

Didactique Professionnelle – Quatrième Colloque International

**ENTRE PRESSIONS INSTITUTIONNELLES ET AUTONOMIE DU SUJET :
QUELLES ANALYSES DE L'ACTIVITE EN SITUATION DE TRAVAIL EN
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ?**

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec le laboratoire CIREL (EA 4354)
Les 6, 7 et 8 juin 2017 - Université de Lille - Sciences et Technologies, France

**DE L'ANALYSE DU TRAVAIL DES FORMATEURS A
L'ELABORATION D'UNE MODELISATION, OUTIL POUR
LA FORMATION DE FORMATEURS**

Laurence LEROYER

MCF 70^e section, ESPE de l'académie de Caen,
Université de Caen Normandie, CIRNEF (EA 7454)
186 rue de la Délivrante CS25325, 14053 Caen Cedex 04,
02 31 56 77 00

laurence.leroy01@unicaen.fr

Jean-Philippe GEORGET

MCF 70^e section, ESPE de l'académie de Caen,
Université de Caen Normandie, CIRNEF (EA 7454),
186 rue de la Délivrante CS25325, 14053 Caen Cedex 04,
02 31 56 77 00

jean-philippe.georget@unicaen.fr

Thème 3 : Analyse de l'activité en situation de travail pour la formation et l'apprentissage :
entre contraintes institutionnelles et potentiels pour les apprentissages professionnels ?

Contribution théorique

Résumé

Pour connaître le travail des formateurs d'enseignants, nous avons interrogé les ressources et les contraintes de l'activité de conception de formation en se centrant sur les ressources matérielles mobilisées et les supports de formation produits. Les premiers résultats, fondés sur l'analyse d'entretiens semi-directifs, de scénarios et supports de formation, ont conduit à développer une modélisation où postures de formateurs et dimensions des supports de formation s'articulent. Cette modélisation fonctionne à la fois comme outil d'analyse et comme outil de formation.

Mots-Clés : postures de formateur, supports de formation, conception de formation

Notre contribution fait suite à de premiers résultats de recherche sur la question des ressources dans le travail de conception des formateurs (Leroyer, 2016a). L'activité de conception de formation par les formateurs conduit à la production de dispositifs de formation, de situations didactiques et d'artefacts dont l'usage contribue à la professionnalisation des formés (Petit et Parage, 2015). Pour concevoir ces artefacts, que nous nommons « supports de formation », le formateur mobilise des ressources existantes qu'il va modifier, transformer, etc. (Gueudet et Trouche, 2010 ; Bueno Ravel et Gueudet, 2014).

Le corpus de cette recherche se compose d'entretiens menés auprès de formateurs du premier et second degré en mathématiques, de leurs scénarios et de leurs supports de formation. Les entretiens semi-directifs sont fondés sur la présentation et l'explicitation de leur travail lors de la conception d'un dispositif de formation en mathématiques. Pour faciliter l'explicitation, ils s'appuient sur le scénario de formation et sur les supports de formation qu'ils ont conçus. Outre cette explicitation, sont abordés lors de l'entretien : le parcours professionnel et universitaire du formateur, la place des mathématiques dans ce parcours, le sentiment de compétences en mathématiques du point de vue des savoirs disciplinaires et didactiques, la formation personnelle et institutionnelle en mathématiques. Enfin un regard réflexif du formateur est recherché en demandant aux formateurs de dire « en quoi la formation conçue leur correspond ».

La comparaison de deux cas contrastés – sur un corpus de huit cas – et la modélisation de Bailleul et Thémines (2013) nous ont amené à « penser un lien entre postures de formateurs et supports de formation » (Leroyer, 2016b). Poursuivant cette réflexion, nous avons développé une nouvelle modélisation comme outil d'analyse des entretiens mais également comme outil de formation pour appréhender la complexité de la situation de travail et analyser et « repenser » l'action professionnelle. Nous présentons cette modélisation, les résultats de sa mise à l'épreuve et des perspectives d'utilisation en formation.

De la modélisation des postures de formateur à la modélisation des dimensions des supports de formation

Quatre postures de formateur

La modélisation proposée s'appuie sur celle de Bailleul et Thémines (2013) qui identifient quatre postures de formateur : *accompagnateur*, *didacticien*, *ingénieur* et *épistémologue*.

Lorsqu'il conçoit une formation, le formateur est conduit à se poser plusieurs questions qui, selon ces auteurs, portent sur les savoirs à étudier et à transmettre, la logique de leur présentation, la place donnée aux formés et aux activités proposées. Dans notre modélisation (fig. 1), ces questions se traduisent par la présence de quatre dimensions : les savoirs – référés aux savoirs professionnels référencés académiquement et/ou institutionnellement – l'organisation/opérationnalisation – qui comprend l'organisation spatiale, matérielle, temporelle –, les formés et les tâches. Nous substituons le terme de *formé* à celui de *personne*, celui de *savoir* à celui de *contenu* et celui de *tâches* à celui d'*activité*, termes employés dans la modélisation originelle. Ainsi, en référence au champ de la psychologie du travail (Clot, 1999), il s'agit de se centrer sur ce qui est donné à faire par le formateur – le travail prescrit – et non sur l'activité des formés – le travail réel.

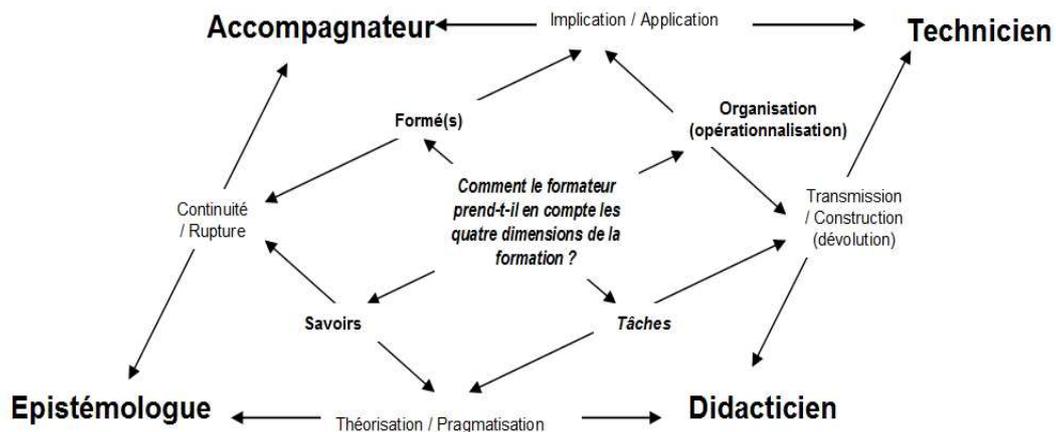


Figure1. Quatre postures de formateur (d'après Bailleul et Thémines, 2013)

Pour chacune de ces dimensions, le formateur opère des choix qui peuvent générer des tensions.

- Du point de vue de la prise en compte du formé relativement aux savoirs professionnels : si les besoins exprimés par les formés et leur histoire professionnelle sont prises en compte dans la formation pour faire évoluer leur rapport aux savoirs, la continuité est privilégiée ; s'ils ne sont pas pris en compte, la rupture est alors privilégiée.
- Du point de vue de la fonction des savoirs relativement aux tâches proposées : si les savoirs sont une fin en soi, la théorisation est privilégiée ; si les savoirs sont une réponse à un problème professionnel, la pragmatisation est alors privilégiée.
- Du point de vue de la place donnée aux formés relativement à l'organisation/opérationnalisation : si les formés sont acteurs, l'implication est privilégiée ; si ce n'est pas le cas, l'application est alors privilégiée. Le couple de tensions « Implication/application » est préféré à celui de « Dévolution/implication » de la modélisation initiale afin de traduire la modélisation du point de vue du formateur et non des formés.
- Du point de vue de la logique sur laquelle se fondent l'organisation et les tâches proposées : si l'organisation et les tâches visent à amener les formés à construire les savoirs, la construction des savoirs est privilégiée et dévolue aux formés ; si l'organisation choisie et les tâches visent la transmission des savoirs aux formés, la transmission est alors privilégiée.

À partir de ces tensions, quatre postures de formateurs sont donc identifiées : accompagnateur, épistémologue, didacticien et technicien.

Ainsi :

- la posture d'*accompagnateur* réfère à la prise en compte des besoins exprimés par les formés, de leur histoire dans le choix et l'acquisition des savoirs, dans une recherche de continuité, et en impliquant les formés ;
- la posture d'*épistémologue* réfère à des savoirs présentés/construits dans une recherche de rupture et constitue une fin en soi ;
- la posture de *didacticien* réfère à des tâches proposées qui visent à la construction du savoir par les formés dans un souci pragmatique, où le savoir est une réponse à un problème professionnel ;

- la posture de *technicien* réfère à des savoirs transmis que les formés appliquent. Nous préférons le terme de « technicien » à celui d' « ingénieur » proposé dans la modélisation originelle de Bailleul et Thémines (2013) puisque le technicien est une « personne qui connaît et domine professionnellement une ou plusieurs techniques, qui est spécialisée dans les applications pratiques de sciences en vue de la production et de l'organisation économique »¹. Du point de vue de l'organisation, il est dans la volonté de maîtriser l'organisation temporelle, spatiale et matérielle de la formation. Du point de vue de l'opérationnalisation, il a la volonté de fournir des « outils » (objets concrets ou manières de faire) sans les faire reconstruire et/ou expliciter les savoirs qui les sous-tendent à la différence de l'épistémologue et du didacticien. Les formés doivent appliquer ce qui leur est transmis.

Pour Bucheton et Soulé (2009) la posture « schème préconstruit du “penser-dire-faire”, convoqué par le sujet pour répondre à une tâche peut varier au cours de celle-ci. Bailleul et Thémines (*Ibid*) indiquent également que la posture de formateur n'est pas figée. « Construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet », la posture est « à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui en rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets » (p. 38).

Quatre dimensions des supports de formation

Dans une situation de formation, nous distinguons trois composantes : le formateur, les formés et les supports de formation qui constituent une médiation entre le formateur et les formés.

Suite à nos premiers résultats de recherche, nous avons formulé l'hypothèse que les supports de formation cristallisent² en les matérialisant les postures de formateurs (fig. 2). Nous avons donc développé un autre niveau de modélisation, celui du support composé de quatre dimensions :

- une dimension liée aux savoirs, la *dimension épistémologique* ;
- une dimension liée aux tâches, la *dimension didactique* ;
- une dimension liée à l'organisation, la *dimension technique* ;
- une dimension liée aux formés, la *dimension relationnelle* référée à la posture d'accompagnement.

En lien avec ces quatre dimensions, le support de formation et ses effets peuvent être interrogés.

Quelles relations/interactions engendre-t-il entre le formateur et les formés/entre les formés ? Apporte-t-il des savoirs référencés dans une institution ? Conduit-il à respecter une certaine temporalité d'utilisation ou de conception (lien avec le pilotage de la formation) / à transmettre des outils ? Génère-t-il des actions (observables) ou des élaborations (plus ou moins observables) chez les formés?

¹ Définition du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : <http://www.cnrtl.fr/definition/technicien>.

² Au sens de faire converger des éléments épars.

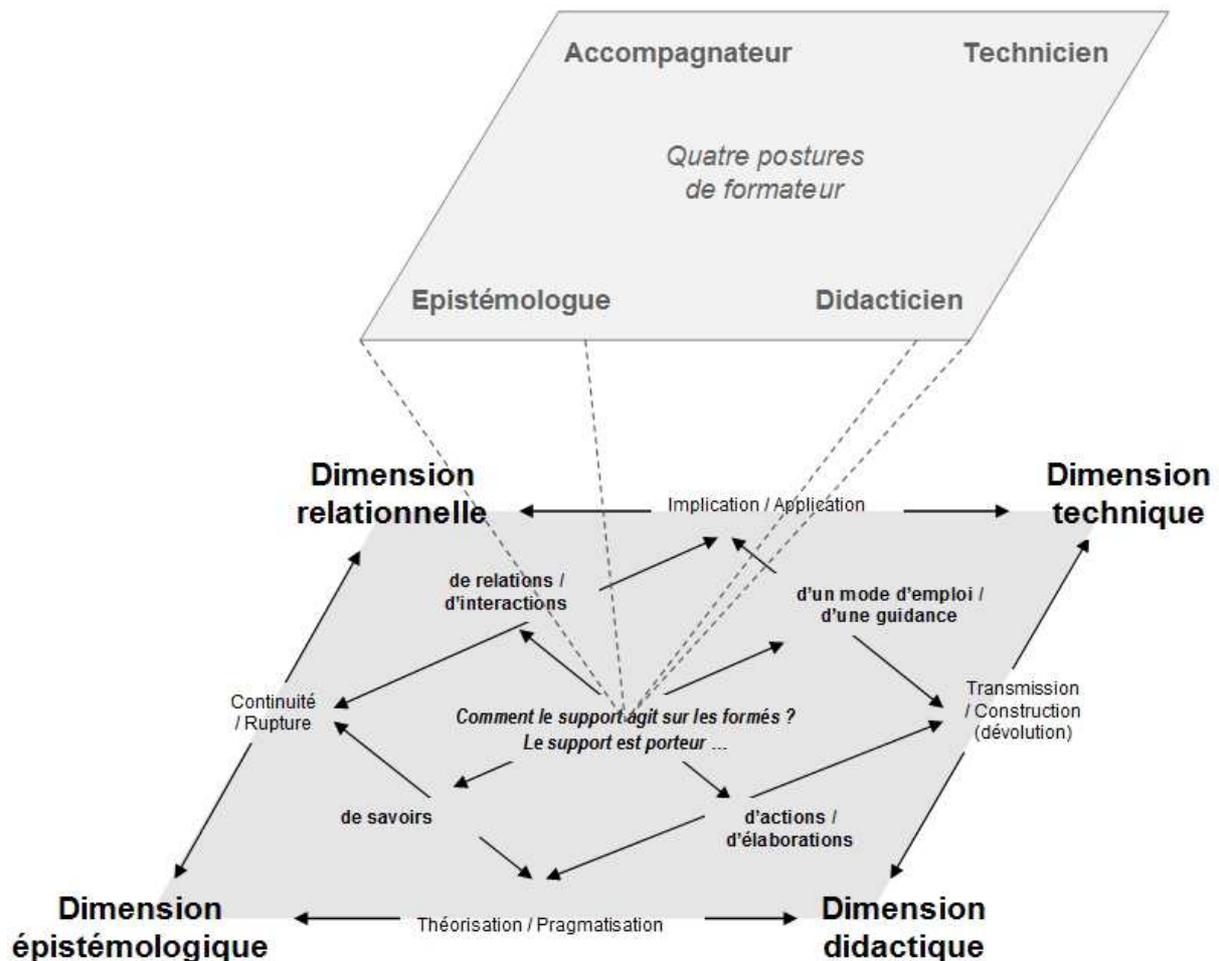


Figure 2. Les supports de formation, une cristallisation des postures de formateur

Mise à l'épreuve de notre modélisation

Un outil d'analyse ?

Nous avons mis à l'épreuve cette modélisation sur deux cas de notre corpus. Nous présentons ci-dessous le cas d'une formation en mathématiques de trois heures conçues par deux professeurs formateurs académiques : Corinne et Sabine.

À partir de l'analyse des supports et de leur fonction au sein de la formation déduite par rapport aux tâches prescrites présentes dans le scénario de formation, nous analysons les dimensions dominantes des supports de formation proposés. Puis, à partir de l'analyse des entretiens où les intentions des formateurs et leur rapport aux savoirs, aux formés, aux tâches, et à l'organisation apparaissent, nous identifierons les postures de formateurs. Enfin, nous confrontons ces deux analyses, ce qui nous permet d'apprécier l'adéquation entre les dimensions des supports de formateurs observées et les postures de formateurs identifiées.

Les dimensions épistémologiques et techniques caractérisent les supports de formation de Corinne et Sabine. La dimension épistémologique se traduit par la conception et l'usage de deux diaporamas, l'un consacré à la docimologie et l'autre sur l'implication des élèves dans l'évaluation. Dans ces deux diaporamas, des références à des publications de chercheurs sont présentes. S'y ajoute un document de trois pages avec des « morceaux choisis » d'ouvrages

référencés. La dimension technique se manifeste par deux types de supports. En début de formation, les propos des formés sont notés, réorganisés et vidéoprojetés par Sabine. La réorganisation des propos fondée sur l'organisation planifiée par les deux formatrices permet ainsi de la respecter. On trouve également des évaluations diagnostiques ainsi que des fiches « révisions » issues des pratiques de classe des deux formatrices. Ces supports ont une certaine valeur de modèle et incite à l'application du point de vue des formés, ce qui réfère aussi à la dimension technique.

L'analyse des entretiens met en évidence deux postures dominantes, celle d'épistémologue (du côté des fondements de la formation) et celle de technicien (du côté du fonctionnement de la formation). Même si la posture de technicien n'est pas revendiquée, montrer ses pratiques en lien avec les apports de la recherche équivaut à les valider.

Ainsi, si Sabine indique « *Il n'est pas question de, comment dire, de nous montrer comme modèle, [...] ce n'est pas du tout notre objectif, ni d'amener à faire les gens comme-ci ou comme ça, mais c'est de les amener à avoir une réflexion sur "on peut faire aussi comme-ci ou comme ça"* », Corinne déclare « *il y a des gens qui se sont penchés sur des questions, de manière beaucoup plus... en prenant de la hauteur et donc [...] il est nécessaire de se baser sur ces réflexions-là pour qu'on puisse comprendre à un moment donné pourquoi, ce que l'on pratique, c'est bien ou c'est pas bien* ».

Ces deux postures sont fondées sur une recherche de légitimité articulant pratique et théorie. Sabine explique : « *quand on est formateur, il y a un moment donné, où il faut prouver... [...] enfin je ne sais pas si "prouvé" c'est le terme adéquat, mais que on sait [...] ... comment dire?... que notre réflexion n'est pas seulement issue de notre pratique au quotidien mais qu'on essaie de prendre un peu de hauteur* » et Corinne ajoute « *[la formation] nous ressemble parce que donc elle combine à la fois [...] la nécessité de légitimité de formateur [...] par un travail en amont important de recherche de ressources parce que finalement, n'importe quel enseignant est capable de se dire, tiens je vais me poser la question de l'évaluation et je vais aller chercher ce que nous on a fait. [...] Et puis, l'importance de montrer que ce qu'on évoque, on le pratique en classe* »

Un outil de formation ?

Dans le cadre d'une formation de formateurs, suite à l'élaboration d'un scénario de formation par les formés et à la présentation de notre modélisation, nous avons demandé aux formés d'interroger – par inférence sur les supports de formation qu'ils avaient conçus – leurs postures de formateurs. Les retours des formés témoignent des apports potentiels de la modélisation. Voici ce qu'indique une formée : « *j'ai pensé à un scénario d'action de formation (réalisé antérieurement) et je me dis j'étais complètement à côté ou j'ai raté des paramètres et je pense que cette analyse enfin cette modélisation permet une analyse de nos actions* ». Un autre ajoute : « *c'est intéressant [...] nous qui sommes en fonction quand on fait une animation pédagogique, une formation et bien du coup de se dire, tiens ce jour-là j'étais plutôt çà ou ça. [...]. Cela peut être intéressant d'avoir une relecture plutôt personnelle [...]. C'est aussi travailler nous notre réflexivité de formateur, on peut pas prétendre de vouloir l'enseigner si on n'est pas nous même dedans régulièrement* ».

Conclusion

Si des travaux relatifs à la conception et l'usage de ressources par les enseignants ont fait l'objet de modélisations, il n'existe pas, à notre connaissance, de modèle où les supports de formation, médiateur entre les formés et le formateur, sont envisagés comme cristallisant et matérialisant les postures de formateurs.

Du point de vue de la recherche, notre modélisation réalisée à partir de celle de Bailleul et Thémines (2013) témoigne d'une investigation du travail fondée sur une analyse croisée entre les propos tenus par les formateurs sur leur activité de conception et un produit de cette activité, facilement récupérable, les supports de formation. L'analyse des supports de formation enrichit, voire réinterroge, l'analyse des propos recueillis lors des entretiens où le déclaratif ne permet pas toujours d'accéder à certains éléments.

Du point de vue de la formation de formateurs, cette modélisation fournit un cadre pour l'analyse de pratiques professionnelles. Le support de formation est une trace objective de la pratique que le formateur peut mobiliser en lien avec le discours sur l'action menée ou à venir du formé. Cette modélisation permet également aux formés de conscientiser leur action et d'acquérir des indicateurs pour analyser leur pratique.

Toutefois, la mise à l'épreuve de cette modélisation doit se poursuivre afin d'étudier la façon dont les postures de formateurs se cristallisent dans le support de formation. De même, l'activité de mise en œuvre du point de vue de l'usage réel des supports et de leurs effets sur les formés devra être interrogée.

Bibliographie

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Bailleul, M. et Thémines, JF. (2013). L'ingénierie de formation : formalisation d'expériences en formation d'enseignants. Dans A. Vergnion (dir.), *Traité d'ingénierie de la formation* (p.85-112). Paris : L'Harmattan.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*, 3 (3), 31-48.

Bueno-Ravel, L. et Gueudet, G. (2014). Quelles ressources pour les professeurs des écoles et leurs formateurs ? Apports de la recherche en didactique. Dans *Actes du XXXI^e colloque COPIRELEM des formateurs de mathématiques chargés de la formation des maîtres*, (p.15-36). Bordeaux : IREM de Bordeaux.

Gueudet, G. et Trouche, L. (2010). *Ressources vives, le travail documentaire des professeurs en mathématiques*. Rennes : PUR.

Leroyer, L. (2016a, mars). *La question des ressources dans le travail de conception des formateurs d'enseignants : cadres théoriques et perspectives de recherche*. Communication présentée au 4^{ème} colloque international de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique, Toulouse, France.

Leroyer, L. (2016b, juin). *La question des ressources pour la formation dans le travail des conseillers pédagogiques*. Communication présentée au 43^e colloque international COPIRELEM, Le Puy en Velay, France.

Petit, L. et Parage P. (2015). L'activité de conception : un point de vue didactique. *Education permanente*, 204, 5-18.