

19 au 21 juin 2008, IUFM de Montpellier

ALFA
LIRDEF
E.A. 3749

Journées d'étude inscrites comme colloque associé
aux Deuxièmes rencontres scientifiques
universitaires Montpellier-Sherbrooke



La notion de « gestes professionnels » : entre analyse de l'activité, épistémologie et ingénierie de formation

LACOURSE France, CRIE-CRIFPE, Université de Sherbrooke

Atelier n° 7

« Comment se pense, s'évalue, se construit, se
développe de l'efficacité professionnelle ?
Existe-t-il des indicateurs de ce développement ? »

L'observation de la pratique pour construire et développer l'efficacité en
enseignement : le cas des routines professionnelles

La recherche réalisée s'inscrit dans les efforts pour identifier les composantes d'un référentiel professionnel des enseignants du primaire. Elle s'intitule : *Contribution au développement d'un référentiel professionnel basé sur la pratique enseignante*. Les participants à la recherche ont été six enseignants expérimentés du primaire intervenant dans des écoles publiques de la région sherbrookoise. Les dispositifs de collecte de corpus de données pour les chercheurs ont été : des vidéoscopies, un questionnaire général, des entretiens d'explicitation individuels, des focus groupes. Ce sont les résultats des échanges de deux focus groupes avec les participants tenus à la suite de l'observation de leur pratique d'enseignement sur leurs routines professionnelles qui seront présentés ici. L'objectif général de la recherche était d'identifier les composantes d'un référentiel professionnel des enseignants du primaire et l'objet concerne la pratique d'enseignement effective.

Le contexte de recueil de données s'ancre dans l'enregistrement d'une intervention éducative mettant en œuvre une séquence d'enseignement-apprentissage innovante pour l'enseignant et les élèves d'une durée approximative d'une heure. L'observation a été réalisée à partir de la vidéoscopie de chacun des enseignants et explicités par eux-mêmes lors d'un entretien semi-dirigé à l'aide du guide d'entretien. Pour nous les routines professionnelles composent des gestes professionnels et sont entre autres des compétences incorporées pour réussir des compétences de niveau plus complexe telle la gestion de classe. Elles permettent d'être efficace dans sa pratique d'enseignement et se distinguent du terme « routine » pris dans son sens commun au quotidien, car dans une profession elles sont une sorte d'*habitus*, d'invariants, de schèmes d'action qui se rapportent à des gestes professionnels durables et transposables.

Dans une situation interactionniste nous pouvons dire que les enseignants recourent à des routines professionnelles incorporées à leur *intervention éducative*, laquelle peut être appréhendée dans une perspective à la fois pragmatique et conceptuelle. L'intervention éducative se trouve donc à être organisée autour du concept de médiation. La médiation pragmatique se rapportent aux invariants d'ordre situationnel qui se rattachent à la construction d'un diagnostic relatif au

contexte peu importe l'objet de savoir traité et aux invariants du sujet qui font référence aux valeurs personnelles de l'enseignant, à son histoire, ses intentions et à ses interactions avec les élèves.

Ce discours nous ramène à Bruner (2002) qui affirme que l'information provenant de l'acte d'apprentissage aide à la construction du savoir-faire¹. Il y aurait, dans un premier temps (avant l'action manifeste) une information qu'il nomme retour interne et qui signifierait l'intentionnalité de l'action. Puis, en cours d'action, ce retour interne se transformerait, une fois l'action terminée, en une information (nommée retour effectif ou connaissance) susceptible d'être évaluée par l'acteur, nous dirions à l'aide de la pensée diagnostique. D'un point de vue comportemental, l'intention représente une composante essentielle du savoir-faire et cette intention passe par : [l']anticipation d'un résultat, [la] sélection parmi les moyens propres à atteindre un état final, [le] maintien du comportement dans la mise en œuvre des moyens, [l']ordre d'arrêt défini par un état final et, en dernier lieu, une sorte de règle de substitution permettant la mise en œuvre d'autres moyens pour corriger un écart ou pour répondre à des conditions particulières. (Bruner, 2002, p. 90)

L'intention génère donc une séquence d'actions consécutives qui se présenteront éventuellement dans l'ordre sériel adéquat qui permette d'atteindre l'objectif visé par l'intention. L'incidence de cette dernière est donc importante. Selon Bruner, la répétition est nécessaire au perfectionnement de ce type de préhension qui présente, dans le savoir-faire, l'action projetée et l'action terminée. Pour analyser la construction des routines professionnelles chez des enseignants du primaire, nous avons retenu pour les *focus groupes* deux dimensions d'observables, à partir du cadre conceptuel. La première dimension a été celle des savoir-faire composés de variantes auxquelles recourent des enseignants lors d'un incident critique. Dans le but de résoudre l'incident, au moment de son apparition dans une situation d'indétermination, les enseignants procèdent autrement afin de poursuivre la fluidité de leur activité. C'est la mise en œuvre des savoirs procéduraux dans l'action qui permet à la suite de plusieurs répétitions d'atteindre ce qu'on nomme un savoir-faire. C'est, un processus invisible en général, mais qui différencie nettement le répertoire de l'expert de celui du novice. La deuxième série d'observables, celle des caractéristiques et des fonctions des routines, nous a permis de distinguer des comportements apparemment semblables. Les caractéristiques se rapportent entre autres à la dimension collective et individuelle de la routine. Quant aux fonctions, elles recouvrent les dimensions de la didactique, la pédagogie, l'affectif et le social. Les résultats obtenus permettent d'identifier qu'il y a confirmation des résultats d'autres recherches tels que les enseignants contrôlent l'organisation et l'ordonnement des événements dans l'interaction, bien que des facteurs externes contribuent à la définition du travail.

Ces facteurs sont externes aux sujets tels que les caractéristiques des participants, le moment de la journée où se déroule l'activité, le lieu, etc. La situation n'est jamais la même compte tenu de ces facteurs externes. Ils détermineront la manière dont la communication va se dérouler en classe. Cette communication selon Vinatier (2008) touchera deux pôles : résolution et satisfaction. Le pôle résolution relatif à l'épuisement de l'objet de savoir dont il est question et les finalités des dialogues en actualisation. Le pôle satisfaction concernera la manière dont la relation avec l'interlocuteur est gérée. Il indique la manière dont la relation évolue au fil des échanges. Partant de Vinatier, nous pouvons dire qu'il existe trois types de principes organisateurs au plan structurel : le sujet, l'interaction et la situation.

¹ Selon Malglaive (1990, p. 81), dans de nombreux cas, le savoir-faire désigne une compétence globale d'une expertise dans un domaine plus ou moins large de pratique. Le savoir-faire peut aussi désigner des gestes singuliers d'une pratique, ce qui manifeste à la fois la possibilité de les produire, mais encore de les effectuer avec adresse et dextérité.

L'intention de départ permet d'appréhender dans l'interaction les pôles résolution et satisfaction dans la communication. Elle permet également de contrôler les modalités organisationnelles et fonctionnelles de la leçon parce que les événements et les dimensions se succèdent de façon structurée et systématique. Au point de vue fonctionnel, trois plans sont concernés : le plan épistémique en relation avec les savoirs et les moyens à prendre pour en arriver à des apprentissages ; le plan pragmatique relatif à la gestion du groupe, laquelle concerne la planification, l'organisation et le contrôle des situations d'enseignement-apprentissage; le plan relationnel se rapporte à la communication dans le groupe et le nombre d'échanges entre les élèves et l'enseignant, l'enseignant et les élèves ainsi qu'entre les élèves. Chaque enseignant développe son propre style face à ces trois plans de fonctionnement, toutefois le style traduira ses propres principes organisateurs. Parmi les styles potentiels, Nault et Lacourse (2008) mentionnent les styles : interventionniste, interactionniste et non-interventionniste. Chaque style représente une conception du pouvoir attribué à l'élève sur son apprentissage et son autonomie. Au bout du compte, c'est l'intention de l'enseignant qui rend sa pratique d'enseignement fonctionnelle, fluide et continue, bien que des ruptures délimitent des composantes comme les situations, les activités, les tâches, les procédures et les séquences didactiques.

Cette recherche s'intéresse à la phase interactive effective de la pratique d'enseignement. Elle se situe donc dans le paradigme qualitatif. Elle se rapporte à diverses écoles de pensée, notamment celles de l'action située, de la théorie de l'action et de la psychologie du travail. Elle met en relation trois champs théoriques où s'affirme l'idée qu'il existe de la conceptualisation dans l'action (Dewey, Schön, Vergnaud, Pastré, dans la filiation avec Piaget et Vygotski) et que le discours produit dans les échanges entre les interlocuteurs est une construction collective dont l'analyse peut nous donner accès à la façon dont les acteurs conceptualisent en acte leur pratique d'enseignement. Notre choix de faire appel au paradigme qualitatif est motivé par l'analyse des pratiques d'enseignement en situation complexe, d'enseignants expérimentés du primaire. Nous voulions l'axer sur des résultats applicables dans le contexte professionnel.

Questions

- Comment assurer un référentiel professionnel reconnu sur cet objet de la pratique d'enseignement ?
- Comment tenir une réflexion critique sur le dispositif de mise à distance à travers la vidéoscopie afin d'éviter le détournement de sens et valider la qualité de l'efficacité ?

Références

- Bruner, J. S. (2002). *Savoir-faire, savoir dire* (7^e éd.). Paris: Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1983).
- Nault, T. et Lacourse, F. (2008). *La Gestion de classe, une compétence à développer*. Montréal : CEC.
- Malgaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Vinatier, I. (2008). *L'analyse de l'activité verbale enseignante dans la conduite d'un débat en sciences au cycle 3 de l'école élémentaire*. Site Web ARDM. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.ardm.asso.fr/rencontre/ecole/ee2007_doc/ee14_prog/ee14_cours/ee14_cours_ThChercheur/E-Math-Vinatier.htm>. Consulté le 23 mars 2008.