INSERTION INSTITUTIONNELLE DANS LA FORMATION EN TROIS ANS APRES LE BACCALAUREAT

2.1.1. Le projet

2.1.2. Le plan de 1979

2.1.3. Fonctionnement LP en première année de formation de 1980 à 1983

2.1.4. Bilan : plan de 79 et LP

2.2. LE PLAN DE FORMATION DE 1984 : LA FORMATION INITIALE SPECIFIQUE POST-DEUG (F.I.S.)

2.2.1. Caractéristiques générales

2.2.2. Les modalités d'insertion institutionnelle du LP

2.2.3. L'épreuve d'analyse des situations pédagogiques

2.2.4. Le mémoire de recherche personnelle

2.2.5. Conclusion : une stratégie d'adaptation

2.3. ARTICULATION FORMATION INITIALE ET FORMATION CONTINUE

2.4. LES P.U.F. A L'ECOLE NORMALE DE CERGY-PONTOISE ET LE PLAN DE FORMATION DE 1986

2.5 CONCLUSION : LE LP, ANALYSEUR DES PRATIQUES DE FORMATION

III. TRANSFERT DES METHODOLOGIES LP EN FORMATION CONTINUE : D'UNE CENTRATION SUR LA SITUATION A UNE CENTRATION SUR L'ACTIVITE COGNITIVE DES ELEVES

3.1. LA VIDEO-FORMATION COMME AIDE A LA MISE EN PLACE D'UN TRAVAIL D'EQUIPE DANS UNE ECOLE : ANIMATION EN CIRCONSCRIPTION AU GROUPE SCOLAIRE PAUL ELUARD D'ARGENTEUIL. 1984-1986

3.1.1. Le projet

3.1.2. Première session de formation

3.1.3. Seconde session de formation

3.1.4. Troisième session de formation

3.2. LES STAGES "F.A.R." DE FORMATION-ACTION-RECHERCHE

3.2.1. Les stages F.A.R.

3.2.2. Un exemple : le stage "FAR" d'Argenteuil

3.2.3. Bilan des stages FAR

3.2.4. Didactique et activité-élève

3.3. L'EXPLICITATION DE L'ACTIVITE -ELEVE EN FORMATION CONTINUE

3.3.1. L'entretien d'explicitation, une technique de questionnement

3.3.2. L'explicitation dans les stages de formation continue

3.4. CONCLUSION - CENTRATION ELEVE ET FORMATION A LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE

IV. LE FORMATEUR, LE STAGIAIRE, L'EXPERT

4.1. LES STAGES DE FORMATION DE FORMATEURS AUX METHODOLOGIES LP

4.1.1. Formation de formateurs à la mise en place de dispositifs LP

4.1.2. Comment aider le stagiaire à s'approprier le processus d'analyse de sa propre pratique ?

4.2. L'ENTRETIEN DE FORMATION

4.2.1. Deux logiques parallèles : l'obstacle de l'expertise

4.2.2. La peur du jugement : l'obstacle des représentations sur l'évaluation

4.2.3. Vers la prise de conscience : la mise en mots du vécu préréfléchi

4.2.9. Conclusion : prise de connaissance, prise de conscience

4.3. CONTRE - CHAMP : LES SAVOIRS IMPLICITES DE L'ENSEIGNANT EXPERT - L'ANALYSE INTEGREE A L'ACTION

-

CONCLUSION GENERALE

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES