

Nadine FAINGOLD
I.U.F.M. Versailles

Former des enseignants professionnels. Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud
eds. Bruxelles : De Boeck, 1996

Du stagiaire a l'expert :
construire les compétences professionnelles

La pratique pédagogique "est gouvernée par l'habitus du maître, système de schèmes de pensée et d'action qui sous-tendent les multiples micro-décisions prises en classe, sur le vif" (Perrenoud, 1983). La question de l'élucidation des "savoirs d'expérience" (Tardif, Lessard, Lahaye, 1991) mis en oeuvre par les enseignants dans leur pratique du métier est étroitement articulée à la problématique de la formation. Interroger la "réflexion-en-action" (Schön, 1983 et 1987) des praticiens experts pour mettre à jour les schèmes et les savoirs mobilisés dans une pratique effective est l'un des moyens d'éclairer différemment la question des compétences professionnelles à acquérir dans un système de formation.

Reprenant certains thèmes développés par Schön et Argyris (1974) dans le cadre du paradigme de la science-action (St-Arnaud, 1992) , nous pensons que les différents types de régulation effectués en cours d'action par un enseignant expérimenté résultent d'un processus de prélèvement d'indices et de traitement de l'information que le praticien expert met en oeuvre de façon implicite et quasiment "à son insu". L'une des difficultés consiste donc à pouvoir décrire le comment de ces connaissances-en-acte dans la mesure où elles relèvent d'un registre préréfléchi de la conduite auquel le sujet n'a pas directement accès. Il y a en effet un écart important entre ce que le praticien de l'intervention peut expliquer spontanément sur son action, et ce qu'il fait effectivement. Il est nécessaire de mettre en place un questionnement spécifique qui rende possible un passage du vécu à la représentation, puis à la mise en mots, pour que le sujet prenne conscience des opérations mentales qu'il effectue et des connaissances qu'il mobilise en cours d'action.

L'entretien d'explicitation (Vermersch, 1989, 1990, 1991a, 1994) est une technique d'aide à la verbalisation qui permet précisément la mise à jour des démarches intellectuelles préréfléchies qui s'opèrent en situation. Fondée sur la théorie de la prise de conscience chez Piaget et sur le rôle de la médiation sociale chez Vygotsky, et reprenant à la phénoménologie la visée de description des vécus subjectifs, la méthodologie de l'entretien d'explicitation présuppose une attitude de suspension radicale de toute interprétation au cours du recueil d'informations. Ceci consiste à poser que par définition on ne peut rien savoir à priori du fonctionnement subjectif d'autrui en situation, que l'on a tout à apprendre de l'évocation par le sujet lui-même de son activité cognitive dans un contexte singulier.

Le questionnement vise une description aussi précise que possible du déroulement des actions matérielles et mentales dans la réalisation d'une tâche. A travers une écoute spécifique relevant de prélèvement d'indices verbaux et non verbaux qui permettront un guidage actif des verbalisations, il s'agit d'aider le sujet à mettre en mots les prises d'information et les opérations effectuées dans un moment précis. L'évocation par les experts du comment de leur fonctionnement dans une situation professionnelle spécifiée se situe alors à un niveau de verbalisation qui se distingue nettement des rationalisations à posteriori sur le métier. En apportant des informations originales sur le

fonctionnement préréfléchi des enseignants en cours d'action, la technique de l'entretien d'explicitation devrait permettre de mieux comprendre la nature des compétences professionnelles à construire dans le cadre d'un cursus de formation.

I. EN QUOI CONSISTENT LES COMPETENCES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS EXPERTS ?

I.1. UN EXEMPLE DE PRISE DE DECISION RELEVANT D'UN TRAITEMENT PREREFLECHI DE L'INFORMATION

Cet exemple (Faingold, 1993a, 1993b) est issu d'un entretien d'explicitation que j'ai mené avec ma collègue Agnès Thabuy, Maître Formateur à l'I.U.F.M. de Versailles. Il s'agit de l'évocation d'un épisode (situé un an et demi avant l'entretien) au cours duquel Agnès dit qu'elle a "ressenti plein de choses sans trop comprendre ce qui s'y passait". Ayant choisi de mettre ici l'accent sur le contenu des informations recueillies et non sur la technique du questionnement d'explicitation, j'ai éliminé la formulation de mes questions pour ne restituer que les réponses d'Agnès (pour un commentaire sur la technique de questionnement, voir Vermersch et Faingold, 1992).

CONTEXTE DE LA PRISE DE DECISION

Il s'agissait ce jour là pour Agnès de donner à ses élèves de cours préparatoire de petits livrets complets pour qu'ils puissent commencer à mettre en place toutes les stratégies de lecture autres que le déchiffrement.

"... la veille au soir, quand j'ai réfléchi à ce que j'allais faire le lendemain, je me suis dit que j'allais donner ce livret à tous les enfants qui n'en avaient pas encore eu, sauf deux : Baptiste, et C., un autre enfant en très grosse difficulté... Et ce jour-là, ce matin-là, J'AI DU MAL A SAVOIR CE QUI S'EST PASSE, tout ce que je peux dire c'est que BAPTISTE M'A FAIT COMPRENDRE, en tout cas j'ai réussi à comprendre dans son regard ... DANS JE NE SAIS PAS QUOI... est-ce qu'il m'a fait une réponse plus pertinente que d'habitude ?, JE NE SAIS PLUS, en tout cas J'AI MIS DANS UN COIN DE MA TETE que peut-être il était plus en avance que je ne le croyais, que peut-être il y avait quelque chose qui s'était mis en place, quoi...

Et l'après-midi quand j'ai demandé aux élèves qui n'avaient pas encore eu le livret de venir se mettre à un groupe de tables qui était dans la classe, J'AI DIT AUSSI A BAPTISTE DE VENIR et alors JE REVERRAI TOUJOURS SES YEUX, ses yeux ... étonnés, il m'a regardée, m'a fait répéter : "MOI AUSSI?" j'ai dit "oui, toi aussi", et il est venu s'asseoir à la table là... Eh bien en tout cas deux jours après il savait lire son livret et il a appris à lire en deux temps, trois mouvements...

Agnès souligne ensuite qu'elle a "vraiment fait ça à l'intuition", qu'elle s'est en quelque sorte "entendue dire Baptiste", qu'elle n'y a pas du tout réfléchi, même pendant l'heure du déjeuner. L'entretien d'explicitation (d'une quarantaine de minutes) porte alors sur la mise à jour des prises d'information ayant déterminé la décision de donner le livret à Baptiste. Un premier niveau d'élucidation permet de retrouver deux éléments essentiels de prise d'information :

1. Agnès a entendu une réflexion de Baptiste :

"JE ME REVOIS ME PENCHER ENTRE LES DEUX GAMINES ET ENTENDRE oui c'est ça, ... ENTENDRE UNE REFLEXION DE BAPTISTE A PROPOS DE CE QU'IL ETAIT EN TRAIN DE FAIRE, ..., ET LA MANIERE DONT IL A , JE NE SAIS PLUS TROP CE QU'IL A DIT NI A PROPOS DE QUOI mais ce qu'il a dit m'a fait penser qu'il avait compris beaucoup plus de choses que je ne le croyais, qu'il y avait eu un déclic, qu'il avait compris quand même un minimum du fonctionnement de l'écrit...

2. et elle a vu quelque chose sur son cahier :

... SI QUAND MEME QUAND J'ETAIS PENCHEE SUR LES DEUX CAHIERS, J'AI DU REGARDER... alors... donc en me penchant sur les deux gamines, J'AI VU TRES FACILEMENT LE CAHIER DE BAPTISTE qui était sur la table... et... c'est pareil JE NE ME SOUVIENS PAS VRAIMENT DE CE QUE J'AI VU MAIS... en tout cas c'est quelque chose de l'ordre de, il avait été capable de recomposer une phrase avec différents éléments ... vraiment c'était la première fois qu'il faisait un truc de ce genre.

Par ailleurs, Agnès a perçu que ce que disait Baptiste lui était d'une certaine manière destiné :

"Je m'étais aperçue quand même auparavant que le fait que je m'approche directement de Baptiste ça le paralysait encore plus, la relation duelle, moi m'adressant directement à Baptiste, c'était difficile donc cet espèce de détournement... je me suis demandée si... c'est pas un hasard qu'il ait dit tout ça, ou qu'il ait dit ça alors que j'étais pas loin, enfin il n'a pas pu ignorer complètement que j'étais là, enfin, comme si il avait voulu me faire passer un message qu'il ne pouvait pas me faire passer directement parce que ça c'était trop pour lui, en discutant avec ce copain, et moi n'étant pas très loin en train de faire autre chose ..."

PRISES D'INFORMATION INITIALES

Le second niveau d'élucidation permet de retrouver les prises d'information initiales :

CE QU'AGNES A ENTENDU

"j'entends alors par là, donc en biais, j'entends la voix de Baptiste et ... Il est en train de dire à son copain Alexandre, à quel endroit il faut trouver tel mot. ... j'entends ça il lui dit que dans le cahier de vie il faut trouver le mot, pour moi c'est un verbe... je ne sais plus lequel, mais c'est un verbe... Je crois que c'est ça, il lui demande pas à son copain, IL LUI DIT CE QU'IL FAUT FAIRE,... c'est comme s'il lui donnait un ordre, enfin bon, un conseil, quelque chose de cet ordre là et c'est pas une question, il lui demande pas quelque chose, il lui dit ce qu'il faut faire, il a un ton... UN TON... je sais pas comment dire... IMPERIEUX ...enfin... il lui dit bien "c'est là qu'il faut chercher, c'est ça qu'il faut trouver", quelque chose comme ça, et moi... , je suis alertée par le ton de Baptiste parce que ... je ne l'ai jamais entendu parler avec ce ton là."

CE QU'AGNES A VU

"Et quand il a fini de dire ça... je peux pas m'empêcher de regarder là sur le cahier de Baptiste à l'envers où il en est dans ce qu'il a écrit pour voir si ça... enfin si ça correspond à quelque chose de logique et effectivement dans la phrase que je lis à l'envers, il a écrit un certain nombre de mots ... CE QUE JE REVOIS C'EST DES ARTICLES, des choses qu'il oubliait régulièrement quand il écrivait quelque chose, il mettait... un mot c'était à la fois le mot et l'article et je me revois JE REVOIS A L'ENVERS DES "L" QUI DEPASSENT DES LIGNES DU CAHIER et ça aussi ça m'alerte parce que c'est la première fois que je vois ça, donc je regarde, et je vois, bon un certain nombre de mots dont ces articles et puis le bout, là il n'y a rien d'écrit, il faudrait qu'il y écrive quelque chose et d'après ce que je lis c'est bien le mot qu'il était en train de dire à Alexandre qu'il fallait trouver et où il fallait le trouver, c'était bien le mot qui manquait. C'est un verbe, ça je suis sûre que c'est un verbe."

L'histoire d'Agnès et de Baptiste est un très bel exemple de la manière dont une enseignante a pu, sur la base d'un diagnostic individuel effectué de manière implicite, infléchir "en cours de route" son action de manière à s'adapter aux indicateurs nouveaux d'évaluation qui s'étaient offerts à sa perception, sans que l'ensemble de ce processus puisse être conscientisé. Le traitement continu qu'elle fait des informations prélevées sur les élèves porte sur des points didactiques précis (statut du verbe, rôle des déterminants, juste segmentation de la chaîne parlée, rapport entre la segmentation de l'oral et de l'écrit, etc.), étayés par une solide formation théorique et par une longue pratique d'activités scolaires permettant d'évaluer précisément où en est chaque élève dans son apprentissage de la lecture. Sa prise de décision relève également d'une interprétation psychologique très fine du comportement de Baptiste, tout élément inhabituel étant relevé, stocké en mémoire, et traité au moment pertinent.

En permettant "la mise à jour des connaissances implicites contenues dans l'action" (Vermersch, 1991a), l'entretien d'explicitation permet de montrer que ce que les experts appellent souvent de "l'intuition", repose en fait sur des compétences de prélèvement d'indices très pointus liés à une connaissance approfondie à la fois du groupe classe dans son ensemble, de chaque enfant dans sa spécificité et des contenus didactiques de référence. Ces prises d'information font ensuite l'objet d'un traitement préréfléchi qui nécessite l'utilisation d'une technique d'explicitation pour accéder à une prise de conscience. La mise en mots des prises d'information et des inférences qui expliquent la prise de décision permet ainsi d'aller au coeur de processus complexes mettant en jeu, pour chaque cas particulier, une combinatoire de savoirs et de savoir-faire qui sont la marque spécifique de l'expertise du maître.

Il est intéressant de noter que le fonctionnement efficace de l'expert est un fonctionnement métonymique a minima, élégant en ce qu'il est caractérisé par une grande économie de moyens, laissant ainsi un maximum d'espace mental disponible pour s'adapter aux différents aléas de la situation. On peut ainsi remarquer le caractère à la fois ponctuel et parcellaire, mais toujours ciblé :

* de l'information prélevée : il s'agit de la mise en oeuvre préréfléchie d'une heuristique, "c'est à dire d'une méthode (un ensemble de règles) qui permet de faire des choix pour résoudre un problème. C'est une connaissance typique de l'expert. Par exemple, un mécanicien de haut niveau va pressentir une certaine panne à la vue d'indices très parcellaires sur l'état de la machine... sans qu'il ait besoin de faire un check up complet de l'installation." (Briand, 1988). Ici, deux ou trois indices prélevés au vol suffisent à la mise en place d'une action adaptée par rapport à une question aussi complexe que l'évaluation du niveau de compétence d'un enfant par rapport à l'écrit.

* des savoirs déclaratifs mobilisés en cours d'action :

"On peut inférer des propriétés du procédural les savoirs théoriques réellement fonctionnels. Dans la plupart des cas, ils sont juste au niveau de ce qui permet la réussite pratique". (Vermersch, 1994) Ici, l'ensemble des connaissances didactiques et des expériences accumulées sur le rapport à l'écrit se résume en cours d'action à deux ou trois inférences sur le statut du verbe et le rôle des déterminants.

I.2. LA MISE EN MOTS DES SAVOIRS EXPERTS : UN ENJEU POUR LA FORMATION

Ainsi verbalisée, l'expérience devient aussi communicable. La communication à autrui des "ficelles" du métier devient possible à partir du moment où des pratiques initialement opaques à elles-mêmes ont fait l'objet d'une élucidation. La description de manières de faire qui n'auraient pu être verbalisées spontanément, mais dont le sujet prend

conscience par la médiation d'un questionnement d'explicitation est la première étape d'une conceptualisation et d'une modélisation possible du métier d'enseignant.

OPERATIONS COGNITIVES DU DEROULEMENT D'ACTION

Si on reprend l'ensemble des conditions impliquées par la prise de décision d'Agnès concernant Baptiste, on peut mettre en évidence :

* Une action orientée par un but (faire en sorte que chaque élève accède à la lecture)

* des prises d'information (le ton de voix inhabituel de Baptiste, le caractère indirect du message, la présence inattendue d'articles dans ses productions écrites)

* un traitement complexe et entièrement préréfléchi de l'information, impliquant entre autres :

- une analyse des faits par mise en relation avec une "base de connaissances" en mémoire, une attribution de signification à ces faits nouveaux à partir d'inférences faisant appel à différents secteurs d'expérience (par exemple, "si ton assuré alors capable de confiance en lui dans son rapport à l'écrit", etc.

- une évaluation de ces indices par rapport à l'objectif pédagogique, en fonction de critères précis mais implicites

- un élaboration d'hypothèses et d'anticipations à partir de ces inférences

* une prise de décision et un passage à l'action observable : "j'ai dit à Baptiste de venir"

(ayant fonction de régulation par rapport à ce qui était initialement prévu)

* un contrôle de l'action par une prise d'information :

le regard de Baptiste qui conforte Agnès dans sa décision (évaluation confirmée à posteriori par le fait que Baptiste "apprend à lire en deux temps trois mouvements").

Nous nous proposons de vérifier l'itération "spiralaire" de ces différentes opérations cognitives sur un autre exemple relevant initialement de ce que j'ai appelé ailleurs les schèmes d'identification sensorielle (Faingold, 1993a). Les schèmes d'identification sensorielle (S.I.S.) seraient des structures de reconnaissance de situations maintes fois rencontrées d'où est extrait tel ou tel trait dominant porteur d'information.

UN EXEMPLE DE REGULATION A PARTIR DE SCHEMES D'IDENTIFICATION SENSORIELLE

Ce second exemple provient d'un entretien avec un conseiller pédagogique au sujet de sa perception du rythme ou "respiration" de la classe, qui lui permet de repérer les moments où il convient de passer par exemple d'un temps de travail collectif à des activités individuelles. Il s'agit d'un processus de régulation en cours de route qui montre bien l'imbrication entre traitement de l'information et action, ce que Theureau appelle "une essentielle continuité entre l'exécution et le raisonnement : l'exécution comprend des chaînes d'interprétation ; le raisonnement passe par des actions." (Theureau, 1991)

But (implicite) : maintenir l'attention des élèves en veillant à l'alternance entre les temps collectifs et les temps de travail individuel

Prise d'information (kinesthésique, auditive, visuelle)

"Il y a des espèces d'alternances entre des moments de collectif, où tu sens que le collectif est en train de basculer, tout simplement parce que le ton monte, parce que tu sens des pieds remuer, tu sens des objets tomber, il y a une espèce de dispersion, tu sens que ça se délite. Le ton monte, c'est vrai. Et puis il y a un petit mouvement de tête, les têtes qui remuent, (surtout quand tu es au fond, tu t'en rends compte), les enfants s'agitent.

Traitement de l'information

Inférences : attribution de signification, évaluation par rapport au but, anticipation

— Tu te dis, "là, il est temps, ça ne passe plus, le collectif, même très bien mené, avec des passages d'enfants au tableau, des interrogations, même si on s'amuse et tout, tu sens le moment où ça décroche, l'attention n'est plus là.

— Régulation : Prise de décision, choix d'une réponse, d'un mode d'intervention

— "je crois que là il faut passer en individuel. Il faut la rupture de rythme, passer à autre chose."

— Mise en place de schèmes d'action

Comportements observables : passation de nouvelles consignes, déplacements etc.

Chacune de ces étapes requiert donc la mobilisation de schèmes d'identification sensorielle, de schèmes de pensée et de schèmes d'action qui se construisent nécessairement au coeur de la pratique elle-même. On peut ainsi définir l'enseignant expert comme un "professionnel de la régulation interactive" (Altet, 1994).

—
—

I.3. FAVORISER LA CONSTRUCTION DES SCHEMES PROFESSIONNELS

LES SCHEMES SE CONSTRUISENT A TRAVERS LES SITUATIONS RENCONTREES PAR ELABORATION PRAGMATIQUE

"Le schème est donc la structure de l'action - mentale ou matérielle -, l'invariant, le canevas qui se conserve d'une situation singulière à une autre, et s'investit, avec plus ou moins d'ajustements, dans des situations analogues." (Perrenoud, 1993). On peut distinguer des situations pour lesquelles le sujet dispose dans son répertoire de réponses adéquates sous forme de "routines", des situations où le sujet accomode dans l'immédiat ses outils de traitement de l'information pour improviser une réponse adaptée, et des situations nécessitant que les schèmes disponibles soient décombinés et recombinaés, donnant lieu à des essais adaptatifs jusqu'à la résolution du problème. Lorsqu'un schème est inefficace, "l'expérience conduit soit à changer de schème, soit à modifier ce schème. Avec Piaget on peut dire que ce sont les schèmes qui sont au centre du processus d'adaptation des structures cognitives : assimilation et accommodation." (Vergnaud, 1990)

La réflexion-en-action des praticiens experts correspondrait donc à l'activation de schèmes permettant une combinatoire d'anticipations, d'attribution de signification, de connaissances-en-acte et de règles d'action permettant de générer une suite d'opérations en vue d'atteindre un but. "Les inférences sont indispensables à la mise en oeuvre du schème dans chaque situation particulière, hic et nunc : ... un schème n'est pas un stéréotype mais une fonction temporalisée à arguments qui permet de générer des suites différentes d'actions et de prises d'information en fonction des valeurs des variables de situation" (Vergnaud, 1990).

INCARNER ET CONTEXTUALISER LA FORMATION

Or c'est dans l'expérience que se forment les schèmes de pensée et d'action spécifiques à un corps professionnel, dans la confrontation à des situations à la fois comparables et toujours différentes. Comme le souligne Perrenoud (1993), sans les schèmes, "sans cette capacité de mobilisation et d'actualisation des savoirs, il n'y a pas de compétences, mais seulement des connaissances". C'est pourquoi les compétences professionnelles ne peuvent se construire qu'à travers une formation expérientielle. Les systèmes de formation savent bien dispenser les savoirs théoriques dans lesquels pourra se nourrir l'action, ils savent mal contribuer à la construction des schèmes qui permettront d'opérationnaliser ces savoirs déclaratifs et procéduraux. Ce n'est pas à partir du modèle à priori d'un élève épistémique introuvable que les enseignants stagiaires s'approprient leur métier, mais à travers des contextes variés, dans l'interaction avec des enfants dotés d'un nom, d'un visage, d'un corps, d'une histoire. Il importe qu'au cours de la formation la relation intersubjective entre le stagiaire et l'élève puisse être analysée sans que soient laissés au vestiaire leurs vécus respectifs, leur rapport au savoir, leur désir de reconnaissance. Comment instaurer un processus de formation à travers des mises en situation permettant d'étudier les processus d'apprentissage de façon incarnée et contextualisée ?

En travaillant sur des PRATIQUES EFFECTIVES, dans le cadre d'une FORMATION PAR L'ACTION ET PAR LA REFLEXION SUR L'ACTION.

"Pratique effective" ne signifie pas nécessairement temps réel ou dimensions réelles. En aucun cas l'idée de la nécessité d'une formation expérientielle ne saurait justifier la réduction de la formation à une alternance de stages en responsabilité et de temps au centre de formation. L'alternance à mettre en place n'est pas celle de la théorie et de la pratique mais celle de l'essai et de l'analyse. Il conviendrait donc de développer toute forme de pratique protégée où le stagiaire a fondamentalement droit à l'erreur, où il procède par essais et reprises, où il expérimente des stratégies aussi variées que possible, où il accumule les expériences en bénéficiant de temps d'analyse approfondie. Il importe que les phases d'analyse de pratiques soient riches de recueils d'information variés : traces de l'activité élève et questionnement à postériori des enfants sur leur fonctionnement en cours de tâche, observateurs multiples, enregistrements audio et vidéo, regard du formateur ou mieux des formateurs (un psycho-pédagogue et un didacticien), entretiens d'explicitation.

Correspondant à ce schéma, on peut imaginer une grande variété de dispositifs :

- laboratoires d'essais pédagogiques
- travail sur enregistrements vidéo
- stages de pratique accompagnée en "doublettes", permettant à deux stagiaires de préparer ensemble et d'analyser leurs pratiques avec l'aide du formateur
- entretiens duels de formation
- petits groupes d'analyse des pratiques relevant de différentes approches méthodologiques (Balint, étude de cas, explicitation, cadre de contraste de situations problèmes et de situations ressource, etc.)

Le choix de privilégier l'analyse réflexive des pratiques à partir de l'implication du sujet dans un contexte singulier nous situe dans le champ d'une "clinique du processus de formation", au sens où Mireille Cifali parle de la démarche clinique comme désignant "un espace où la pratique professionnelle trouve à se théoriser en partant d'une situation singulière et de l'implication de celui qui y est compris comme professionnel."

II. LES DEUX AXES DE LA FORMATION

Nous proposons de partir des réflexions que nous avons développées au sujet des comportements experts pour structurer quelques pistes de travail susceptibles d'opérationnaliser une formation professionnelle des enseignants. L'acteur pédagogique poursuit ses objectifs à travers des régulations continues relevant d'une succession de prélèvement d'indices, de traitements d'information, de prises de décision et d'effectuations. Afin de rendre compte de cette boucle de l'activité cognitive du sujet en cours d'action qui fait interagir en permanence les prises d'information et les opérations mises en oeuvre, on peut définir deux axes :

- Le premier axe est celui de l'orientation de l'action vers un but : attribution de signification, anticipation et évaluation, contrôle et régulation de l'action.

- Le second axe est celui de la prise d'information que fait le sujet sur le contexte d'une part (prise de connaissance) et sur son action propre d'autre part (prise de conscience).

II.1. L'AXE DIACHRONIQUE : L'ACTION ORIENTEE VERS UN BUT

CONSTRUIRE LES COMPETENCES PROFESSIONNELLES A TRAVERS ESSAIS/ANALYSES/REPRISES

A la question de savoir comment "former les enseignants novices à la réflexion des experts" (Tochon, 1989), l'une des réponses possibles est 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 (Mottet, 1987, 1988, 1992a - Faingold, 1993b) expérimentés dans les Ecoles normales françaises à partir de l'année 1979 ont eu la caractéristique de matérialiser un schéma itératif 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. "Les laboratoires d'essais pédagogiques (L.P.) désignent un ensemble organisé de méthodologies de formation visant à la construction de la pratique pédagogique par un jeu alterné d'essais et d'analyses." (Mottet, 1988). Reprenant certains aspects des pratiques de micro-enseignement (Altet et Britten, 1983), il s'agit en L.P. de préparer en petit groupe (quatre à sept stagiaires) des essais pédagogiques et le dispositif d'observation qui permettra de l'évaluer, de réaliser ces essais avec des élèves (souvent une demi-classe) et de les enregistrer en vidéo, puis de les analyser en confrontant les différents points de vue recueillis sur la situation. "Ajoutons, et c'est un point essentiel, que les analyses reviennent sur les situations mises en oeuvre pour en dégager les éléments à reprendre et à transformer dans de nouvelles situations" (Mottet, 1988). La finalité de l'analyse est le retour à l'action.

L'histoire des laboratoires d'essais pédagogiques (Faingold, 1993b) 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). 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.

Le LP permet donc de travailler de manière privilégiée l'un des aspects de l'acte d'enseigner : la compétence, à partir de prélèvements d'indices sur les observables d'une situation pédagogique, à anticiper les variations possibles des composantes de cette situation pour mieux atteindre l'objectif d'apprentissage visé. En LP, les enseignants novices construisent ce savoir-faire à travers les différents temps du dispositif (préparation, essai enregistré en vidéo, analyse avec confrontation de regards pluriels, retour à l'action) et à travers les différentes places qu'ils y occupent (prestataire, observateur, caméraman).

La spécificité du travail en laboratoire d'essais pédagogiques consiste à jouer sur la VARIABILITE de l'environnement d'apprentissage en apprenant à concevoir différentes situations pédagogiques et à imaginer des stratégies alternatives, à analyser les différentes composantes de ces situations, à construire des hypothèses sur les interactions, à varier les moyens pour atteindre un objectif d'apprentissage. C'est ce principe de variation qui définit sans doute le mieux le travail en L.P., structure d'essai de la pratique enseignante.

Les phases de préparation en laboratoire d'essais pédagogiques mobilisent une activité intense de "bricolage" au sens où il s'agit de "se retourner vers un ensemble déjà constitué, formé d'outils et de matériaux ; en faire ou en refaire l'inventaire ; enfin et surtout engager avec lui une sorte de dialogue, pour répertorier, avant de choisir entre elles, les réponses possibles que l'ensemble peut offrir au problème" (Lévi-Strauss (1962), cité par Perrenoud (1983)).

Les séances de travail en LP permettent ainsi de forger dans l'interaction cette gamme de réponses possibles qui viennent enrichir le stock des outils disponibles pour gérer une situation nouvelle. C'est à travers ce jeu des variations du contexte pédagogique pour mieux atteindre un objectif d'apprentissage que s'impose la nécessité :

- de faire jouer la dialectique entre analyse didactique à priori de la tâche (au cours de la préparation) et analyse à posteriori de l'activité élève (pendant la phase d'analyse)
- d'aller toujours plus loin dans la compréhension de l'activité cognitive de l'élève
- de mieux appréhender la logique intime du fonctionnement du stagiaire dans chaque situation travaillée

Ce que les différents systèmes de formation professionnelle des enseignants savent généralement le mieux faire, c'est d'initier les étudiants à l'analyse de la tâche, à travers une formation didactique et pédagogique "générale". La formation prépare généralement beaucoup mieux à préparer qu'à agir et à analyser. Or les dispositifs LP, s'ils mettent les stagiaires en situation de concevoir des essais pédagogiques, permettent aussi de les mettre en oeuvre avec des élèves, et surtout de recueillir sur l'interaction pédagogique un maximum d'informations et de les traiter au cours des phases d'analyse. Outre le fait de doter les stagiaires d'un

stock d'expériences qui seront autant de matériaux pour des pratiques ultérieures, les LP contribuent de manière décisive, à travers un dispositif élargi d'observation et d'analyse, à 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.

II. 2. L'AXE SYNCHRONIQUE DES PRISES D'INFORMATION SUR LE SYSTEME D'INTERACTIONS

APPRENDRE A OBSERVER ET A ANALYSER.

Quand il est novice dans le métier, l'enseignant stagiaire ne dispose d'aucun des schèmes d'identification sensorielle, de pensée ou d'action qui lui permettront de répondre au coup par coup à la situation, tout en gardant la disponibilité nécessaire pour continuer à prélever les informations pertinentes sur l'environnement et sur les effets de ses interventions auprès des élèves. Il importe donc de mettre en place au cours de sa formation des conditions protégées d'action et de prise d'information qui lui permettent de commencer à constituer cet ensemble de schèmes professionnels qui devraient lui permettre non seulement d'augmenter le stock des routines disponibles mais surtout d'accueillir et de traiter de façon pertinente toute information en provenance de sa classe. Ceci nécessite la mise en place de dispositifs de réflexivité et l'utilisation d'outils de prise d'information permettant de pousser aussi loin que possible l'analyse des effets d'apprentissage d'un essai pédagogique.

Comment favoriser la prise de connaissance de l'activité cognitive des élèves et la prise de conscience par le stagiaire de son fonctionnement en situation ?

Pour le novice confronté à un problème dans la gestion d'une séquence pédagogique, le seul recours est souvent sa fiche de préparation, ce qui ne suffit évidemment pas à gérer l'imprévu. Concernant les enfants, son évaluation se fonde le plus souvent sur les seuls résultats observables, laissant entier le problème de la logique de fonctionnement de chaque élève face à la tâche proposée. De plus, le débutant n'a généralement pas les moyens de distinguer ce qui dans les obstacles qu'il rencontre au cours de son action pédagogique relève de ses propres difficultés, et ce qui relève des difficultés des élèves. "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.

Il convient d'instrumenter les dispositifs de réflexivité qui mettent en place des temps d'analyse des pratiques par des outils de recueil d'information qui puissent favoriser la prise de connaissance et la prise de conscience. Qu'il s'agisse de mieux comprendre l'activité des élèves ou celle du stagiaire, la vidéo (Mottet, 1992b) et l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) apparaissent comme deux outils

indispensables et complémentaires du recueil d'information sur les situations pédagogiques (Faingold, 1993b).

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.

II.3. PRISE DE CONNAISSANCE ET PRISE DE CONSCIENCE

La réflexion sur le rôle des outils que sont la vidéo et l'explicitation dans la construction corrélatrice de la connaissance de l'activité élève et de la compréhension de l'action pédagogique permet de construire le tableau à double entrée suivant :

	VIDEO	EXPLICITATION
	Prise d'information de l'extérieur Accès à l'observable	Prise d'information de l'intérieur Accès au verbalisable
	(1)	(2)
OBJET	découvrir prise de connaissance	retrouver
	(3)	(4)
SUJET	se découvrir	se retrouver prise de conscience

En (2) et en (3), on se trouve confronté au paradoxe épistémologique d'un objet subjectivé et d'un sujet objectivé :

En (2), l'explicitation de ce que le sujet a perçu d'une situation livre un témoignage sur les faits tels qu'ils ont été mémorisés à travers les filtres personnels du locuteur. L'objet est restitué à travers un vécu subjectif. La mise à jour de la manière dont un stagiaire a prélevé de l'information sur sa classe permet d'expliquer un certain nombre de ses modes d'intervention.

En (3), la vidéo renvoie au sujet une objectivation des signes de son action. Le travail de formation consiste à créer les conditions de possibilité d'une intégration par le stagiaire de ce que lui apprend sur lui-même l'extériorité et l'étrangeté d'une image sur écran (Linard et Prax, 1984).

En (1) et (4) on retrouve la dialectique entre prise de connaissance et prise de conscience mise en évidence par Piaget (1974a) :

En (1) se construit la connaissance du système élève- tâche. L'une des difficultés de cet objet de connaissance est que la situation pédagogique implique la subjectivité de l'élève; D'où la nécessité de compléter les informations issues des observations et de l'enregistrement vidéo par des questionnements auprès des enfants. La prise de connaissance du fonctionnement/élève est souvent corrélativement la prise de conscience par l'enseignant de son mode d'intervention, mais aussi de ce qu'il n'a pas vu, de ses limites en matière de prise d'information.

En (4) il s'agit pour le sujet de se réapproprier par une mise en mots le vécu de son action, le déroulement précis de ses prises d'information et de ses prises de décision dans l'enchaînement des interactions. On accède là à un processus de prise de conscience de l'action propre permettant au sujet, à travers une réorganisation des connaissances, de mieux comprendre en retour le comportement des élèves.

Quand il s'interroge sur le fonctionnement de l'élève en situation, le stagiaire se décentre de son propre comportement pour s'intéresser à "l'objet" qu'il doit transformer. Quand il repense et met en mot son expérience subjective, il prend conscience du comment de son action pour la modifier en retour. On peut penser que c'est dans ce double mouvement de compréhension de l'objet et de savoir sur soi que se construit la compétence à enseigner.

Qu'il s'agisse donc pour l'enseignant-stagiaire de mieux comprendre le système sujet-tâche qu'est la situation pédagogique, ou de mieux saisir le comment de ses prises de décision, il semble que s'opère à chaque fois dans l'acte d'analyser un même processus comportant un temps de décentration qui permet la constitution de l'objet d'investigation en tant que tel (la situation ? l'élève ? moi-même en tant qu'acteur pédagogique ?) et un temps de mise en mots menant à une conceptualisation possible.

CONCLUSION

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. Il 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, 1994) 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.

La mise en oeuvre de dispositifs réflexifs d'analyse des pratiques concrétise l'ambition de former des enseignants susceptibles de devenir des "reflective practitioners" (Schon 1987), sachant 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. La question qui demeure est celle de savoir si la prise de conscience peut être une condition suffisante du processus de changement, et si le moment n'est pas venu d'accorder une place plus importante à la question du travail sur soi et des médiations qu'il requiert dans le champ de la formation professionnelle des enseignants et des formateurs. Dans cette perspective, il nous semble qu'une étude des différentes modalités d'intervention susceptibles de déclencher une transformation des pratiques, et une recherche sur les transferts possibles en formation d'outils comme les techniques d'aide au changement issues du champ de la thérapie sont des pistes qu'il conviendrait d'explorer.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALTET M. et BRITTEN J.D. (1983). *Micro-enseignement et formation des enseignants*. Paris : P.U.F.
- ALTET M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : P.U.F.
- ARGYRIS C. & SCHON D.A. (1974) *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco : Jossey-Bass.
- BOURDIEU P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.
- BRIAND R. (1988). *Méthode de développement de systèmes experts*. Paris (Eyrolles)
- FAINGOLD N. (1993a) Accéder aux savoirs implicites de l'acte pédagogique. L'entretien d'explicitation avec des enseignants experts. *Actes du Premier Congrès d'Actualité de la recherche en éducation et en formation*, mars 1993.
- FAINGOLD N. (1993b). *Décentration et prise de conscience. Etude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques*. Thèse de doctorat. Université Paris X-Nanterre.
- FAINGOLD N. (1994). *Explicitation des pratiques de maîtres formateurs*. Communication à la Biennale de l'Education et de la Formation, Paris, Avril 1994.
- FERRY G. (1983). *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris : Dunod.
- LEVI-STRAUSS C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.
- LINARD M., PRAX I. (1984). *Images vidéo, images de soi*. Paris : Dunod.
- MOTTET G. (1987) Du micro-enseignement aux laboratoires d'essais pédagogiques, *Actes de 6e congrès de l'AIPELF*, 791-802, Université de Caen.
- MOTTET G. (1988). L'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques : une hypothèse de formation, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 4-5 / 1988 , p. 33- 64, C.E.R.S.E., Université de Caen.

- MOTTET G. (1992a). Les ateliers de formation professionnelle : une proposition pour les I.U.F.M., *Recherche et Formation* n° 11, 93-106.
- MOTTET G. (1992b). Entre théorie et pratique, la médiation vidéo. Perspectives pour la formation des enseignants, *Les Sciences de l'Education* 1-2, 83-98.
- PERRENOUD P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage, *Education et Recherche*, 2, 198-212.
- PERRENOUD P. (1993). Compétences, habitus et savoirs professionnels in *L'ambiguïté des savoirs et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant*. Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation & Service de la recherche sociologique, Genève. (Extrait paru dans *The European Journal of Teacher Education*).
- PERRENOUD P. (1994). *La formation des enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris : L'Harmattan.
- PIAGET J. (1961). *Les mécanismes perceptifs*. Paris : P.U.F.
- PIAGET J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris : P.U.F.
- PIAGET J. (1974a). *La prise de conscience*. Paris : P.U.F.
- PIAGET J. (1974b). *Réussir et comprendre*. Paris : P.U.F.
- SCHON D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books.
- SCHON D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass.
- ST-ARNAUD Y. (1992a). *Connaître par l'action*. Presses de l'Université de Montréal.
- TARDIF M., LESSARD C., LAHAYE L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant, *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII n°1, p. 55-69.
- THEUREAU J. (1991). Cours d'action et savoir-faire. in *Savoir faire et pouvoir transmettre*, sous la direction de D. Chevallier, Paris : Editions de la Maïson des sciences de l'homme.
- TOCHON F. (1989c). Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts ?, *Recherche et Formation* n°5, 25-38.
- TOCHON F. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- VERGNAUD G. (1990). La théorie des champs conceptuels *Recherches en Didactique des mathématiques*, Vol. 10, n° 2-3, pp. 133-170.
- VERMERSCH P. (1989). Expliciter l'expérience. *Education Permanente* 100-101, 123-132.
- VERMERSCH P. (1990). Questionner l'action : l'entretien d'explicitation. *Psychologie française*, numéro spécial "Anatomie de l'entretien", 35-3, 227-235.
- VERMERSCH P. (1991a). L'entretien d'explicitation, Actes du Colloque National des 6,7 et 8 Juin 1990, "Fonctionnement cognitif et pratiques de remédiation", *Les Cahiers de Beaumont* N° 52bis-53, 63-70.
- VERMERSCH P. et FAINGOLD N. (1992), Intuition et analyse de pratique : le cas Agnès. *GREX. Collection Protocole* n°2.

VERMERSCH P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : E.S.F.