



HAL
open science

Consensualités et normativité dans la construction de connaissances en formation

Nicolas Perrin, Gilles Dieumegard

► **To cite this version:**

Nicolas Perrin, Gilles Dieumegard. Consensualités et normativité dans la construction de connaissances en formation : Une analyse du cours d'expérience des acteurs en formation initiale d'enseignants. Sociologie et didactique : vers une transgression des frontières, Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud - Lausanne, Sep 2012, Lausanne, Suisse. hal-01693655

HAL Id: hal-01693655

<https://hal.science/hal-01693655>

Submitted on 5 Feb 2018

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.

CONSENSUALITES ET NORMATIVITE DANS LA CONSTRUCTION DE CONNAISSANCES EN FORMATION

Une analyse du cours d'expérience des acteurs en formation initiale d'enseignants

Nicolas Perrin

HEP-Vaud

nicolas.perrin@hepl.ch

Gilles Dieumegard

LIRDEF

gillesdieumegard@wanadoo.fr

Résumé

Cette recherche a pour but d'étudier la construction de connaissance dans un dispositif de formation d'enseignant de type « inductif » où se succèdent des mises en situation des étudiants et des temps de synthèse avec une formatrice. Nous interrogeons dans quelle mesure un dispositif inductif qui se base sur l'activité usuelle des étudiants permet une évolution de leur rapport à des savoirs issus d'autres situations (stages, expérience d'élève). A l'aide de la méthode « cours d'action », nous analysons de manière détaillée l'activité individuelle des apprenants et de la formatrice, ainsi que leur articulation collective. Nous focalisons nos résultats sur la consensualité des concepts et des relations normatives entre concepts qui sont expérimentés par les acteurs pendant les phases de synthèse du dispositif.

Mots-clés :

ANALYSE DE L'ACTIVITE, FORMATION DES ENSEIGNANTS,
CONSENSUALITES, ARRIERE PLAN NORMATIF

1 INTRODUCTION

1.1 Analyser la construction de connaissances dans des dispositifs inductifs

Notre recherche s'intéresse aux processus de construction de connaissances dans les dispositifs de d'enseignement et de formation conçus selon des principes se réclamant du « constructivisme ». Ce type de dispositif est largement théorisé et recommandé depuis un certain nombre d'années (Astolfi, 2008; de Vecchi et Carmona-Magnaldi, 1996; Meirieu, 1987) et est largement répandu tant dans le système scolaire qu'en formation des adultes. Par hypothèse, ces dispositifs d'enseignement et de formation sont conçus selon une démarche inductive où les apprenants sont engagés dans une enquête susceptible de déboucher sur des connaissances, des concepts, des relations visés par l'enseignant ou le formateur.

Dans ce type de dispositifs, l'activité usuelle des apprenants (leur manière d'appréhender les situations et les objets) se transforme au travers de mises en situation et d'échanges entre apprenants et/ou avec l'enseignant ou le formateur. Du point de vue de ce dernier, il faut organiser et conduire l'activité des apprenants pour permettre l'émergence de nouvelles connaissances qu'il pourra alors instituer dans le groupe d'apprenants. Ainsi, une hypothèse sous-jacente à ce type de dispositif est que l'activité collective des apprenants et du formateur va favoriser la construction de nouvelles connaissances consensuelles, car (re-) construites ensemble au travers d'une enquête partagée. Bien qu'il vise des connaissances identifiées, l'enseignant ou le formateur se trouve également en situation d'enquête, car la construction des connaissances dépend de l'activité des apprenants aussi bien dans les phases de mise en situation que dans celles d'échange ; elle n'est donc pas totalement maîtrisable ni même prévisible.

Cette (re)-construction de connaissances au cours d'une enquête collective au sein d'un dispositif inductif interroge la question du rapport au savoir en ce sens que le dispositif s'appuie sur les connaissances et les manières d'agir usuelles des étudiants pour construire de nouvelles connaissances et une nouvelle manière d'agir. L'enjeu d'un tel dispositif est en effet d'apprendre à interroger différemment des situations, qui ne sont pas nouvelles pour les

étudiants, mais dont la signification peut se trouver modifiée si de nouvelles connaissances sont construites. Cette transformation des connaissances et des manières d'agir correspond donc à une modification du rapport au savoir, qui peut être partagée – ou non – parmi les apprenants et/ou avec l'enseignant / formateur. Notre recherche a pour objectif d'étudier empiriquement les conditions de la construction de connaissances consensuelles à travers une analyse détaillée de l'activité individuelle des apprenants et de l'enseignant / formateur, et de leur articulation collective. Une telle étude de la consensualité permet de ne pas pré-supposer un processus uniforme d'évolution du rapport au savoir, mais de tenir compte des dynamiques des rapports au savoir individuels.

Pour cela, nous nous sommes intéressés aux phases « d'analyse », c'est-à-dire d'échanges impliquant l'ensemble des apprenants et d'une formatrice dans un dispositif de formation d'enseignants.

1.2 Etude empirique : un dispositif de simulation-analyse en formation d'enseignants

Dans le cadre de la formation initiale des enseignants, Beckers (2007) souligne l'importance, pour les enseignants novices, de prendre en compte dans leur planification des séances, non seulement leur activité, mais aussi ses effets sur celle des élèves, notamment en termes d'apprentissage. Par conséquent, nous nous sommes intéressés à un dispositif dont les objectifs consistaient à aider les étudiants à mieux comprendre et connaître les notions de tâche, consigne, activité et apprentissage, ainsi que leurs liens, et à évaluer le potentiel pratique de ces notions. Plus précisément, il s'agissait pour la formatrice a) de montrer l'importance de formuler une consigne précise à des élèves, b) de vérifier que la tâche ainsi donnée aux élèves corresponde bien à celle souhaitée, c) de justifier que l'activité attendue est pertinente pour favoriser les apprentissages attendus et d) d'anticiper la stratégie que pourraient mettre en œuvre les élèves de manière à identifier les difficultés susceptibles de se présenter et imaginer des régulations possibles.

Ces objectifs de formation étaient généralement visés au travers d'une mise en activité des étudiants et d'un questionnement de cette mise en activité. Plus précisément, ce dispositif de simulation-analyse consistait à demander aux étudiants de concevoir et/ou réaliser des tâches habituellement destinées à des élèves (phase de simulation), puis à analyser leur propre activité face à cette tâche pour construire

des connaissances sur l'effet et les conditions de leur futur enseignement (phase d'analyse). Le postulat qui sous-tendait ce dispositif est le suivant : simuler l'activité de l'enseignant et/ou de l'élève permet de développer une compétence d'analyse et de planification des séquences d'enseignement-apprentissage. Il s'agissait donc de reproduire, au moins partiellement, des situations scolaires usuelles de manière à comprendre les contraintes et effets de celles-ci, tant pour l'enseignant que pour les élèves. Cela devait permettre, par hypothèse, d'apprendre à analyser les tâches données aux élèves et à concevoir de telles tâches, notamment en étant attentif à l'activité possible des élèves et à son effet potentiel au niveau de l'apprentissage.

Nous nous sommes focalisés sur les phases d'analyse impliquant l'ensemble des étudiants et la formatrice. Les échanges qui s'y tenaient faisaient référence aux mises en situation qui les avaient précédées, mais aussi à tout un ensemble d'autres situations (stages, situations de la vie courante, autres moments de formation, pratiques de la formatrice...)

2 CADRE THEORIQUE

Cette recherche s'inscrit dans le programme de recherche « cours d'action » (Theureau, 2004, 2006, 2009). Ce dernier est basé sur trois présupposés.

Premièrement, l'acteur est un système autonome. Il est en relation asymétrique avec son environnement en ce sens que ce qui est significatif pour lui à un instant donné est fonction de sa constitution physique et de son activité. L'histoire de ses transformations (et non seulement son environnement à cet instant) détermine ce qu'il peut faire émerger comme significations. Ainsi l'environnement d'un acteur n'est pas prescriptif, il lui fournit des opportunités et limite ses possibilités, mais il ne détermine pas son activité. L'activité d'un acteur est donc considérée comme une émergence contingente, une création singulière à l'intérieur d'un large éventail de possibles.

Deuxièmement, l'activité humaine est indissolublement individuelle et sociale. D'une part, si l'activité humaine est celle d'un acteur autonome, l'environnement de celui-ci inclut des dimensions sociales telles que la présence d'autrui et d'artefacts technologiques partagés, à commencer par le langage. A chaque instant, l'activité individuelle est

donc perturbée par ces dimensions sociales, même si ces dernières ne déterminent pas l'activité individuelle. En ce sens, il s'agit d'une activité individuelle-sociale. D'autre part, l'activité collective émerge des activités individuelles en ce sens qu'elle est constituée par leur articulation. L'activité collective est ainsi caractérisée comme une « *totalité organisée dont l'organisation est constamment remise en cause par les activités individuelles et constamment reconstruite par ces mêmes activités individuelles* » (Theureau, 2006, p. 96). En ce sens, il s'agit d'une activité sociale-individuelle.

Troisièmement, à défaut d'accéder à toute l'activité d'un acteur, l'hypothèse est faite que l'expérience – la partie de l'activité qui est saisie subjectivement – est au moins partiellement observable, ce qui permet de respecter le postulat d'autonomie. Fondamentalement, le chercheur va donc focaliser son observation sur ce qui, pour un acteur et à un instant donné, est montrable (l'acteur peut désigner des éléments de la situation qu'il a pris en compte), mimable (l'acteur peut exprimer des éléments de son activité tels que les perceptions, actions et communications, notamment au travers de ses postures corporelles), racontable (l'acteur peut décrire les éléments de sa situation et de son activité qui sont pertinents de son point de vue), commentable (l'acteur peut relier certains de ces éléments à d'autres au travers d'explications). Pour permettre une analyse fine du processus d'activité tel qu'il s'est déroulé, le chercheur va s'attacher à créer méthodologiquement les conditions favorables pour que l'acteur se limite à l'expression de cette expérience située, de cette « conscience pré-réflexive » (Theureau, 2006) sans produire une réflexion sur, ou une rationalisation de son activité.

La construction de nouvelles connaissances, comme toute activité humaine, s'inscrit dans ces trois présupposés. Son étude doit alors respecter ces derniers.

Premièrement, la dynamique de la construction des connaissances est celle d'un couplage structurel entre l'acteur et son environnement. L'étude de cette activité se fait alors :

- a) sans chercher à se baser *a priori* sur les caractéristiques spécifiques d'un savoir qui organiserait la situation, mais en identifiant ce qui est significatif pour chaque acteur concerné à chaque instant. A l'origine de la situation le savoir n'est *a priori* pas construit du côté des apprenants : ils se trouvent donc en situation d'enquête sur ce qu'il est et ce qu'il permet

de faire. Dans notre recherche, nous avons étudié une situation où la formatrice se trouve également en situation d'enquête vis-à-vis du savoir – comment il peut s'articuler avec les situations vécues par les étudiants, ce qu'il leur permet de faire dans différentes situations (notamment dans leur future activité d'enseignant). La formatrice cherche donc à transmettre un « savoir mal défini » qui, même s'il peut hypothétiquement être basé sur un « noyau » défini, peut s'instancier de différentes manières. Ceci pourrait être considéré comme un défaut d'analyse didactique, mais nous semble proche de l'expérience d'acteurs ordinaires dans des situations de formation ordinaires ;

- b) sans présupposer que l'activité des acteurs, et notamment celle des étudiants, est nécessairement orientée à tout instant par la transmission ou l'apprentissage d'un savoir. Comme l'ont montré des recherches qui se sont intéressées à l'activité des apprenants (Guérin, Pasco et Riff, 2008; Veyrunes, Gal-Petitfaux et Durand, 2007; Veyrunes et Saury, 2009; Vors, 2011), ceux-ci peuvent mener une « double vie » dans les situations d'enseignement et de formation : ils consacrent certes une partie importante de leur temps aux apprentissages, mais aussi une autre partie tout aussi significative au bavardage, à la convivialité, au jeu, à la rêverie. L'activité des apprenants est donc partiellement non didactique, et ce de manière clandestine, voire transgressive.
- c) en admettant que l'activité d'un acteur peut perturber mais sans déterminer l'activité d'un autre acteur. Une telle perturbation, si elle est mutuelle et durable, permet, de proche en proche, de rendre similaire l'expérience que connote un objet langagier pour ces deux acteurs. Le langage ne consiste pas à transmettre de l'information mais influence et découle d'une activité commune, c'est-à-dire correspond à un processus d'adaptation mutuelle, qui amène les acteurs à faire une expérience similaire des objets langagiers qui les perturbent ou avec lesquels ils cherchent à perturber les autres acteurs.

Deuxièmement, l'activité individuelle ne déterminant pas l'activité collective (ou *vice versa*) mais comme émergeant l'une de l'autre,

l'étude de la construction des connaissances s'inscrit dans une approche qualifiée de « situationnisme méthodologique » où « *la connaissance de l'activité sociale-individuelle ne peut faire l'économie de celle de l'activité individuelle-sociale des acteurs individuels, de même que la connaissance de l'activité individuelle-sociale d'un acteur individuel ne peut faire l'économie d'une prise en compte de l'activité des autres acteurs dans un environnement qui n'est que partiellement commun* » (Sève, Theureau, Saury et Haradji, 2012, p. 43).

Troisièmement, la dynamique de la construction des connaissances est vécue. Moyennant des conditions favorables, son étude peut être abordée du point de vue des acteurs. Ceux-ci sont susceptibles de montrer, mimer, raconter ou commenter ce qui est significatif pour eux. Cela ne signifie pas qu'ils soient conscients des connaissances qu'ils construisent. Il faut en effet différencier ce qui perturbe un acteur (son environnement) et ce qui peut perturber un acteur-observateur (des entités isolées dans cet environnement et qu'il peut manipuler, ces entités pouvant être des connaissances) (Perrin, accepté). L'étude de la construction de nouvelles connaissances consiste donc à documenter ce qui est significatif pour un acteur, que cela soit identifié ou non comme des entités susceptibles de constituer de nouvelles connaissances.

3 METHODE

1.3 Données recueillies

Le recueil des données concerne un épisode de 20 minutes durant lesquelles une formatrice et quatre étudiants analyse la simulation qui vient de se dérouler. Plus précisément, ce dispositif consiste à demander aux étudiants de réaliser une tâche habituellement destinée à des élèves (phase de simulation), puis à analyser leur propre activité face à cette tâche pour construire des connaissances sur l'effet et les conditions de leur futur enseignement (phase d'analyse). Ce dispositif a été structuré en trois temps. Dans un premier temps, il a été demandé aux étudiants de réaliser un exercice (Figure 1) qui avait été prélevé dans le répertoire d'exercices d'une enseignante. Dans un deuxième temps, il a été demandé aux étudiants de « *s'interroger deux par deux, par rapport à ces quatre questions : 1) Que devais-tu faire ? 2) Qu'as-tu fait ? 3) Quelles stratégies as-tu mises en œuvre, comment tu t'y es pris pour arriver à résoudre ce problème ? 4) A quelle discipline et à quel degré pensez-vous que corresponde cet exercice ?* ». Dans un

troisième temps, la formatrice a incité les étudiants à contribuer à une synthèse collective orale, afin de confronter leurs réponses aux quatre questions précédentes. »

Prénom :

Si tu déplaces le bonhomme au milieu du terrain, où se situent les objets par rapport au bonhomme :

Figure 1	L'arbre	A droite
Figure 2	Voiture	Derrière
Figure 4	Maison	Devant
Figure 1	Maison	Derrière
Figure 4	Maison	A gauche
Figure 2	Souris	A droite
Figure 2	Souris	A gauche
Figure 1	Voiture	A gauche
Figure 1	Maison	Derrière
Figure 2	Maison	A gauche
Figure 3	Voiture	Devant
Figure 4	Voiture	A droite
Figure 4	Arbre	A gauche

Figure 1 : Exercice donné aux étudiants afin qu'ils le réalisent comme le ferait un élève

Le recueil de données est constitué d'un enregistrement vidéo et d'une autoconfrontation individuelle après la séance, c'est-à-dire d'une remise en situation dynamique durant laquelle l'acteur décrit son expérience, et ce à chaque instant. Le traitement des données est mené à l'aide du logiciel SIDE-CAR selon une démarche par rétrodiction (Perrin, Theureau, Menu et Durand, 2011). L'analyse, en mobilisant les cadres théoriques qui figurent ci-dessous, à porté sur les dimensions individuelles-sociales de l'apprentissage-compréhension de concepts puis sur les consensualités et dimensions sociales-individuelles de l'apprentissage-compréhension de concepts.

1.4 Théories analytiques mobilisées

L'analyse des données a consisté tout d'abord à mettre en évidence les distinctions effectuées par chaque acteur, ce en référence à une approche maturanienne du languaging (Maturana, 1978, 1988) transposée à l'analyse de l'activité (Perrin, 2010, 2011). Une distinction correspond à une unité discrétisée par un acteur dans le flux son expérience. L'être humain a la capacité de constituer ces unités en entité, et donc de pouvoir agir sur elle, notamment en les nommant. C'est ainsi que chaque distinction peut être décrite comme un objet langagier qui connote une unité expérience. L'analyse consiste donc à documenter, pour chaque acteur, les distinctions qu'il fait émerger à chaque instant, c'est-à-dire les couples [*objet langagier*] \cup *expérience que connote cet objet*. Parfois, au sein d'une même unité d'expérience, l'acteur peut faire émerger plusieurs distinctions qui sont en relation. C'est par exemple le cas lorsqu'un acteur affirme que « la consigne est une manière de transmettre la tâche ». Cette affirmation, qui peut constituer une seule unité d'expérience, doit alors être analysée comme une relation [*transmettre*] \cup *expérience de transmettre* entre deux autres distinctions, [*consignes*] \cup *expérience de la consigne* et [*tâche*] \cup *expérience de la tâche*. Il alors est important de ne pas perdre de vue que la relation [*transmettre*] \cup *expérience de transmettre* n'est pas une relation formelle mais l'expérience de cette relation, de même que l'expérience de la « tâche » peut être sensiblement différente de celle qui pourrait correspondre à la définition ergonomique de ce concept.

Afin de rendre compte des consensualités, même si celles-ci sont embryonnaires, une réduction pertinente supplémentaire du phénomène est adoptée dans l'analyse des données. Celle-ci consiste à décrire l'expérience que connote chaque objet langagier à l'aide d'un

nombre réduit de pôles d'expérience. Si chaque expérience constitue une totalité signifiante, celle-ci peut analytiquement être caractérisée à l'aide de pôles choisis par le chercheur. En l'occurrence, ceux-ci correspondent aux notions que souhaite travailler la formatrice. Il est ainsi possible d'analyser comment évolue l'expérience des concepts de consigne, tâche, activité... Plusieurs pôles de distinctions peuvent être co-présents. Ce dernier point est important: l'enjeu de formation est notamment que les étudiants apprennent à distinguer des concepts, à restreindre l'expérience associée à certaines distinctions. Souvent, par exemple, les étudiants ne distinguent pas la tâche de l'activité (puisque, de leur point de vue, ce que font les élèves est ce qui est attendu d'eux) ou l'activité de l'apprentissage (puisque apprendre est pour eux réussir à agir comme cela est défini par l'objectif d'apprentissage). Dans ces moments, ils font émerger une distinction (dont l'objet langagier peut être ou non le concept correspondant) en faisant émerger deux propriétés qui normalement ne devraient pas être expérimentées conjointement lorsque ces concepts sont mobilisés.

Pôle(s) d'expérience	Expérience correspondante	Pôle(s) d'expérience	Expérience correspondante
(c)	Une consigne (même si l'expérience du concept peut être plus précise)	(ca)	Une « consigne qui fait agir »
(t)	Une tâche (même si l'expérience du concept peut être plus précise)	(ta)	Une tâche qui est agie (la tâche que font les élèves)
(a)	Une activité (même si l'expérience du concept peut être plus précise)	(ap)	Un apprentissage qui consiste à faire (l'apprentissage comme la réussite d'une activité)
(p)	Un apprentissage (même si l'expérience du concept peut être plus précise)	(at)	Une stratégie (l'activité qu'on fait pour faire la tâche)
(c)-(t)	La consigne a une incidence sur la tâche	(t)/(a)	La tâche s'oppose à l'activité (même si cette opposition est moins précise que ce que définit l'ergonomie de langue française)
(a)(a)	La comparaison de deux activités		

Tableau 1 : Principe de la grammaire de description

Par ailleurs, une analyse des relations entre concepts a également été réalisée en partant de la théorie inférentialiste de Brandom (2009) également opérationnalisée à des fins d'analyse de l'activité (Dieumegard, 2010, 2011). Pour Brandom, ce qui caractérise l'esprit humain est l'inférence « conceptuelle », c'est-à-dire supposant un arrière plan de pratiques institutionnalisées, normatives, qui sont articulées les unes aux autres. Par exemple, produire une inférence à partir du concept « jaune » ne se réduit pas à réunir des objets jaunes, ou à énoncer « jaune » dans certaines conditions (ce qu'une machine est capable de faire), mais aussi être capable de *relier* ces actions à

toutes sortes conséquences (par exemple, classer cet objet parmi les objets clairs, ou vivement colorés) et à des exclusions (« c'est jaune donc ce n'est pas bleu, ni sombre »), avant tout dans un registre pratique, et de là dans celui de la justification langagière sous forme de raisons. Cet arrière plan normatif, implicite ou exprimé, constitue un trait d'union entre l'action et la pensée individuelle et les collectifs.

A partir des données recueillies, nous nous sommes donc efforcés d'identifier dans le cours d'expérience de la formatrice et des étudiants des habitudes normatives ainsi que leur transformation au cours de la séance observée. Cela se traduit pas l'identification d'expériences d'obligation (*e.g.* le mot « tâche » *doit* correspondre à ce qui est attendu dans un exercice), d'expérience d'interdiction (*e.g.* une consigne *ne doit pas* être énoncée sans avoir été écrite auparavant) et d'autorisation (*e.g.* deux types de consignes *peuvent* être distinguées : marche à suivre / problème) que font les différents acteurs lors de la phase de synthèse de la séance observée.

4 RESULTATS

Les résultats de cette étude portent sur l'émergence ou non de consensualités, aussi bien du point de vue de la construction de nouveaux concepts que des relations normatives entre ces concepts, et ce pendant la phase de synthèse de la première séance du dispositif.

1.5 La construction de nouvelles distinctions

Dans l'épisode analysé, pour l'ensemble des acteurs, nous avons pu identifier 444 expériences de distinctions. Celles-ci se répartissaient en 59 types, certains correspondant donc à plusieurs expériences d'acteurs différents, ou d'un même acteur à des moments différents. L'Annexe 1 présente l'ensemble des distinctions expérimentées par types de distinction et par acteur.

La consensualité de ces distinctions est analysée d'une part en regard de la nature de ces distinctions (est-ce que les distinctions les plus consensuelles étaient de nature différente que celles qui sont moins consensuelles ?) et d'autre part en regard des acteurs qui font émerger ces distinctions (est-ce que les étudiants et la formatrice faisaient l'expérience de distinctions différentes ?). Une indication peut être donnée quand au moment de la séance où une distinction particulière émerge pour la première fois (tout acteur confondu).

1.5.1 Nature des distinctions et consensualité

Les distinctions énoncées par les différents acteurs allaient des plus simples, par exemple faire l'expérience de l'exercice (e), de la consigne (c) ou de l'activité (a), au plus complexe, par exemple faire l'expérience d'une relation entre la consigne, la tâche et l'activité (c)-(t)-(a). Par ailleurs, l'expérience de certaines distinctions était plus proche des objectifs de la formatrice : par exemple la consigne (c) distinguée en tant que telle plutôt que la « consigne qui fait agir » (ca), c'est-à-dire une non-différenciation entre la consigne et l'activité, la première étant supposée engendrer mécaniquement la seconde.

Sur les 59 types de distinction, 7 (12%) étaient consensuels pour l'ensemble des acteurs. Ceux-ci recouvraient 237 expériences de distinction, soit 53% du total (Tableau 1). Ils correspondaient à l'expérience de l'activité (a) ou (a)(a), de la « consigne qui fait agir » (ca) ou (ca)(ca), de la « tâche qui fait agir » (ta), de la consigne (c) et de l'exercice (e). *[peut être faudrait-il introduire une note de bas de page pour que tu expliques la différence entre (a) et (a)(a), etc.]*

ordre	distinctions	F	E1	E2	E3	E4	TOUS
5	(a)	6	25	6	12	20	69
7	(ca)	15	16	5	18	8	62
13	(ca)(ca)	7	9	5	5	3	29
19	(ta)	2	11	1	7	3	24
3	(C)	5	5	4	4	1	19
16	(a)(a)	3	3	2	7	4	19
1	(e)	3	1	2	7	2	15

Tableau 1 – Les 7 distinctions consensuelles pour l'ensemble des acteurs

Quatre caractéristiques peuvent être mises en évidence. Premièrement, certaines distinctions caractérisaient l'engagement dans le dispositif de simulation-analyse. C'était le cas des distinctions correspondant à l'expérience d'agir comme un élève (a), de faire l'expérience de l'exercice (e) ou de la consigne qui se trouve en haut de l'exercice (c).

Deuxièmement, plusieurs distinctions traduisaient une approche de sens commun des notions travaillées. Dans la presque totalité des cas, la distinction de l'activité (a) ne correspondait pas à une définition de l'activité, au sens ergonomique du terme, mais à l'expérience de l'agir. La formatrice et les étudiants analysaient la simulation qui consistait justement à agir comme un élève l'aurait fait. Il en allait de même pour la consigne (c) qui certes était distinguée en tant qu'artefact mais qui n'était pas pour autant définie de manière

rigoureuse (est-ce que le concept de consigne recouvrait seulement à ce qui était écrit ou incluait le schéma ?)

Troisièmement, les distinctions (ca) et (ca)(ca) traduisaient l'expérience de la « consigne qui fait agir » et celle de (ta) la « tâche qui fait agir ». Ces distinctions étaient potentiellement problématiques dans le sens où elles regroupaient des concepts que la formatrice souhaitait différencier. En effet, si la consigne faisait agir mécaniquement l'élève, à quoi bon se référer au concept de tâche ? Et si la tâche faisait agir, comment comprendre que l'élève pouvait faire autre chose qui était attendu de lui ?

Quatrièmement, la distinction (ta) faisait son apparition pour l'ensemble des acteurs. C'est dire que chaque acteur faisait l'expérience, au cours de la synthèse, d'une distinction du type « attente de l'enseignant envers l'élève », ce qui était un des objectifs de cette simulation (attente qu'il fallait ensuite rendre accessible à l'aide d'une consigne). Toutefois, cette attente, telle qu'elle était expérimentée de manière consensuelle, était celle d'une « attente qui faisait agir mécaniquement », c'est-à-dire une distinction potentiellement problématique.

A côté des distinctions consensuelles, certaines n'ont été enactées que par 3 ou 4 acteurs (Tableau 2). Il s'agissait de distinctions dont la consensualité se construisait mais qui n'étaient pas forcément expérimentées de manière fréquente (elles représentaient seulement 19% de la totalité des expériences de distinction). Elles correspondaient presque toutes à l'expérience d'une relation entre des distinctions.

ordre	distinctions	F	E1	E2	E3	E4	19%	
							TOUS	CONS
9	(c)-(a)	8	4	4	4		20	4
10	(Ca)-(a)	1			3	2	6	3
30	(ta)-(a)	1	5		6		12	3
34	(ea)	1	2		6		9	3
41	(e)-(a)	2	1		1		4	3
44	(ea)-(a)	1		3	2		6	3
48	(C)(c)	4		2	2		8	3
53	(c)-(ta)		7	7	4		18	3

Tableau 2 – Distinctions enactées par 3 ou 4 acteurs

L'ordre de leur apparition montre que, globalement, les premières relations à émerger étaient celles d'une relation entre la consigne ou la « consigne qui fait agir » et l'activité ((c)-(a) et (ca)-(a)), puis entre la « tâche qui fait agir » et l'activité ((ta)-(a)), et enfin entre la consigne et la « tâche qui fait agir » ((c)-(ta)). L'expérience de ces relations

n'était pas celle d'une relation entre des concepts différenciés mais celle d'une relation entre des distinctions regroupant encore plusieurs concepts (soit une « consigne qui fait agir » ou une « tâche qui fait agir »).

1.5.2 Distinctions expérimentées en fonction des acteurs

L'analyse des types de distinction que faisaient émerger les différents acteurs met tout d'abord en évidence que tous les acteurs ont fait émerger des distinctions « de sens commun ». Tant la formatrice que les étudiants ont fait l'expérience d'une « consigne qui fait agir » ou d'une « tâche qui fait agir » (Tableau 3).

ordre	distinctions							40%	
		F	E1	E2	E3	E4	TOUS	CONS	
7	(ca)	15	16	5	18	8	62	5	
13	(ca)(ca)	7	9	5	5	3	29	5	
19	(ta)	2	11	1	7	3	24	5	
10	(Ca)-(a)	1			3	2	6	3	
30	(ta)-(a)	1	5		6		12	3	
53	(c)-(ta)		7	7	4		18	3	
12	(Ca)/(T)	1					1	1	
14	(ca)/(ca)	4					4	1	
17	(ca)-(ca)				1		1	1	
18	(ta)/(a)	1					1	1	
29	(ta)(e)	4					4	1	
46	(e)-(ta)					2	2	1	
49	(e)(ca)	1					1	1	
50	(ca)(e)	4					4	1	
55	(ca)(c)	2					2	1	
56	(c)(ca)		6				6	1	
57	(ca)-(ta)			1			1	1	
59	(ta)(ta)		1				1	1	

Tableau 3 – Distinctions de « sens commun » expérimentées tant par la formatrice que par les étudiants

Par contre, si la distinction d'une consigne ou de l'activité était expérimentée par tous les acteurs, celle de la tâche (et non de la « tâche qui fait agir »), ne l'était que par la formatrice (Tableau 4). Plus encore, les distinctions articulant plusieurs relation, et traduisant l'expérience générale de l'influence de la consigne sur la tâche puis sur l'activité, n'étaient expérimentées que par la formatrice. Ces distinctions, étaient parfois énoncés au moment d'une consigne ou émergeaient dans réflexion personnelle.

ordre	distinctions	F	E1	E2	E3	E4	TOUS
							4%
20	(T)-(a)	5					5
24	(C)-(t)	3					3
26	(t)	3					3
42	(C)-(T)-(A)	3					3
2	(C)-(t)-(a)-(at)(e)	1					1
8	(c)-(t)-(a)(e)	1					1
12	(Ca)/(T)	1					1
25	(at)-(t)	1					1
58	(T)(T)	1					1
							18%
19	(ta)	2	11	1	7	3	24
53	(c)-(ta)		7	7	4		18
4	(at)	9			4		13
30	(ta)-(a)	1	5		6		12
11	(Ct)-(a)	4					4
29	(ta)(e)	4					4
6	(a)(at)	2			1		3
21	(Ct)(Ct)	2					2
46	(e)-(ta)					2	2
18	(ta)/(a)	1					1
23	(Ct)	1					1
31	(at)(at)				1		1
57	(ca)-(ta)			1			1
59	(ta)(ta)		1				1

Tableau 4 – Distinctions incluant l'expérience de la tâche, que celle-ci soit distinguée pour elle-même ou non

1.6 Relations normatives entre concepts et consensualité

1.6.1 Des expériences de relations normatives souvent divergentes

Un grand nombre de relations normatives différentes ont été expérimentées par les étudiants : 54 au total sur l'ensemble de la phase de synthèse de la séance. Toutefois, la plupart (42 sur 54, soit environ 78 %) ne l'ont été que par un seul étudiant. Par conséquent, seule une petite partie des relations normatives entre concepts ont donné lieu à une consensualité entre les étudiants. Celles qui ont été expérimentées étaient souvent divergentes ; chaque étudiant avait sa propre dynamique de construction de signification durant cette phase d'échange, certains décrochaient même pendant d'assez longs moments (cf. exemple : Tableau 5).

Temps	Verbatim	Relations expérimentées par Etudiant 1	Relations expérimentées par Etudiant 2	Relations expérimentées par Etudiant 3	Relations expérimentées par Etudiant 4
1:03:05	F - Elle essaie de se mettre à la place de l'élève, et de... voir quelles étaient les différentes... étapes de la tâche.	[enseignant] : doit se mettre à la place de l'élève	décrochage	[étapes] : peuvent montrer ce qui est à faire	décrochage
1:03:11	Alors que la consigne telle qu'elle est là sur la feuille [regarde sa feuille], elle est plus sous forme de... plus large, sous forme de problème.				
1:03:20	C'est des types de consigne que vous allez utiliser, les deux.	[problème avec consigne] : doit être analysé [question] : doit être ponctuée par ?		[consignes] : peuvent être de plusieurs types [élèves] : doivent s'adapter à différentes situations	

Tableau 5 – Exemple de divergence entre les relations normatives expérimentées par les étudiants

Pour une part, les étudiants ont expérimenté des relations qui concernaient des problématiques spécifiques (et donc des distinctions également spécifiques), notamment parce qu'ils reliaient la mise en situation dont il était question dans cette phase de synthèse à des disciplines spécifiques, par exemple :

[impératif] : peut être trop difficile pour élèves jeunes ;

[gauche] : peut être indiquée par la montre ;

[géométrie dans l'espace] : peut être abordée dès CYPI.

Une autre partie de cet ensemble important de relations normatives non partagées était constituée à l'aide de distinctions qui étaient consensuelles entre les étudiants et/ou avec la formatrice, mais qui étaient reliées entre elles de manière spécifique par un des étudiants, par exemple :

[consigne] : doit correspondre à ce qui doit être fait ;

[étapes] : peuvent montrer ce qui est à faire

[enseignant] : ne doit pas décomposer la consigne en étapes

Ces relations normatives constituées par des distinctions consensuelles sont donc proches de certaines autres quant à leur

constitution, mais leur signification précise est différente, et même dans certains cas opposée.

1.6.2 Des consensus en décalage par rapport aux objectifs de la formatrice

Les relations normatives pour lesquelles la consensualité entre les étudiants était forte (celles qui ont été expérimentées au moins une fois par trois ou quatre des étudiants observés) étaient rares : seulement 5 ont été observées. Il s'agissait de :

[consigne] : doit être formulée clairement/ (4 étudiants)

[vocabulaire de consigne] : doit être adapté aux élèves (4 étudiants)

[activité] : doit correspondre à un degré (4 étudiants)

[enseignant] : doit tester l'activité qu'il propose aux élèves (4 étudiants) expérimentées par les [consigne] : doit être écrite (3 étudiants).

Ces expériences de relations normatives consensuelles pour les étudiants semblaient correspondre assez mal à celles étaient visées par la formatrice.

En effet, ces relations étaient périphériques, sinon non pertinentes pour la formatrice :

1) elles recouvraient assez mal les objectifs qu'elle s'était donnés (Tableau 6) :

Objectifs de la formatrice	Relations normatives expérimentées par la plupart des étudiants
a) formuler une consigne précise à des élèves b) vérifier que la tâche ainsi donnée aux élèves correspond bien à celle souhaitée, c) justifier la pertinence de l'activité attendue pour favoriser les apprentissages visés d) anticiper la stratégie que pourraient mettre en œuvre les élèves de manière à identifier les difficultés susceptibles de se présenter et imaginer des régulations possibles	[formulation de la consigne] : doit être claire [activité] : doit correspondre à un degré [vocabulaire de consigne] : doit être adapté aux élèves [enseignant] : doit tester l'activité qu'il propose aux élèves [consigne] : doit être écrite

Tableau 6 – Comparaison des objectifs de la formatrice et des relations normatives consensuelles entre les étudiants

2) deux d'entre elles n'ont été expérimentées qu'une seule fois, de manière incidente, par la formatrice (*[enseignant] doit tester l'activité qu'il propose aux élèves ; [vocabulaire de consigne] : doit être adapté*

aux élèves); une troisième (*[consigne] : doit être formulée clairement*) n'a pas été expérimentée au cours de la séance, la formatrice indiquant en autoconfrontation que pour elle la formulation de la consigne devait être subordonnée à l'identification de la tâche, de l'activité et des stratégies des élèves.

Par ailleurs, les relations normatives expérimentées par la formatrice qui correspondaient davantage à ses objectifs ont été peu présentes chez les étudiants. Ainsi, la relation normative *[tâche] : doit être distinguée de la consigne* a été expérimentée à trois reprises par la formatrice, mais à aucun moment par un étudiant, tout comme la relation *[consigne] : doit être préparée par rapport aux tâches et aux stratégies*. De plus, la formatrice a développé assez longuement la différence entre deux types de consignes (problème et marche à suivre), les relations normatives correspondantes (*[consigne] : on peut distinguer deux types* et *[forme de la consigne] : est subordonnée au type de consigne*) ne sont quasiment pas expérimentées par les étudiants : jamais pour la première, une seule fois pour la seconde.

1.6.3 Pas de consensualité entre étudiants sans consensualité avec la formatrice

Malgré le décalage apparent entre consensus et objectifs de formation, la consensualité entre étudiants sur des relations normatives était pratiquement toujours concomitante d'une consensualité avec la formatrice. A une seule exception près, toutes les relations normatives qui ont été expérimentées par au moins deux étudiants l'ont été également par la formatrice. L'exception concernait la relation *[formulation de la consigne] : doit être claire* qui était partagée à plusieurs reprises par les quatre étudiants au début de la phase de synthèse, elle s'inscrivait comme une conséquence des premiers exercices réalisés durant cette séance de simulation-analyse. Toutefois, cette relation fortement consensuelle entre les étudiants a disparu de leur expérience à partir du moment où la formatrice a orienté l'échange sur d'autres objets que la consigne : « *Après, au delà de la consigne... Qu'est-ce que vous étiez sensés faire? Qu'est-ce qui était attendu de votre part? Qu'est-ce que vous devez faire?* » (1h03'40'', soit 4'33'' après le début de la synthèse). L'intervention de la formatrice a donc déplacé l'expérience des apprenants vers de nouvelles distinctions, qui ont donné lieu à l'expérience d'autres relations normatives consensuelles. Si manifestement, la relation

[activité] : doit correspondre à un degré avait déjà été expérimentée précédemment par les étudiants, au moins lors de la phase d'échange en petits groupes, les relations *[enseignant] : doit tester l'activité* qu'il propose aux élèves et *[consigne] : doit être écrite* ont été construites par les étudiants au moment de la phase de synthèse ; une étudiante a même changé d'avis au cours de la séance quant à la nécessité d'écrire la consigne lors de la préparation d'une activité : après avoir expérimenté la relation *[enseignant] : peut donner une consigne sans l'écrire* (contradiction avec la formatrice), elle est ensuite passée à *[consigne] : doit être écrite* (consensualité avec la formatrice) puis *[consigne orale] : peut être écrite* (expérience spécifique à cette étudiante).

Par conséquent, la phase de synthèse fournissait bien l'occasion de construire des consensualités entre formatrice et étudiants pour certaines relations normatives entre distinctions. Toutefois, ces consensualités restaient limitées et embryonnaires par rapport à celles que visaient les objectifs de formation.

5 DISCUSSION

Cette étude porte sur la phase de synthèse d'un dispositif de formation de type inductif. Elle est focalisée plus précisément aux consensualités entre les acteurs durant une première séance de formation, qui sera suivie d'autres sur la même thématique.

Les nouvelles connaissances se limitent à des déplacements légers des apprenants. Ceux-ci sont en capacité de faire l'expérience de nouvelles distinctions et de nouvelles relations normatives, mais qui ne recouvrent que très partiellement les objectifs de la formatrice. Ces résultats montrent donc qu'une approche inductive qui implique de faire une expérience, dans un premier temps (durant la simulation), et de décrire cette expérience avec de nouveaux concepts, voire de faire émerger une nouvelle expérience et de la décrire, dans un deuxième temps (durant l'analyse), ne va pas de soi.

Cette étude relativise donc l'efficacité d'un dispositif inductif pour faire évoluer le rapport au savoir. Les consensualités sont, au mieux, embryonnaires. Une part non négligeable des expériences critiques par rapport aux objectifs ne sont que très peu consensuelles. Les distinctions et les relations normatives ne changent pas fondamentalement de nature entre le début et la fin de l'épisode analysé. Le dispositif tend à favoriser l'émergence de distinction « de

sens commun » ; c'est par exemple plus « l'agir » que le concept « d'activité » qui est expérimenté. En cela, ces résultats confirment ceux avancés par Perrin (2012).

Mais cette étude met aussi en évidence qu'il n'existe pas un écart fondamental entre les distinctions expérimentées par la formatrice et par les étudiants. Il n'est pas possible d'identifier pour l'une des distinctions « de type scientifique » et pour les autres des distinctions « de sens commun », alors même que la première cherche à analyser ce qui se passe durant la simulation. Certes, il est possible de voir là une limite du dispositif de simulation-analyse (Perrin, 2012). Mais il est aussi d'identifier ici la possibilité d'établir une consensualité avec les étudiants, celle-ci étant potentiellement efficace par la suite.

Dans une approche constructiviste, la consensualité est à construire. Cela ne signifie pas qu'un dispositif inductif soit nécessaire ou approprié. Par contre, il est vraisemblable que des distinctions « scientifiques » soit facilitées par une consensualité préalable sur des expériences « moins scientifiques ». Ces expériences similaires peuvent constituer la base d'un développement ultérieur d'une plus grande consensualité sur des concepts et relations entre concepts qui correspondent aux objectifs. Une approche inductive nécessite alors une temporalité étendue. Plus d'une séance est vraisemblablement nécessaire pour permettre l'émergence d'une consensualité sur les distinctions / les relations normatives pertinentes pour la formatrice.

Dans ce contexte, cette étude amène à interroger la notion de rapport au savoir. Plutôt que d'identifier un rapport au savoir « idéal », et d'opposer conceptions « de sens commun » et conceptions « scientifiques », il serait pertinent de penser le rapport au savoir dans une approche située. En abordant cette question sous l'angle de l'analyse de la consensualité, cette dernière qui peut mettre en évidence des écarts entre les rapports au savoir dans une situation donnée, mais aussi des convergences favorisées par la situation.

6 BIBLIOGRAPHIE

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs: disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles: L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles: De Boeck.

- Brandom, R. (2009). *L'articulation des raisons. Introduction à l'inférentialisme*. Paris: Cerf.
- de Vecchi, G. & Carmona-Magnaldi, N. (1996). *Faire construire des savoirs*. Paris: Hachette.
- Dieumegard, G. (2010). *Processus représentationnels dans l'apprentissage scolaire. Un formalisme descriptif dans le cadre du "cours d'action"*. Congrès AREF 2010, Genève, septembre 2010
- Dieumegard, G. (2011). Dimensions cognitives et sociales dans l'étude de l'activité des élèves. La représentation comme inférence individuelle sociale dans le cours d'expérience. *Education et Didactique*, 5 (3), 33-60.
- Guérin, J., Pasco, D. & Riff, J. (2008). Activités dissimulée et publique d'un élève décrocheur en mathématiques. *Les Sciences de l'Education. Pour l'Ere Nouvelle*, 41, 11-31.
- Maturana, H. R. (1978). Biology of language: The epistemology of reality. In G. A. Miller & E. Lenneberg (Eds.), *Psychology and biology of language and thought* (pp. 27–63). New York: Academic Press.
- Maturana, H. R. (1988). *Ontology of observing: The biological foundations of self consciousness and the physical domain of existence*. Conference workbook: Texts in cybernetics. American Society for Cybernetics Conference, Felton, CA, octobre 1988
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris: ESF.
- Perrin, N. (2010). *Les connaissances d'un point de vue enactif: des distinctions d'ordres différents expérimentées à l'état naissant*. Congrès AREF 2010, Genève, septembre 2010
- Perrin, N. (2011). *Une approche enactive de la construction de connaissances en formation professionnelle initiale des enseignants. Analyse du "cours de languaging" au sein d'un dispositif de simulation-analyse*. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.
- Perrin, N. (2012). *Apprendre à planifier son enseignement à l'aide d'un dispositif de simulation-analyse*. 2ème Colloque International de didactique professionnelle "Apprentissage et Développement professionnel", Nantes, juin 2012
- Perrin, N. (accepté). Référentiel : quelle référence pour qui ? Apports du cadre théorique maturanien du languaging pour analyser l'activité d'un acteur-observateur. *Revue des hautes écoles pédagogiques de la Suisse Romande et du Tessin*.
- Perrin, N., Theureau, J., Menu, J. & Durand, M. (2011). SIDE-CAR : Un outil numérique d'aide à l'analyse de l'activité par rétrodiction. Exploitation selon le cadre théorique du « cours d'action ». *Recherches qualitatives*, 30 (2), 148-174.
- Sève, C., Theureau, J., Saury, J. & Haradji, Y. (2012). Drôles d'endroits pour une rencontre : STAPS, Ergonomie & Cours d'action. In M. Quidu (Ed.), *Les Sciences du sport en mouvement – Innovations et traditions théoriques en STAPS* (pp. 39-64). Paris: L'Harmattan.

- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse: Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse: Octarès.
- Theureau, J. (2009). *Le cours d'action. Méthode réfléchie*. Toulouse: Octarès.
- Veyrunes, P., Gal-Petitfaux, N. & Durand, M. (2007). La lecture orale au cycle 2: configuration et viabilité de l'activité collective dans la classe. *Repères* (36), 59-76.
- Veyrunes, P. & Saury, J. (2009). Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe: Exemple d'un cours dialogué à l'école primaire. *Revue Française de Pédagogie*, 169, 67-76.
- Vors, O. (2011). *L'activité collective en classe d'éducation physique dans les collèges ÉCLAIR*. Thèse de doctorat non publiée, Université Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand.