

Pratiques et enjeux dans la formation des enseignants

Bouazri Fatiha / Université de Batna

Parmi les préoccupations des chercheurs qui s'inscrivent dans le champ de la didactique de l'enseignement ;

La prise en compte de l'expérience professionnelle dans la formation à l'université.

D'où la problématique : "les compétences professionnelles construisent-elles les contenus et les méthodes visant la formation ?

a) Nous devons penser à ce qu'un professionnel apprend dans l'exercice de son métier.

b) De ce qui se construit et se développe chez lui dans son activité.

c) Du contenu : en ce qui concerne la relation entre le savoir et le savoir-faire.

d) L'organisation de l'activité en situation.

e) Les dispositifs de formation qui permettent l'apprentissage.

1- Introduction

Si l'enseignant considère de son devoir de comprendre ce qui fait difficulté pour l'apprenant, l'apprenant considère comme étant de son rôle d'obtenir de l'enseignant d'être mis sur la voie de la réponse. Les deux interlocuteurs se trouvent ainsi pris dans une dynamique interactionnelle presque indépendamment de l'objet du savoir en question.

Par ailleurs, cette dynamique la prévaut localement, dans la classe, elle répond à une nécessité de gestion pragmatique de la séance qui doit "avancer", car il n'est pas possible de laisser les apprenants en arrêt sur une tâche et notamment en formation.

Cette dynamique est cependant reconsidérée à un niveau plus global avec un enjeu épistémique puisqu'il s'agit de parvenir à une transformation de rapport au savoir, ou, plus précisément, à un progrès dans l'activité de conceptualisation de l'apprenant.

Le "faire apprendre" consiste à favoriser chez les apprenants, l'émergence de l'expression de cet objet "savoir", qui se trouve à l'articulation de différents niveaux de négociations et de transactions (épistémique, pragmatique et relationnel).

A ce propos, Vygotski nous rappelle que le développement est d'abord d'ordre inter-psychique avant d'être intra-psychique, à savoir qu'au sein de l'interaction, l'expérience propre de celui qui parle pour agir participe tout autant que les comportements de transactions verbales à l'élaboration des échanges.

2- Le rôle de chacun dans l'échange

Les échanges verbaux sont porteurs de plusieurs dimensions.

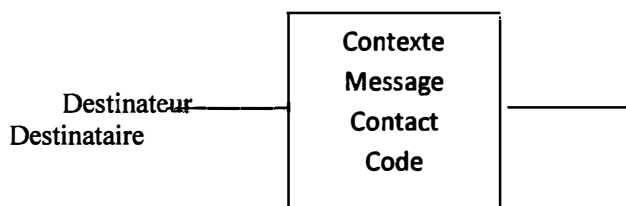
- Le savoir à appréhender,
- Le rôle que chacun veut prendre dans l'échange,
- La place que chacun veut occuper dans la transaction,
- La place et rôle que l'on pense que l'autre nous attribue,
- La manière dont chacun se réapproprie ce moment interactionnel dans un devenir, dans un développement.

Pour revenir à la théorie linguistique interactionniste et qui dit "que l'activité de communication se divise en quatre points essentiels" :

- Un modèle de la communication,
- Le fonctionnement de la politesse,
- Les rapports de place,
- L'usage des déictiques.

Un modèle de la communication par référence aux travaux de Jakobson et qui envisage son fonctionnement à partir de l'énumération de ses différentes composantes.

Jakobson envisage six facteurs, qui assument chacun une fonction linguistique différente.



Ce schéma regroupe l'ensemble des facteurs qui interviennent dans tous les échanges verbaux. Pour notre linguistique, le code dans cette conception est formulé au singulier et suspendu en l'air entre l'émetteur et le récepteur. En ce qui concerne le code, même si les deux communautés parlent la même langue, le référent social la différencie.

Exemple, le sens de difficulté a un sens différent chez l'apprenant que chez l'enseignant. Ce qui nous rend sensible aux "contraintes thématique-rhétoriques" liées au cadre de la communication avec l'enjeu professionnel qu'il représente : le professionnel réagit, par exemple, en fonction de la demande d'aide de l'apprenant, mais aussi en fonction de ce qu'il pense, qu'on attend de lui au niveau professionnel et de ce qu'il représente de l'exercice de ses compétences professionnelles. Cette théorie de la communication, telle qu'elle est représentée, suppose l'existence d'un sujet qui, même s'il est soumis à un certain nombre de déterminations sociales, développe une activité autonome dans sa confrontation aux différentes composantes de la situation de communication.

Le locuteur se désigne dans son activité propre et dans les échanges verbaux à l'aide du déictique je, il peut choisir de présenter l'activité qu'il engage vis-à-vis de l'allocutaire au titre de son appartenance à un collectif à l'aide des déictiques nous, ou non.

L'emploi des déictiques est lié à un exercice permanent de la réciprocité. Le fonctionnement de la politesse consiste à ce que chaque groupe communautaire puisse contrôler son agressivité interne tout en préservant son potentiel d'action. Sa fonction sociale est d'assurer la gestion des relations entre les membres de ce groupe. La politesse ferait ainsi partie de ces usages culturels qui permettent de négocier les relations interpersonnelles.

3- Un schéma de l'interactivité langagière

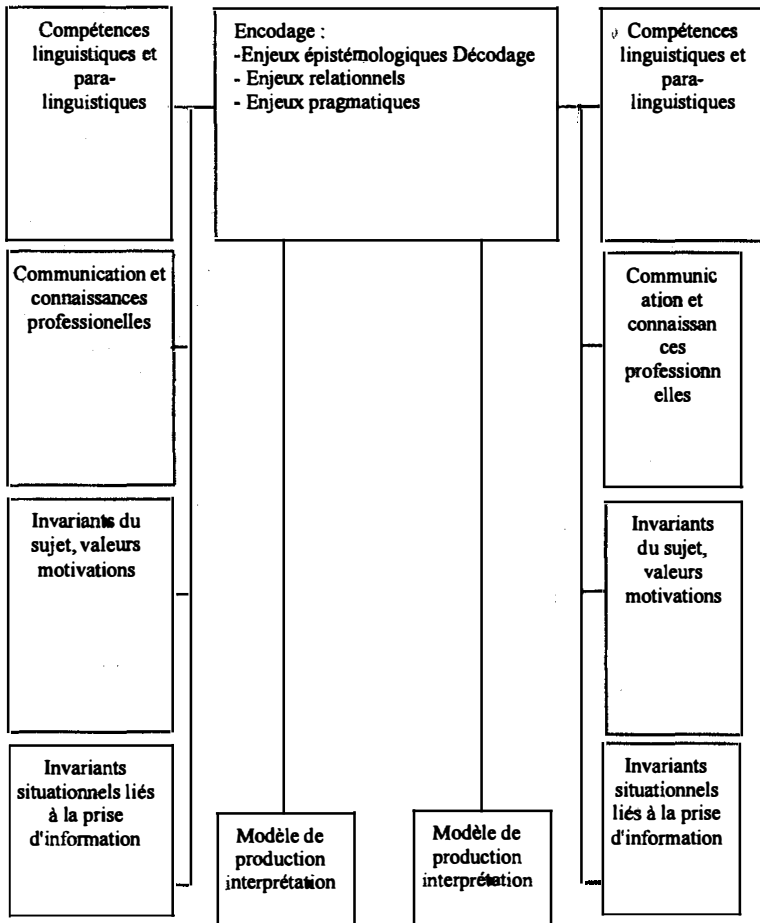
Pour mieux expliquer la recherche-action avec les enseignants, nous allons proposer un schéma de l'interactivité langagière sous-jacente à la communication. Ce schéma nous présentera les différentes composantes des organisateurs de l'activité communicationnelle.

Il a pour fondement théorique le croisement de la théorie linguistique de C. Kerbrat-Orecchioni où le savoir a la cohérence qui repose sur le contenu des interactions, lequel est chargé de diverses dimensions, construire du sens, faire circuler l'information, maintenir du lien social, affirmer sa place, faire comprendre ses intentions, C. Kerbrat-Orecchioni parle de discours en interaction de la communication.

Schéma des interactions d'enseignement-
apprentissage

Une adaptation du schéma de la communication De C.
Kerbrat-Orecchioni (1977)

Contexte



Le schéma, ci-dessus, positionne le développement des échanges entre deux interlocuteurs, ainsi il traduit la dynamique relationnelle et la co-construction du contenu des échanges entre deux pôles, celui de la résolution et celui de la satisfaction. Ce qui nous fait penser à la dynamique interactionnelle et d'une construction entre les interlocuteurs en présence.

A ce stade, chacun des interlocuteurs en présence construit, produit une communication, un énoncé non seulement en fonction de l'information que l'interlocuteur souhaite transmettre, sans oublier les attentes de l'interlocuteur.

Par exemple, au titre des invariants situationnelles mobilisées dans la prise en charge d'apprenants, les professionnels cherchent à mobiliser ces derniers et à leur faire découvrir leurs difficultés.

L'idée qui semble guider l'activité des professionnels est qu'il faut soutenir l'apprenant dans ses difficultés à assimiler un savoir. Cette élaboration dans la dynamique même des échanges engage une activité de la part de l'enseignant, qui implique fortement les activités langagières. De l'autre côté, l'apprenant participe à la construction de son savoir.

A ce propos, l'activité de l'enseignant s'articule autour de l'objet, de l'interlocuteur, de la situation et du positionnement.

4- Les enjeux opératoires

Les enjeux opératoires impliqués dans l'analyse de l'activité d'échange, dans une perspective de formation. D'abord, elles sont à relier au processus de la prise de conscience par le sujet des stratégies d'action et à l'élucidation de ses implications personnelles.

Ainsi que l'adaptation du contenu à la situation auquel il est confronté et dont l'acteur concerné connaît de bribes. Le déroulement organisé des actions du professionnel ne suffit pas à faire comprendre les principes organisateurs de son

activité. Il faut également considérer son implication dans l'action, dans le sens du rapport qu'il a développé à son activité. Cette perspective de recherche s'appuie sur un ensemble de concepts qui s'articulent en une théorie de référence. C'est ce que nous proposons de présenter.

Une perspective socio-constructiviste.

Ce paradigme en appelle à une théorie de l'apprentissage qui considère que l'interaction permanente entre la personne et "les objets" du monde – au sens générique, c'est-à-dire, en considérant aussi les interactions avec les autres.

Ceci permet à la personne de construire et développer des connaissances. En psychologie, on peut considérer que l'approche épistémologique de J. Piaget, est une dimension fondatrice de ce courant. Dans cette lignée, G. Vergnaud, qui s'est intéressé à l'étude des représentations des raisonnements et des stratégies des opérateurs de faible niveau, des représentations, des raisonnements et des savoir-faire.

5- Une théorie du développement : la théorie de Piaget

J. Piaget a développé une psychologie génétique qui se réfère au développement individuel. Cette psychologie cherche à expliquer le mode de formation des fonctions mentales et leur développement chez l'enfant. L'idée sous-jacente est que le fonctionnement de l'enfant explique le fonctionnement de l'homme. J. Piaget emprunte à Kant, Critique de la raison pure (XVIII^{ème} siècle), la notion de schématisme. Pour Kant, la théorie de la connaissance suppose d'un côté, l'intuition sensible – capacité de l'homme à être affecté par le monde – et de l'autre côté, les catégories de l'entendement.

Sans l'intuition, c'est-à-dire, sans le concept, les données du divers sensible, le concept (ou catégorie) serait vide, inversement, sans le concept, les données sensibles ne pourraient pas être connues. Mais la correspondance entre l'expérience et les catégories de l'entendement ne pourraient s'opérer sans ce qu'on appelle le schématisme.

Dans la perspective kantienne, le schéma est une synthèse du concept et du temps ou, pour le dire autrement, de son actualisation en situation à un moment donné, qui s'effectue dans l'imagination. Kant s'intéresse au réel tel qu'il peut être saisi par opposition aux êtres et choses mais de nature inconnaissable.

La problématique présentée par Kant et les arguments qu'il développe concernent la résolution de l'antinomie entre l'innéisme (de type cartésien) et l'empirisme.

Par exemple, on ne peut pas se présenter une idée générale comme celle de triangle, sans la particulariser et la temporaliser. Sur ce point, les empiristes ont raison. Mais sur le plan épistémologique, il est nécessaire de maintenir l'exigence cartésienne de l'idée, laquelle se réfère à l'universalité et à l'apodicticité. Condition de nécessité d'apparition d'un phénomène. Ce qui signifie qu'elle n'est empruntée ni de psychologisme, ni de relativisme, ni de croyance.

La théorie du schématisme résout cette antinomie en montrant comment les concepts, à priori, c'est-à-dire les catégories peuvent être particularisées et temporalisées dans une conscience sans rien perdre de leur universalité, l'exemple de la causalité, de l'argumentation le confirme.

Sans oublier que cela implique nécessairement de définir les concepts comme des schémas, c'est-à-dire, non comme des images, mais comme des méthodes, comme une activité, comme un savoir-faire, c'est ce qui permet à l'homme de prévoir et d'anticiper, étant donné que sa structure mentale a pour fonction de donner un ordre et un sens de la diversité de l'expérience sensible, c'est-à-dire de connaître le réel et de pouvoir adapter le savoir et le savoir-faire.

Avec la conception piagétienne qui soutient que la personne se développe selon une succession déterminée de stades, émerge l'idée que l'intelligence se construit par l'activité du sujet confronté au réel.

Le point de départ du développement et à chercher, non pas dans les réflexes conçus comme de simples réponses isolées, mais dans les activités de l'enfant.

Entre le sujet et le réel, il y a une structure organisatrice, une représentation schématique du réel qui permet au sujet d'agir. L'intelligence organise le réel en construisant par son fonctionnement même, on pourrait citer l'exemple de la construction de l'objet permanent que développe Piaget.

Dans sa conception, le monde initial du tout petit enfant est un monde sans objet mais en tableaux variables. Alors que vers cinq mois, l'enfant saisit un objet là où il le voit, s'il est à sa portée. Quand l'enfant commence à chercher l'objet, ce la signifie qu'il est en voie de construire le schéma de la permanence de l'objet. Vers dix mois, l'objet est recherché en fonction de ses seuls déplacements.

La construction du schéma de l'objet permanent est solidaire de toute l'organisation spatio-temporelle de l'univers pratiqué par l'enfant, ainsi, naturellement, que la construction causale.

Ainsi, Piaget fait référence à l'organisation des actions du sujet au niveau structural et fonctionnel. Selon lui, en effet, le développement intellectuel s'organise autour de deux pôles, une discontinuité structurale avec la présentation des différents stades et une continuité fonctionnelle avec le concept d'équilibration. A partir de cette phase donnée comme exemple, les actions chez le professionnel, celui qui possède le savoir et le savoir-faire s'intériorisent progressivement pour devenir des opérations mentales dont la caractéristique majeure est qu'elles sont réversibles, adaptables à n'importe quelle situation.

6- La théorie de Jean Piaget est une théorie opératoire de la connaissance

Selon G. Vergnaud, qui s'intéresse au contenu des enseignements et aux situations d'apprentissage, insiste sur le développement du contenu et à la façon de le faire adapter à chaque situation. Comme il insiste sur la forme opératoire

pour dire qu'un concept est d'abord construit et il ne peut l'être que si une expérience professionnelle est acquise.

Ce qui rend trois grands principes élucidés par Piaget traduisent le processus de conceptualisation que développe une personne dans sa confrontation au réel.

A l'action qui n'est autre que la connaissance autonome,

- Il y a aussi le décalage entre réussir et comprendre,

- Et enfin, la prise de conscience, un véritable travail de conceptualisation.

L'expression l'action est une connaissance autonome, elle n'est rien d'autre que la connaissance des mots organisés, adaptés qui permettent à la personne d'agir. Les activités professionnelles impliquent la communication entre interlocuteurs, ont la particularité d'être toujours singulières et chargées d'aléas. Elles se prêtent difficilement à l'apprentissage et mobilisent en situation une conceptualisation de l'objet, d'un contenu dont on parle mais aussi de l'interlocuteur à qui l'on s'adresse. Cette conceptualisation présente la caractéristique de s'étayer et de se construire à partir des verbalisations de l'interlocuteur. Sans compter qu'il y a un décalage entre réussir et comprendre.

On peut réussir ce que l'on comprend sans savoir comment on s'y est pris pour parvenir au but que l'on s'était fixé. Beaucoup de personnes savent faire sans vraiment comprendre comment elles s'y prennent. Quand un professionnel sait s'y prendre, il développe un sentiment de maîtrise et ne manifeste pas le besoin ou ne sent pas la nécessité de passer par la verbalisation de ses démarches. Le couple réussir et comprendre et l'élaboration de leur liaison convoquent une démarche d'explications qui est loin de répondre à une démarche spontanée. Cette démarche ne peut s'imposer qu'au titre d'une nécessité extérieure à l'action elle-même, comme par exemple, celle de tenter de formaliser des compétences inscrites dans l'expérience d'un sujet dans la perspective de sa professionnalisation.

Par ailleurs, il est intéressant de revenir sur la notion de réussite qui nous semble liée, en partie, à l'efficacité où un professionnel sait que signifie être efficace.

Etre efficace, c'est communiquer un savoir, le transmettre tout en s'impliquant et en s'engageant dans son activité où une prise de conscience reste un enjeu de taille.

Passer d'une pensée en acte à une conscience de l'activité de pensée est pour une personne une manière de se dépendre de la situation dans laquelle elle se trouve. Il est nécessaire de considérer une activité professionnelle comme activité de penser, particulièrement lorsqu'il semble souhaitable, de mieux la maîtriser ou lorsque le but visé consiste à développer des connaissances sur cette activité. La prise de conscience mobilise les représentations d'une personne construites et développées par son activité.

7- La théorie de Gérard Vergnaud

Comme il le précise lui-même dans la présentation qu'il effectue de sa théorie dans un article de la revue "Intellectica": G. Vergnaud se situe dans la filiation conceptuelle à J. Piaget avec lequel il a travaillé plusieurs années et qui a dirigé son travail de thèse.

Il nous invite à reprendre sa théorie en didactique, il précise d'emblée que Piaget s'est intéressé à la connaissance comme activité du sujet et qu'à ce titre, il n'a pas cherché à agir sur la connaissance et à sa transformation.

Son champ de recherche concerne surtout le repérage des compétences complexes qui s'expriment dans les activités quotidiennes, dans le travail et dans l'éducation.

Il reprend la notion centrale de schème élaborée par Piaget et la développe dans sa théorie en l'articulant à la notion de situation. Pour lui, c'est le concept qui permet le mieux de montrer en quoi une activité, en général, est organisée.

La définition qu'en donne Piaget est la suivante.

"Nous appellerons schème d'action ce qui dans une action est ainsi responsable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante", autrement dit "ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action".

G. Vergnaud critique cette définition en arguant du fait que Piaget ne précise pas le concept de classe de situation à laquelle, justement, pour lui, s'applique le schème dans sa généralité?

"Il est surprenant que l'auteur du concept de schème manque le concept duel qui lui donne sa portée et sa signification".

C'est la recherche en didactique qui a permis le concept de situation ou un concept scientifique et pratique, sur lequel il est possible d'agir pour produire des effets d'apprentissage et de prise de conscience, en manipulant certaines variables de situations.

Dans un schème, il y a des buts et des anticipations. Les buts se déclinent en sous-buts.

Les anticipations, sous la forme, par exemple, de l'attente ou de l'intention d'une personne sont à intégrer dans le concept de schème lui-même.

L'activité en tant que totalité dynamique fonctionnelle consiste dans une succession de règles de prises d'informations et d'actions, qui peuvent être organisées simultanément, séquentiellement.

L'organisation de l'activité repose sur la conceptualisation et concept en acte. Pour G.Vergnaud, il s'agit de rendre compte des processus de conceptualisation de la personne humaine confrontée au réel sans les réduire au fonctionnement d'une pensée dite logique.

S'intéresser à la conceptualisation, c'est regarder au plus près les compétences dans les activités où elles s'exercent. Il y a des processus de conceptualisations spécifiques à des

champs disciplinaires et à des champs professionnels. Les compétences résultent des formes d'organisation de l'activité mises en œuvre, c'est-à-dire des schèmes : ceux-ci sont à la fois sous le contrôle de l'instruction chargée de les transmettre et sous le contrôle du sujet individuel qui apprend.

8- Le prolongement de la théorie de G. Vergnaud pour P. Pastré

Cette théorie de G. Vergnaud, comme théorie du développement humain, a été transposée par P. Pastré au fonctionnement de l'adulte dans le travail. Ainsi, le travail est analysable, on peut identifier ses composants à partir de cette théorie, laquelle permet de saisir l'articulation entre le travail prescrit (les tâches à effectuer) et le travail effectif (l'activité du sujet). Cela signifie que ce que font réellement les personnes, qui ne recouvrent jamais ce qui attendent d'elles, à ce titre, il a développé concept organisateur de l'action en situation.

En partant d'une de ses recherches qui portait sur la conduite d'enseignants expérimentés, nous avons repéré qu'en interaction en situation classe, fonctionnent selon les stratégies et que ces stratégies dépendent de leur niveau de conceptualisation de la situation.

Souvent, ces conceptualisations servent à appréhender l'avenir d'une formation, de la décrire de lui donner un objectif réel.

9- Conclusion

En conclusion, la prise en compte des pratiques dans la formation des enseignants nous conduit à différencier les concepts inscrits dans des situations professionnelles, des concepts inscrits dans le développement interactionnel des sujets.

Ce sont ces stratégies de communication qui peuvent expliquer certaines réactions verbales et certaines formes

Références Bibliographiques

1- ALTET M. *Comment interagissent enseignant et élèves en classe*

"Note de synthèse"

Revue française de pédagogie n° 107, p.129, 139 – 1991.

2- BENVENISTE E. *Problèmes de linguistique générale*

L 1 – Gallimard, coll : "tel" – Paris – 1966.

3- BOUCHEIX J.M. et CHANTECLAIR A.

Analyse de l'activité, cognition et construction de situation

d'apprentissage

Le cas Education permanente n° 139, p. 115-141– 1999.

4- BOURDIEU P. *Ce que parler veut dire* Fayard – Paris – 1982.

5- BRU M., ALTET M. et BLACHARD-LAVILLE CL.

A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages

Revue française de pédagogie n° 148, p.75 – 2004.

6- PERRENOUD Ph. *Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation.*

L'analyse des pratiques – Education permanente n° 160 – 2004.

7- PIAGET J. *Biologie et connaissance, essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs.*

Gallimard – Paris – 1967.

Delachaux et Niestlé – 1992.

8- VERGNAUD G. *Les fonctions de l'action et de la symbolisation dans la formation des connaissances chez l'enfant.*

Gallimard – Paris – 1987.

9- VYGOTSKI L.S. . *Pensée et langage.*

Editions sociales – Paris – 1985.