



HAL
open science

CONCEPTION, ANALYSE ET DEVELOPPEMENT D'INGENIERIES DE FORMATION FACE A DES NOUVEAUX DEFIS SOCIETAUX (CADIF)

Teresa Assude, Bernardette Aribert, Cécile Berrouiller, Jean-pierre Bourgade,
Bruno Canivenc, Pierre Eysseric, Karine Isambard, Jean-pierre Lapébie,
Karine Millon-Fauré, Karine Saada, et al.

► **To cite this version:**

Teresa Assude, Bernardette Aribert, Cécile Berrouiller, Jean-pierre Bourgade, Bruno Canivenc, et al..
CONCEPTION, ANALYSE ET DEVELOPPEMENT D'INGENIERIES DE FORMATION FACE A
DES NOUVEAUX DEFIS SOCIETAUX (CADIF). [0] ESPE AMU. 2016. hal-01609137

HAL Id: hal-01609137

<https://amu.hal.science/hal-01609137v1>

Submitted on 3 Oct 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Groupe de développement 2015-2016 :
**CONCEPTION, ANALYSE ET DEVELOPPEMENT D'INGENIERIES DE
FORMATION FACE A DES NOUVEAUX DEFIS SOCIETAUX (CADIF)**

Responsable

Teresa Assude, PU, ESPE

Participants

Bernardette Aribert, PRCE, ESPE
Cécile Berrouiller, PREC, ESPE
Jean-Pierre Bourgade, MCF, ESPE
Bruno Canivenc, PRCE, ESPE
Pierre Eysseric, PRAG, ESPE
Karine Isambard, PRCE, ESPE
Jean-Pierre Lapébie, PRCE, ESPE
Karine Millon-Fauré, MCF, ESPE
Karine Saada, PRAG, ESPE
Jean-Marcel Strock, PRCE, ESPE

1- Introduction/présentation générale du groupe

Ces dernières années, l'éducation des citoyens et la formation des enseignants ont subi des transformations importantes. La loi de juillet 2013 de la refondation de l'école, et l'Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » fournissent les piliers à partir desquels les nouvelles maquettes de master et de formation ont été conçues et mises en œuvre. Les acteurs de la formation, et notamment les formateurs, ont été soumis à deux réformes successives de la formation des enseignants, ce qui a bouleversé un certain nombre de pratiques. Ces réformes ont mis en place de nouveaux dispositifs et beaucoup d'incertitudes sont apparues. Que faire dans certains de ces dispositifs ? Comment faire ? sont deux des questions qui émergent souvent dans des réunions de concertation et/ou d'information à l'intérieur des ESPE.

Ces deux questions sont au centre du travail de notre groupe de développement. Le but de notre GD est triple : il s'agit d'analyser le travail réel à partir du travail prescrit, de se donner collectivement les moyens de comprendre les stratégies des acteurs face aux prescriptions et de produire un modèle de formation qui pourra ensuite être appliqué à d'autres dispositifs que celui étudié : le dispositif des « TD délocalisés ». Nous nous sommes focalisés sur ce dispositif car il était nouveau et que certains d'entre nous étaient impliqués dans leur mise en œuvre. Les formateurs étaient ainsi très engagés pour qu'un travail collectif se fasse, travail qui aiderait tous et non seulement ceux qui avaient la charge de les mettre en œuvre. Par ailleurs, un autre groupe de développement travaillait aussi, quoique partiellement, sur ce type de dispositif. Il nous était apparu que des occasions pourraient se créer pour pouvoir mutualiser nos travaux et ainsi aller plus loin dans la compréhension des éléments de professionnalité autour de ce sujet.

2 - Cadre méthodologique et théorique

Notre approche est une approche clinique à partir d'études de cas. Ces études de cas s'intéressent non seulement à la singularité d'un sujet mais aussi à ce que cette

singularité relève d'une position institutionnelle qui est celle du formateur. A travers l'étude de cas d'une personne, c'est l'étude des positions dans une institution, et de la manière dont l'histoire d'un sujet rencontre l'histoire d'une institution.

Les outils théoriques convoqués dans notre travail sont issus de la théorie anthropologique du didactique. Les notions d'institution, de personne, de topos et de praxéologie nous permettent de penser notre dispositif de travail et d'analyser les données recueillies autour de la conception et de la mise en œuvre des TD délocalisés. Nous rendons compte de ces analyses à partir d'épisodes choisis qui nous paraissent significatifs, non seulement de l'activité du sujet mais aussi de l'institution à laquelle le sujet appartient, soit l'institution de formation. Les analyses des épisodes nous permettent de faire le lien entre la personne et l'institution. Ceci dit, nos résultats sont contextualisés, et nous les assumons en tant que tels même s'ils peuvent nous montrer des tendances plus générales. Nous partons ainsi du sujet, de ses expériences et de la manière dont ses expériences sont décrites et racontées par le sujet. Des traces de l'expérience du sujet sont récoltées : des récits mais aussi des vidéos de séances de formation. Ces traces seront le point de départ d'analyses collectives. Les vidéos et les récits n'appartiennent plus à la personne mais sont l'objet d'étude du collectif qui modélise l'action des sujets, et dégage des faits qui ne sont pas forcément ceux des individus mais ceux d'une institution, d'une profession, celle des formateurs.

Notre dispositif de travail dans le groupe de développement est organisé en plusieurs étapes :

Étape 1

- Modèles individuels de formation. Il s'agit pour chaque membre du groupe d'explicitier son modèle de la formation sous la forme d'un récit. Ces récits seront comparés entre eux pour dégager des invariants qui seront ensuite utilisés pour dégager un modèle théorique de formation. Explicitation d'un certain nombre d'outils théoriques qui fondent ces modèles, et présentation de certains travaux de recherche.

Étape 2

- Analyse institutionnelle des prescriptions. Nous avons repris les textes nationaux et locaux sur la loi de refondation de l'école, le référentiel de compétences des enseignants, les textes sur la formation des enseignants. Nous avons analysé ces textes en mettant en évidence les prescriptions institutionnelles au niveau national et au niveau local à propos des TD délocalisés. Puis nous avons fait des liens entre ces différentes prescriptions. Le but est d'identifier ce sur quoi le formateur appuie ses choix, et de mettre en évidence ce que les prescriptions ne disent pas.

Étape 3

- L'action des sujets dans le dispositif de formation. Il s'agit de concevoir et de mettre en œuvre des TD délocalisés, de pouvoir recueillir des traces notamment des vidéos qui nous servent ensuite de matériau pour le travail dans le GD.

Étape 4

- L'observation de l'action d'un sujet. A partir des données recueillies, il s'agit d'observer l'action d'un autre membre du GD ou sa propre pratique. Cette phase d'observation nous semble importante avant de passer à l'analyse. Le double

contexte – celui de la classe observée, celui du TD délocalisé – est indiqué ainsi que d'autres informations utiles pour les membres qui n'étaient pas présents.

Étape 5

- Analyse descriptive en épisodes significatifs de l'action. Il s'agit de produire une première modélisation contextualisée et personnalisée de l'action observée et/ou vécue. Ce premier modèle reste proche de l'action même dans les termes utilisés.

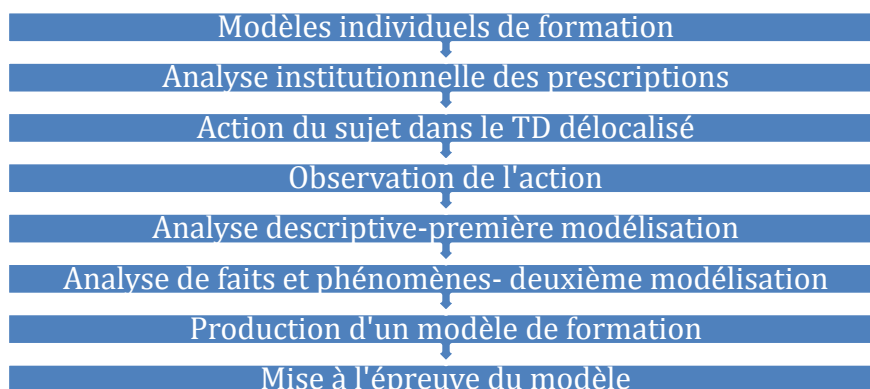
Étape 6

- Analyse de faits et de phénomènes. A partir des épisodes, une deuxième modélisation se construit qui, elle, se veut décontextualisée et dépersonnalisée. Il s'agit de produire un modèle théorique (même s'il reste local) qui tient compte des observations mais aussi des modèles individuels de formation et des apports de travaux de recherche.

Étape 7

- Reprise du modèle pour analyser l'action d'un autre sujet. Il s'agit d'une mise à l'épreuve du modèle théorique produit pour analyser l'action d'un autre sujet lors de la mise en œuvre d'un TD délocalisé.

Schématiquement, nous pouvons représenter notre dispositif de la manière suivante :



3 - Résultats obtenus

Nous présentons nos résultats à partir de trois dimensions :

- la dimension institutionnelle
- la dimension professionnelle
- la dimension théorique

3.1 – La dimension institutionnelle : les prescriptions

L'un des nouveaux dispositifs de formation est celui qu'on appelle le « tutorat mixte ». L'arrêté cité précédemment indique, dans son article 15, que « *Le stage de la formation en alternance comporte un tutorat assuré conjointement par un personnel d'une école ou d'un établissement relevant du ministre chargé de l'éducation nationale désigné par le recteur d'académie et un personnel désigné par l'école supérieure du professorat et de l'éducation. Les tuteurs accompagnent le stagiaire durant l'année scolaire et participent à sa formation.* » Nous nous sommes intéressés à ce dispositif du tutorat mixte que dans l'ESPE d'Aix-Marseille, on a désigné par « TD délocalisé », soit « travaux dirigés

délocalisés ».

Le premier résultat concerne les raisons d'être de ce dispositif. Les prescriptions nationales et locales nous indiquent que ce dispositif est essentiel pour faire le lien entre le terrain de la profession et la formation à l'ESPE, entre la pratique et la théorie. Ce problème n'est pas nouveau, il est ancien et d'actualité. Nous ne nous pencherons pas ici sur l'histoire de la formation des enseignants en présentant les différentes réponses à ce problème. Actuellement, on insiste sur le fait de créer des liens pour construire une culture commune entre les différents acteurs de la formation. Une culture commune à quelles institutions ?

Le deuxième résultat est relatif à la signification du changement de désignation au niveau local : au lieu de tutorat mixte on parle de « TD délocalisé ». Ce changement de désignation a deux significations. D'une part la dimension du tutorat est moins présente car inexistante dans le nom du dispositif, même si cela n'indique pas forcément que cette dimension disparaisse de ce qu'on y fait. D'autre part, le terme « délocalisé » renvoie au terme « localiser ». Nous pouvons donner trois sens à ce terme : un sens « spatial », un sens « temporel » et un sens « rapport local/global ». Il s'agit de la question de l'aménagement du territoire et des temporalités de la formation en allant faire des « TD » en dehors du lieu habituel et des temps séparés de la formation. Mais il s'agit aussi, et cet aspect nous paraît assez prometteur, de faire disparaître le caractère local de la formation et d'élargir le champ de la formation dans deux directions : en rapprochant les frontières entre formation initiale et formation continue, et en rapprochant la formation et la recherche. Nous voyons là des implications non négligeables de ce changement de désignation qui pour le moment n'existent pas mais montrent déjà un élargissement des institutions impliquées.

3.2 – Un problème professionnel pour le formateur

Le problème professionnel pour le formateur peut être formulé de la manière suivante : face à l'injonction institutionnelle de mettre en œuvre un TD délocalisé, que dois-je faire ?

Le formateur doit se confronter à deux types de tâches :

T1- concevoir un TD délocalisé

T2 – mettre en œuvre un TD délocalisé

Les prescriptions ne donnent pas d'indications explicites sur les techniques pour accomplir ces types de tâches. Un résultat qui nous semble important est que les prescriptions sont presque inexistantes sur la dimension technique du travail du formateur. Par contre, un certain nombre de discours sont consacrés à justifier le bienfait de ce type de dispositif. Dans les fiches d'accompagnement proposées par le Ministère, le tutorat-mixte apparaît comme la clé de la formation appelée « alternance intégrative » qui articule les « savoirs théoriques et les savoirs issus de l'expérience ». Dans ce document, les principes qui sous-tendent la formation des enseignants sont indiqués explicitement :

« Principes : L'alternance intégrative repose sur la qualité de l'accompagnement personnalisé du stagiaire, à la fois par un tuteur universitaire et un tuteur de terrain, dans le cadre d'un tutorat mixte : celui-ci n'est pas un « double » tutorat car il doit permettre de dépasser la juxtaposition entre les temps et les lieux de la formation en développant des apports, des analyses et des regards croisés auprès mais aussi avec le stagiaire.

En ce sens, le tutorat mixte est la clé de voûte de la mise en cohérence de la formation : il

permet un suivi de proximité du stagiaire, rythmé par des visites et organisé pour permettre au stagiaire d'articuler savoirs théoriques et savoirs issus de l'expérience. C'est dans le cadre du tutorat mixte que se noue, s'éprouve, se construit la culture commune des acteurs de la formation. Enfin, il constitue une réponse adaptée à la prise en compte de la diversité des étudiants. »

Par ailleurs, des artefacts pour le suivi commun sont indiqués mais ces artefacts répondent plutôt à la contrainte évaluative qu'à la contrainte technique du travail du formateur :

« Il est important de doter le tutorat mixte d'outils de suivi communs tels qu'un calendrier annuel du tutorat, un cahier des charges des tuteurs, des modèles de bulletins de visites et de rapports de stage, des grilles d'observation, d'analyse et des repères pour l'évaluation, un livret de suivi électronique de l'alternant. Ces outils communs aideront à l'évaluation conjointe des stagiaires. »

Le problème professionnel du formateur reste celui des moyens pour accomplir ces deux types de tâches. Et c'est dans ce sens que nous disons qu'il y a une « dévalorisation du travail technique du formateur ». Cela montre aussi le besoin de travaux de recherche pour mieux connaître les gestes techniques du formateur.

Un de nos résultats concerne le choix d'une technique pour accomplir le type de tâche T1 : concevoir un TD délocalisé. Cette technique est constituée par plusieurs éléments :

- une analyse institutionnelle des prescriptions avec les raisons d'être de ce type de dispositif, les buts, les missions, les outils de suivi ;
- une analyse personnelle de son modèle de formation comme réponse à la question : qu'est-ce que former ? Il s'agit aussi de réfléchir aux contenus et stratégies de formation ;
- une analyse de besoins de formation, des besoins des acteurs (étudiants, stagiaires), des besoins en savoirs et ressources ;
- une analyse écologique en termes de conditions et de contraintes du dispositif et de son implémentation, de la complexité à réunir dans un même espace-temps des acteurs d'institutions diverses : où, quand et avec qui, ce sont des questions auxquelles il faut répondre ;
- Une analyse praxéologique qui s'intéresse au « sur quoi » et au « comment ». Sur quels types de tâches, quelles situations et quels supports faire travailler le collectif ? Comment le faire ? Quels sont les techniques et les discours technologiques et théoriques à tenir ?

Par rapport au deuxième type de tâche T2 : mettre en œuvre un TD délocalisé, nous avons choisi de mettre en évidence une technique comportant quatre éléments : le premier est « poser le cadre de travail », le deuxième « engager les acteurs », le troisième « animer et réguler le TD », le quatrième « mettre en œuvre différents moments de formation ». Cette technique est justifiée par des discours du type technologique tels que :

- $\partial 1$: Chacun doit pouvoir donner son avis
- $\partial 2$: Pour que le TD puisse être un lieu de formation, chacun doit pouvoir avoir une place en donnant son avis, en donnant des conseils ou en ouvrant des espaces de possibles
- $\partial 3$: Le rôle du formateur est de ne pas prendre trop de place au début pour laisser la place aux autres acteurs mais il doit faire une synthèse à la fin

- 3.4 : Le TD doit être un espace de création d'une identité professionnelle

Ces praxéologies professionnelles du formateur ont été dégagées non seulement à partir des TD délocalisés observés mais aussi à partir d'autres expériences des formateurs ce qui nous permet de dire que ces praxéologies professionnelles peuvent être décontextualisées et dépersonnalisées.

3.3 – Un modèle théorique de formation

Nous avons modélisé le système observé à partir de plusieurs types de tâches professionnelles du formateur, des techniques et des discours technologiques associés à ces techniques. Ce travail a été fait par rapport à l'observation de TD délocalisés effectivement réalisés mais nous avons voulu décontextualiser et dépersonnaliser notre modèle. Notre modèle théorique de formation est fondé sur les outils théoriques de la théorie anthropologique du didactique. Nous avons travaillé sur deux types de tâche qui peuvent être génériques :

T1 : concevoir un dispositif de formation

T2 : mettre en œuvre un dispositif de formation

Plusieurs éléments techniques peuvent être identifiés pour concevoir un dispositif de formation. Voilà un schéma de ces éléments :

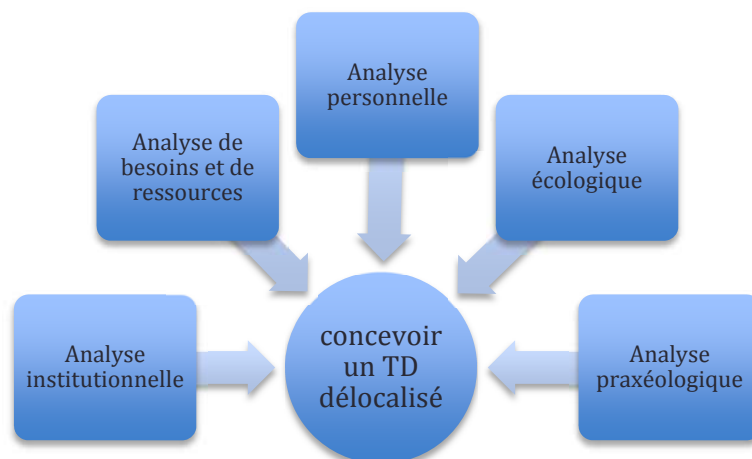


Schéma 1 – Eléments techniques pour la conception

Pour mettre en œuvre un dispositif de formation, plusieurs techniques peuvent être convoquées : par exemple mettre en place différents moments de formation. Pour cela, et en se fondant sur la TAD, nous avons dégagé différents moments de formation, comme le montre le schéma suivant :

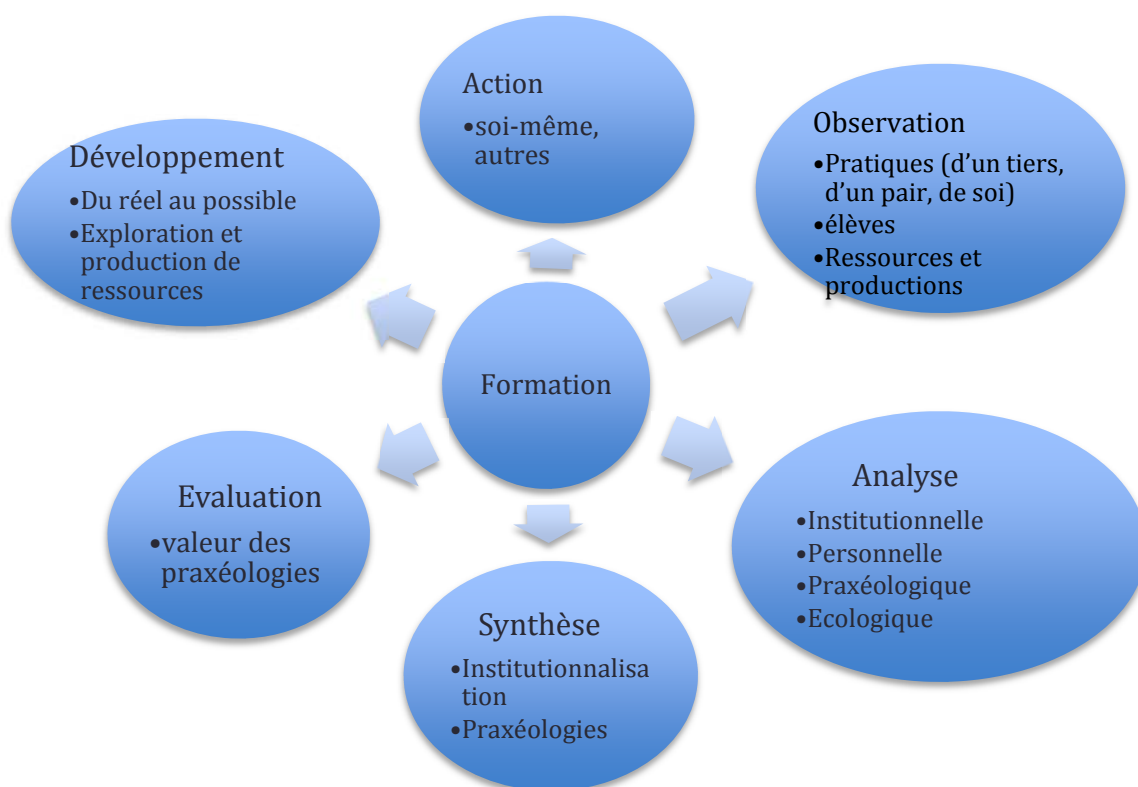


Schéma 2 – Moments de formation

Plusieurs moments de formation dans la mise en œuvre d'un dispositif de formation :

- un moment d'action où les acteurs agissent d'une manière ou une autre (action sur le terrain dans les classes, action dans des situations simulées, action sur des ressources ou des outils)
- un moment d'observation des pratiques des acteurs (élèves ou professeurs, d'un pair, d'un tiers ou de soi-même) ou des observations de ressources ou d'autres productions ;
- un moment d'analyse qui peut être une analyse institutionnelle des prescriptions, une analyse personnelle des modèles individuels de formation, des stratégies de formation, une analyse praxéologique qui permet de mettre en évidence les savoirs et les savoir-faire convoqués dans le dispositif de formation, une analyse écologique qui permet de mettre en évidence des conditions et des contraintes pesant sur la mise en œuvre de ce dispositif ;
- un moment de synthèse où peuvent être institutionnalisées les différentes praxéologies travaillées dans le dispositif de formation ;
- un moment d'évaluation des praxéologies où sera discutée la valeur de ces praxéologies ;
- un moment de développement d'autres praxéologies possibles dans les mêmes conditions. Ce moment de développement peut aussi consister à explorer des ressources ou à produire des nouvelles ressources ou productions.

4 - Bilan et discussion du groupe

Le bilan du travail de notre groupe est très positif car il a permis de produire un certain nombre de résultats comme nous venons de le montrer. Deux articles sont en

train d'être écrits. Le premier est relatif à l'ingéniosité des acteurs face aux prescriptions manquantes, le deuxième présente le rôle du collectif pour produire un modèle théorique de formation. L'engagement des membres de ce groupe a permis ce bilan car les questions traitées sont des questions vives de la profession de formateur. Ce travail d'analyse et de théorisation de la pratique est essentiel pour que les formateurs puissent s'approprier les composantes de leur travail, et de ce fait soient capables de le partager à d'autres formateurs ainsi qu'aux étudiants et stagiaires qu'ils ont la charge de former. La complexité du travail est un fait, et les incertitudes des changements aussi. Le travail collaboratif est un moyen pour que les formateurs puissent se nourrir et produire des moyens d'action et de réflexion capables d'un engagement efficace dans le système de formation.

Plusieurs éléments de discussion ont été soulevés dans notre groupe de développement. L'un de ces éléments concerne la question de la validité de nos résultats en dehors de nos contextes de travail. Nous avons explicité deux dialectiques qui nous paraissent importantes concernant ce sujet : la dialectique contextualisation/décontextualisation et la dialectique personnalisation/dépersonnalisation. Ces deux dialectiques et les processus associés nous paraissent des éléments pour penser que les problèmes étudiés sont certes des problèmes de tel ou tel formateur mais surtout ceux d'une profession, celle du formateur. Ainsi, il nous semble nécessaire de penser les dispositifs de formation avec cette double dialectique. Par exemple, en ce qui concerne la première, partir d'un contexte (celui du stagiaire, de l'étudiant, du tuteur, d'un pair) permet un ancrage dans la pratique, dans le terrain, qui peut aider à l'identification et à l'engagement des acteurs mais décontextualiser par la comparaison, la description, l'analyse, le développement, permet de situer les problèmes rencontrés dans le cadre d'une profession. Les difficultés n'apparaissent pas comme une difficulté personnelle mais comme un passage ou une difficulté de la profession.

5 - Conclusion et prolongement potentiel du groupe

Etant donné nos productions et notre bilan, il nous semble essentiel de pouvoir continuer ce travail pendant encore deux ans comme il était prévu au départ. Deux pistes sont envisagées pour la poursuite du travail. La première est la mise à l'épreuve de notre modèle théorique de formation dans la conception et la mise en œuvre d'autres TD délocalisés. Il nous semble important de voir s'il y a des différences significatives entre les TD délocalisés mis en œuvre dans la mention 1 et dans la mention 2. La deuxième piste est relative à l'étude d'autres dispositifs de formation. Il nous semble que ce serait intéressant de regarder si notre modèle de formation s'adapte à d'autres dispositifs comme ceux mis en œuvre dans le cadre de la formation MEEF (soit des dispositifs génériques soit des dispositifs spécifiques). En conclusion, les conditions nous paraissent remplies pour la poursuite de ce travail.

6 - Bibliographie

Assude, T. (2012). Potentiel et obstacles à l'appropriation d'un parcours de formation « hybride ». *Distances et médiations des savoirs*, 1(1), 2-15.

Assude, T. (2009). Une approche systémique et fonctionnelle de la conception de parcours de formation. In A. Kuzniak & M. Sokhna (Eds.), *Enseignement des mathématiques et développement : enjeux de société et de formation. Actes du Colloque EMF 2009* (pp.792-804). Dakar : Université Cheikh Anta Diop.

Barbier, J-M. (1996). Tutorat et fonction tutorale : quelques entrées d'analyse. *Recherche et Formation*, 22, 7-19.

Baudrit, A. (2011). *Mentorat et tutorat dans la formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Chaliès, S., Cartaud, S., Escalié, G. & Durand, M. (2009). Note de synthèse - D'une utilité discutée à une utilité éprouvée du tutorat en formation initiale des enseignants : la nécessité d'une formation des tuteurs. *Recherche et Formation*, 61, 85-129.

Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19(2), 221-266.

Cirade, G. (2012). La formation des professeurs : entre analyse des praxéologies professionnelles et étude de problèmes de la profession. In J-L. Dorier & S. Coutat (Eds.), *Enseignement des mathématiques et contrat social : enjeux et défis pour le 21ème siècle*, Actes du colloque EMF, Genève du 3 au 7 février 2012. Téléchargeable à l'adresse suivante : <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01216142/document>