Représentations enseignantes au sujet d'élèves à la pensée troublée

Valérie Barry

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/174>

DOI : 10.4000/rechercheformation.174

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2010

Pagination : 139-150

ISBN : 978-2-7342-1180-8

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Valérie Barry, « Représentations enseignantes au sujet d'élèves à la pensée troublée », *Recherche et formation* [En ligne], 65 | 2010, mis en ligne le 01 décembre 2012, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/174> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.174

Représentations enseignantes au sujet d'élèves à la pensée troublée

> **Valérie BARRY**

Université Paris-Est-Créteil, IUFM de l'académie de Créteil,
équipe REV-CIRCEFT (Centre interdisciplinaire de recherches « Culture, Éducation,
Formation »), ASH (Adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés)

RÉSUMÉ • Cette contribution s'appuie sur l'étude de quinze portraits d'élèves porteurs de troubles importants des fonctions cognitives, rédigés par des professeurs des écoles au début de leur formation de spécialisation dans l'enseignement auprès d'enfants ou d'adolescents en situation de handicap. En croisant les données fournies par une analyse de contenu « manuelle » et une analyse « lexicométrique », l'auteure identifie des convergences relatives : au regard porté sur l'élève à besoins éducatifs particuliers ; à la construction d'une intelligibilité des observables ; au positionnement du pédagogue comme médiateur de l'apprentissage. Cette étude débouche sur des propositions relatives à la formation des publics se destinant à l'aide pédagogique aux élèves à besoins spécifiques. Elle explore en particulier la nécessité d'une stabilité paradigmatique dans le passage de l'observation à l'action, et l'importance d'une centration sur les besoins d'apprentissage.

MOTS-CLÉS • besoins éducatifs particuliers, enseignement, apprentissage, formation des enseignants

1. Émergence de tendances représentationnelles au sujet d'élèves à besoins spécifiques

En tant que formatrice à l'IUFM de l'académie de Créteil, je contribue à la préparation au certificat d'aptitude professionnelle à l'enseignement auprès d'élèves ayant des troubles cognitifs (CAPA-SH¹ option D²). Ma préoccupation professionnelle première à l'accueil des enseignants spécialisés stagiaires est de baser mes interventions sur des situations existantes, vécues par eux et interprétées par le

1 Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

2 Enseignement et aide pédagogique auprès d'élèves porteurs de troubles importants des fonctions cognitives.

collectif. À partir de la problématisation d'obstacles rencontrés dans la pratique pédagogique, j'essaie de provoquer une analyse réflexive des gestes professionnels grâce à des interactions groupales et des rencontres théoriques. Mue par une approche socioconstructiviste interactionniste de la formation, je tente de me situer dans une perspective de professionnalisation qui prend appui sur la construction d'une intelligibilité des relations d'enseignement-apprentissage. Pour dialectiser l'action et la réflexion, j'ai mis en place un dispositif d'analyses de pratiques fondé sur l'étude de portraits d'élèves en situation de handicap, rédigés par des maîtres D³ stagiaires volontaires. L'enjeu est de mettre au jour, à partir de l'analyse de portraits personnalisés, les représentations socio-éducatives que ces enseignants élaborent au sujet de leurs élèves, et comment ces représentations viennent nourrir leurs démarches d'observation pour orienter leurs choix pédagogiques. Plus précisément, il s'agit d'élucider des inclinations idéologiques et orientations méthodologiques sous-jacentes à l'interprétation d'observables, afin de mettre en évidence, à partir d'une analyse du discours sur les pratiques, la possible influence de ces implicites sur l'acte d'enseigner.

Le portrait produit par un stagiaire est également l'outil d'une amorce de communication et de mutualisation au sein d'un groupe de formation naissant. Le choix du vocable de « portrait », dans ma demande auprès des enseignants, a pour origine la double acception de ce terme. En effet, le portrait d'une personne recèle une dimension descriptive (objective) et une dimension représentative (subjective). Lors de la mise en place de ce dispositif, j'ai pensé que la mise en mots du trajet pédagogique parcouru avec un élève était susceptible de faire émerger « les fondements culturels [...] et les archéologies de référence sur la base desquels s'effectuent, de manière générale, les choix d'orientation » (Dominicé, 2001, p. 34). J'ai souhaité que chaque production soit entièrement rédigée à l'écrit afin que son temps d'élaboration soit l'occasion d'une pause réflexive permettant l'émergence d'une image personnelle de la réalité de l'élève. En prenant appui sur la théorie vygotkienne qui postule la réalisation de la pensée dans le passage à l'écrit (Vygotski, 1934), j'ai envisagé la rédaction d'un portrait d'élève comme l'amorce d'un processus de transformation cognitive opéré en formation.

Je me suis attachée à ce que ma consigne d'écriture autorise le déploiement d'une « fonction de représentativité du portrait » (Souriau, 1990, p. 1161). Cette représentativité concerne non seulement l'élève mais également la relation d'enseignement-apprentissage ainsi que le ressenti de l'enseignant par rapport à l'apprenant. Plus précisément, j'ai souhaité que le stagiaire se sente libre :

- d'opérer une description de l'élève pouvant être de nature physique, psychologique, symbolique, pédagogique, etc., et non nécessairement subordonnée à des observables ;

3 Maître D : enseignant spécialisé dans l'aide pédagogique aux élèves porteurs de troubles importants des fonctions cognitives.

- de construire un tableau discursif relatif à une longue ou courte temporalité, c'est-à-dire de s'attacher, ou non, à l'historicité des relations avec l'élève ;
- de faire le choix d'objectiver un réel observé et/ou d'exprimer un « préjugé du monde » (Merleau-Ponty, 1945, p. II) partagé avec l'élève.
- Dans le même temps, je me suis souciée de la nature des informations communiquées au collectif au sujet de l'élève.

Ainsi, concrètement, j'ai proposé aux stagiaires de rédiger un portrait qui : concerne un élève dont ils souhaitaient voir la situation pédagogique explorée par le collectif ; contienne tout ce qu'ils auraient envie de partager avec leurs collègues au sujet de cet élève ; soit communicable, c'est-à-dire qui ne comporte pas d'information de nature confidentielle.

Lorsque j'ai verbalisé cette proposition d'écriture, je n'avais pas l'intention de donner des indications quant à la longueur de l'écrit à produire. Cependant, plusieurs stagiaires s'étant inquiétés de la longueur du portrait attendu, j'ai proposé que ce dernier tienne sur une page de format standard (A4). Cette précision a ultérieurement permis que la lecture des portraits par le collectif ne soit pas chronophage lors des séances d'analyse de pratiques.

L'analyse collective du contenu de deux premiers portraits (Anthony, 7 ans, et Maeva, 8 ans) a révélé des similarités qui ont émergé dans les remarques et interrogations soulevées par le groupe de stagiaires et moi-même, quand nous avons ensemble pris connaissance de ces écrits. Dans les deux cas, la description de l'élève est précise, rigoureuse et développée sur une page entière, mais les indications fournies portent principalement sur des faits. Des comportements déroutants dans un contexte d'apprentissage sont décrits, mais ne sont pas questionnés :

- « Il (Anthony) lui arrive d'interpeller les autres élèves lors des moments de travail individuel, de leur donner une tape en passant à côté d'eux » ;
- « Elle (Maeva) se réfugie dans les bras des adultes ou des enfants, les embrasse et parfois les embarrasse ».

Il n'y a pas d'exploration des intentions, des ressentis ou des choix d'élèves faisant face à des obstacles dans la construction d'une relation à autrui et aux apprentissages. Le souci de verbalisation de certaines réussites porte à penser que les deux stagiaires concernés envisagent les sujets apprenants de façon constructive et légitiment leur présence au sein d'un groupe-classe :

- « Anthony consent à travailler si je suis à côté de lui, et exécute seul la tâche » ;
- « Elle (Maeva) écrit spontanément son prénom en capitales d'imprimerie, et peut recopier en cursive des mots écrits au tableau ».

Mais les deux élèves sont décrits à partir de leur pathologie, et celle-ci sert de repère explicatif aux comportements :

- « Il (Anthony) a un trouble neurologique ayant pour conséquence qu'il soit désinhibé » ;

- « Maeva souffre d'un polyhandicap et ne fait pas la différence entre le vrai et le faux, le réel et l'imaginaire ».

Les incidences de l'environnement et des interactions avec les pairs et avec l'adulte sur l'expression des troubles et des potentialités ne sont pas élucidées. De la même façon, seuls des produits de pensée considérés comme surprenants sont explicités. Les portraits n'apportent pas de précisions sur les modalités de traitement cognitif de l'information (exploration visuelle, anticipation, verbalisation, mémorisation, etc.) d'apprenants définis par la législation actuelle comme étant porteurs de troubles des fonctions cognitives. Cependant, chaque enseignant manifeste une préoccupation pédagogique au sujet de son élève et une intention d'apporter des réponses à ses besoins spécifiques :

- « Anthony semble également avoir besoin de beaucoup d'attentions » ;
- « Elle (Maeva) accepte les propositions d'activités quand je la rassure sur ses capacités ».

Ainsi, dans les deux cas, mon hypothèse professionnelle de transformation cognitive, à l'origine du dispositif d'écriture de portrait, s'est réalisée du point de vue méthodologique (chaque portrait est en effet structuré et la logique de sa construction est lisible), mais pas du point de vue conceptuel. Les écrits ont révélé une volonté d'aide pédagogique mais également une difficulté à envisager, à partir d'observations initiales de l'apprenant, des médiations enseignantes prenant appui sur une organisation cognitive personnelle, dans sa rencontre avec un contexte d'apprentissage pluriel et collectif. Ce constat a rendu nécessaire une décentration par rapport à ma problématique professionnelle, et a élargi mon regard vers un questionnement de recherche. Je me suis, en effet, demandé si l'étude de portraits rédigés par l'ensemble des quinze stagiaires constituant un groupe de formation CAPA-SH option D allait révéler des « tendances représentationnelles » au sujet de leurs élèves, et nécessiter des orientations particulières de la formation, notamment lors de séances d'analyse de pratiques professionnelles. Plus précisément, j'ai formulé un triple questionnement. Tout d'abord, l'élève à besoins spécifiques d'apprentissage est-il *a priori* envisagé comme un sujet apprenant qui peut tirer profit, au plan relationnel et cognitif, de ses interactions au sein d'un groupe-classe ? Ensuite, les difficultés et potentialités de l'élève sont-elles élucidées à partir d'une exploration écrite, c'est-à-dire traduites en besoins et points d'appui de l'apprentissage qui soient moteurs de l'action pédagogique ? Enfin, l'enseignant se positionne-t-il (à l'écrit) comme un médiateur de l'apprentissage ?

2. Analyse multiaxiale de portraits d'élèves et appui sur la lexicométrie

Les stagiaires d'un même groupe de formation CAPA-SH option D ayant chacun accepté de rédiger un texte au sujet de l'un de leurs élèves, j'ai pu constituer un corpus de quinze portraits, composé de :

- huit élèves scolarisés en CLIS 1⁴ (Classe d'inclusion scolaire⁵) : Rémi (7 ans), Abdulkarim (8 ans), Maeva (8 ans), Syntiche (8 ans), Manhattan (9 ans), Mehdi (9 ans), Cassandra (10 ans) et Paul (11 ans) ;
- trois élèves scolarisés en IMP (Institut médico-pédagogique) : Anthony (7 ans), Imptizaam (7 ans) et Alix (11 ans) ;
- deux élèves scolarisés en UPI (Unité pédagogique d'intégration au collège⁶) : Irène (12 ans) et Arthur (13 ans) ;
- deux élèves scolarisées en IMPRO (Institut médico-professionnel) : Naouël (15 ans) et Aurélie (17 ans).

La confrontation de ce corpus et de mon triple questionnement au sujet des représentations socio-éducatives des enseignants a nécessité que je clarifie ma méthodologie d'analyse. Il a, en particulier, été nécessaire que je construise des indicateurs pour réaliser l'« entreprise patiente de dés-occultation » et l'articulation « entre les deux pôles de la rigueur de l'objectivité et de la fécondité de la subjectivité » dont parle Bardin (1977, p. 13) pour qualifier l'analyse de contenu. J'entends ici le terme « indicateur » au sens d'un élément qui en montre d'autres mais ne peut en lui-même fournir un sens à ce qu'il souligne (Figari, 1994, p. 109-110). En d'autres termes, j'envisage l'indicateur comme un générateur d'accents toniques de la pensée (Fiala, 2005), qui situe le chercheur dans une recherche d'interface entre sa propre vision du monde et les signaux renvoyés par les phénomènes observés, afin de ménager un passage de « l'observé » à « l'interprété ». Par exemple, pour la troisième question, j'ai questionné les faits suivants :

- la relation pédagogique de l'enseignant et de l'élève ;
- les solutions envisagées aux difficultés rencontrées par l'élève ;
- l'élève pensé en situation de difficulté, et non porteur de difficultés intrinsèques ;
- les intentions enseignantes en réponse aux besoins de l'élève ;
- les hypothèses de travail concrètes ;
- le projet d'apprentissage envisagé ou décrit dans le portrait ;
- l'approche pluri-référentielle (travail en équipe et partenariat).

Le fait d'étudier « manuellement » si les tendances précitées étaient représentatives des portraits a révélé une limite quant à la construction d'hypothèses de réponses à mes questions initiales. En effet, le traitement appliqué à mes données m'a permis d'accéder à un sens du corpus qui, me semble-t-il, éclaire une certaine posture enseignante dans une situation de prise en charge d'élèves à profil spécifique, comme je le développerai dans le paragraphe suivant. Cependant, mon analyse de contenu initiale ne m'a pas permis de prendre en compte :

- les différences et similitudes rédactionnelles entre les différents « écrivains » ;

4 Il existe quatre types de CLIS, classés de 1 à 4 : la CLIS 1 concerne les élèves porteurs de troubles cognitifs.

5 Circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009, BO n° 31 du 27 août 2009.

6 Circulaire n° 2001-035 du 21 février 2001, BO n° 9 du 1^{er} mars 2001.

- la différence de scolarisation des élèves concernés, qui étaient dans le premier et le second degré, et dans des structures et des dispositifs différents ;
- l'intervalle de répartition de l'âge des élèves, de 7 à 17 ans.

Ainsi, il m'a été nécessaire d'utiliser un second outil d'analyse des portraits pour débusquer le contenu resté « latent » dans ma première démarche (Robert, Bouillaguet, 1997, p. 54). J'ai choisi de prendre appui sur la lexicométrie car elle autorise, par la constitution de formes écrites et graphiques inédites, un nouveau mode de traitement de l'écrit, et notamment une analyse multiaxiale (Bardin, 1977, p. 180). Plus précisément, j'ai utilisé le logiciel Lexico3⁷, qui propose un système de balisage pluriel des données collectées et permet de « décrire quantitativement les séquences textuelles constitutives d'un corpus » (Guilhaumou, 1986).

Le fait de confronter mon objectif de recherche à l'indexation automatique a rendu nécessaire la détermination de critères comparatifs (Robert, Bouillaguet, 1997, p. 17). En effet, pour que la lexicométrie soit source de nouvelles inférences interprétatives, le corpus doit être partitionné de façon à faire surgir des différences. Ainsi, pour mener à bien ma seconde analyse, j'ai été amenée à définir des paramètres d'homogénéité (le type d'écrit, le contexte d'écriture, le thème, la profession de l'auteur, les destinataires, le contexte d'usage), d'hétérogénéité absolue (l'auteur du portrait, l'élève) et d'hétérogénéité-homogénéité potentielle (l'âge de l'élève, son dispositif de scolarisation). J'ai alors soumis mon corpus à quatre partitionnements différents : par élève, par catégorie d'âge de l'élève (enfant de 7 à 11 ans, adolescent de 12 à 17 ans), par dispositif de scolarisation (CLIS, IMP, UPI, IMPRO) et par type de scolarisation (dispositifs en milieu ordinaire, CLIS et UPI, structures spécialisées, IMP et IMPRO).

Lexico3 procède à un décompte de formes lexicales présentes dans le texte, et les classe suivant un partitionnement choisi par l'utilisateur. Or, le registre linguistique, la connotation et la récurrence des mots employés dans un écrit pédagogique peuvent être révélateurs de représentations socio-éducatives ou d'intentions enseignantes implicites. C'est pourquoi je me suis employée à interroger l'occurrence et la fréquence relative de tous les termes relevés par Lexico3 qu'il était possible de mettre en relation avec mes questions initiales (en confrontant systématiquement les formes lexicales sélectionnées par le logiciel à leur contexte d'apparition, afin de vérifier la concordance entre le sens du mot utilisé dans le portrait et la répartition opérée par Lexico3). J'ai également constitué une liste de termes qui n'ont pas été utilisés dans les portraits, car leur absence m'a paru susceptible d'interrogations.

7 Cet outil de statistique textuelle a été conçu par l'équipe SYLED-CLAZT de l'université Paris 3-La-Sorbonne-Nouvelle, disponible sur Internet : <<http://www.cavi.univ-paris3.fr/llpga/llpga/tal/lexicoWWW/>>, consulté le 25 novembre 2010.

3. Convergences et contrastes représentationnels

Le croisement des analyses de contenu manuelle et lexicométrique m'a conduit aux hypothèses interprétatives suivantes.

Concernant la façon dont l'élève est envisagé

Aucun portrait ne présente un équilibre dans la manière d'envisager l'apprenant à partir de ses potentialités et de ses difficultés : soit le stagiaire met essentiellement l'accent sur les obstacles à l'apprentissage rencontrés par l'élève, soit il porte davantage son regard sur ses réussites, même partielles. L'analyse lexicométrique m'a conduit à affiner ce constat : l'enfant scolarisé dans un dispositif d'intégration scolaire est plutôt décrit à partir de ses potentialités, tandis que la tendance s'inverse quand il relève d'une structure spécialisée. La même inversion s'opère avec l'âge de l'enfant : plus il est âgé, plus le locuteur s'appesantit sur ses difficultés. Il semblerait qu'au sein du groupe d'étude le regard porté sur l'élève soit corrélé au degré d'expression de ses troubles (plus marqué en institut qu'en milieu ordinaire), et aux exigences scolaires de sa classe d'âge.

Sur quatre-vingt six occurrences relatives à la relation de l'élève à autrui, neuf concernent l'apprentissage avec les pairs (et sont regroupées sur trois portraits, l'un en CLIS, l'un en UPI, l'un en IMPRO). Les autres occurrences renvoient au rôle socialisant du groupe ou à la qualité de la relation avec le référent adulte. Il apparaît donc que le groupe-classe ne soit pas vraiment envisagé à l'écrit comme point d'appui de l'apprentissage : dans la majorité des portraits, le comportement de l'élève en situation interactive est peu exploré du point de vue cognitif, et ce quel que soit l'âge des élèves ou le dispositif de scolarisation.

Concernant la façon de traduire les besoins

La notion de besoin traverse de façon globalement homogène les contextes d'enseignement-apprentissage : bien qu'elle ne soit citée que par la moitié des locuteurs, elle est représentative de chaque dispositif de scolarisation, de chaque tranche d'âge, du premier comme du second degré.

Quelles que soient les partitions du corpus, le vocable « besoin » apparaît toujours sous la même forme grammaticale « avoir besoin de », et concerne parfois l'élève, et parfois l'enseignant. Ce concept n'est pas considéré comme une catégorie : les « besoins » d'un élève que la législation définit comme ayant des « besoins particuliers »⁸ ne sont *a priori* pas utilisés comme un ensemble d'éléments à définir ou interroger. Chaque locuteur citant un besoin d'élève se centre sur une nécessité

8 Cette qualification des élèves en situation de handicap est apparue pour la première fois dans un texte réglementaire français en 2001 (Circulaire n° 2001-012 du 12 janvier 2001, BO spécial n° 1 du 25 janvier 2001 : « Les stratégies et les actions doivent être élaborées notamment à partir des besoins »). Elle a été reprise dans la circulaire qui redéfinit les CLIS (Circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009, BO n° 31 du 27 août 2009).

spécifique (relationnelle⁹ ou cognitive¹⁰) de nature palliative. Dans mon groupe d'étude, les besoins d'apprentissage ne sont jamais décrits comme un système d'éléments à prendre conjointement en considération dans l'élaboration des actions pédagogiques.

Concernant le positionnement de l'enseignant

J'ai relevé toutes les formes lexicales qui me semblaient pouvoir être associées à une conception « traditionnelle » ou « novatrice » de l'enseignement-apprentissage (transmission de savoirs, goût de l'effort vs étayage, mobilisation par l'adulte et par le groupe). L'étude de l'occurrence de ces formes m'a amenée à deux constats.

En premier lieu, les distributions des termes renvoyant à l'une ou l'autre de ces conceptions mettent en évidence une équivalence (globale) de leur représentation, quelle que soit la partition du corpus. Ceci m'amène à conjecturer que, globalement, dans cet ensemble d'enseignants qui exercent dans le premier ou le second degré, en CLIS, UPI, IMP, ou IMPRO, dans une structure ou un dispositif, cohabitent « à l'équilibre » deux types de conception de l'enseignement : une conception traditionaliste correspondant à une visée de transmission de savoirs vers un élève qui aurait à exécuter correctement une tâche scolaire, et des conceptions novatrices envisageant l'élève comme un sujet mobilisable, acteur de ses apprentissages au sein d'un groupe.

Deuxièmement, cette instabilité paradigmatique se retrouve régulièrement à l'intérieur d'un même portrait : le pédagogue alterne des propos qui relèveraient plutôt de l'une ou de l'autre de ces conceptions. Considérons, par exemple, deux phrases relevées au sein d'un même portrait :

- « Il (Abdulkarim) me dit qu'il a compris les consignes mais il ne se met pas pour autant au travail » ;
- « Il (Abdulkarim) explique aux autres sa stratégie, et leur indique même où ils se sont trompés ».

Nous pouvons remarquer que, dans la première phrase, l'enseignant envisage le lien entre la compréhension de la tâche et l'action de l'élève comme un lien de cause à effet. La question de la mobilisation personnelle n'est pas soulevée, ce qui me fait émettre l'hypothèse que l'élève est plutôt envisagé, à ce moment de l'écriture, comme un exécutant. Dans la seconde phrase, le pédagogue s'intéresse à un investissement de l'apprenant dans un cadre collectif, situant ainsi sa réflexion dans une perspective socioconstructiviste interactionniste. De plus, à partir d'une indexation lexicométrique, j'ai pu identifier un ensemble de mots absents du corpus : pédagogue, pédagogique, médiation, médiateur, prévention, prévenir. Enfin, la question du partenariat autour de l'élève n'est quasiment pas abordée.

9 « Il (Alix) a constamment besoin des sollicitations de l'adulte pour agir. »

10 « Elle (Irène) a besoin d'images claires et de représentations concrètes. »

4. Perspectives de formation : vers une intelligibilité partagée des phénomènes représentationnels

Cette recherche a été réalisée auprès d'un nombre restreint d'enseignants. Les hypothèses interprétatives avancées nous invitent à attirer la vigilance des formateurs lors de séances d'analyse de pratiques, quant à des convergences représentationnelles manifestées par des professionnels exerçant leur activité auprès de sujets qui présentent des particularités cognitives.

Considérons, tout d'abord, le fait qu'une focalisation du regard enseignant sur les difficultés de l'élève semble d'autant plus marquée que ce dernier s'éloigne de la norme scolaire dans ses capacités d'apprentissage. Dans une situation de formation, cet état de fait peut se traduire par l'émergence, à l'oral ou à l'écrit (selon le dispositif choisi), d'un sentiment d'impuissance de l'enseignant, conjugué à un déficit d'intelligibilité des actions de l'élève, ainsi que j'ai pu le relever dans certains portraits :

- « Anthony ne tenait pas en place : il se roulait par terre, se cachait sous les tables en hurlant, sans que je puisse le calmer » ;
- « Difficile alors de lui expliquer quoi que ce soit, elle (Aurélie) se braque, rejette tout en bloc ».

Face à l'expression d'un désarroi, le groupe de participants peut exprimer son empathie en manifestant une forme de solidarité envers la personne qui expose une difficulté. Dans ce cas, une intention de déculpabilisation de l'acteur concerné risque de constituer une modalité défensive face à une énigme *a priori* non résoluble, et peut entraver la possibilité de s'emparer du problème. Ainsi que le précise Giust-Desprairies (2003, p. 17) « la nécessité de n'y être pour rien est une conséquence de la logique de la maîtrise, qui exclut une représentation positive de la responsabilité, de l'engagement de soi dans un problème rencontré ». En voulant se montrer contenant et solidaire vis-à-vis d'un collègue, le groupe risque d'élaborer sa propre réflexion sur la base d'un partage de l'échec. Il peut alors fonder un « imaginaire collectif », c'est-à-dire une dynamique intersubjective génératrice de « représentations à contenu imaginaire et à portée collective », autour d'une seule intention de protection groupale (Giust-Desprairies, 2003, p. 42 et p. 215). Autrement dit, l'analyse collective risque de se structurer sur la base d'un « clivage entre le "bon" à l'intérieur du groupe et le "mauvais" à l'extérieur, sous la forme de l'étrangeté des enfants » (Giust-Desprairies, 2003, p. 118).

Il me semble alors important que le formateur aide le groupe à réaliser que la façon dont il se constitue comme entité significative pour s'emparer d'une réalité potentiellement éprouvante forme une base d'orientation de l'analyse qu'il s'apprête à effectuer. Par exemple, si elles sont retranscrites au tableau, les remarques rassurantes et contenant adressées à l'exposant par ses pairs peuvent être soumises à une étude collective. Il est alors possible de faire observer

que ces propos vont dans le sens de la constitution d'un « dépôt métabolique », le « raté » de l'apprentissage, qu'il ne reste plus qu'à évacuer par le canal de la déresponsabilisation, l'écluse de la « rationalité défensive » (Levine, Moll, 2004, p. 32) prenant appui sur les difficultés des élèves étant largement ouverte ! Autrement dit, la mise en mots de trajets pédagogiques parcourus avec les élèves, la problématisation des situations rencontrées, la construction et l'analyse de réponses pédagogiques doivent pouvoir générer une objectivation de « l'enseigner » et de « l'apprendre », par laquelle le stagiaire élabore un « méta regard » sur sa pratique professionnelle. Ce « méta regard » est porté par la construction d'une intelligibilité de l'implicite des phénomènes interactifs qu'il vit en formation. Il s'agit de mettre en œuvre un « principe d'isomorphie » (Montandon, 2002, p. 38), c'est-à-dire la possibilité d'une relation bijective entre les situations de formation proposées aux stagiaires et les situations d'apprentissage qu'eux-mêmes mettent en œuvre auprès de leurs élèves. La mise en mots des incidences des représentations socio-éducatives du groupe sur la dynamique de celui-ci, peut conduire l'enseignant à élucider ses appuis éthiques et déontologiques dans la construction de dispositifs pédagogiques et dans ses interactions avec les élèves. Cette élucidation s'appuie sur la lisibilité des présupposés idéologiques qui émergent, médiatisés par le formateur, au sein des dispositifs d'analyses de pratiques.

Dans le même ordre d'idées, il ne suffit pas, de mon point de vue, que les stagiaires vivent en formation des situations socioconstructivistes pour être en mesure de fonder une pratique professionnelle, parfois bousculée au plan relationnel, sur le postulat selon lequel la cognition est située. Nous avons vu qu'au sein de mon groupe témoin, les interactions des élèves (entre eux et avec le professeur) sont plutôt envisagées sous l'angle de la construction de savoir-être scolaires que sous celui de l'échange sociocognitif. Là encore, un dispositif de formation peut être le vecteur d'une intelligibilité des phénomènes cognitifs liés au groupe. Autrement dit, les élucidations élaborées par le collectif donnent l'occasion au formateur de mettre en relation ces dernières et la situation mise en place, afin de rendre lisible le fait que la pensée se construit dans et avec le dispositif interactif choisi pour favoriser son émergence.

Intéressons-nous, à présent, à la prise en compte des « besoins particuliers » d'un élève. J'ai eu l'occasion de relever qu'aucun stagiaire du groupe dont les portraits ont été étudiés, n'a décrit l'élève à partir d'un système de besoins, individuels ou partagés. Se pose alors la question de l'intelligibilité des observables liés à l'élève, c'est-à-dire du lien entre le constat (l'évaluation diagnostique) et l'action (les choix pédagogiques). Une formation a pour enjeu l'engagement du stagiaire dans un processus d'autonomisation professionnelle, lequel se construit avec le sentiment de disposer de réponses (à des problèmes d'ordre pédagogique) ressenties comme étant opérationnelles et partageables, parce que contextualisables. Cet enjeu amène le formateur à naviguer entre deux choix impossibles : le Charybde de la construction

de dispositifs de formation si décontextualisés qu'ils en seraient « désincarnés », éloignés des préoccupations quotidiennes des stagiaires ; le Sylla des situations tellement ancrées dans une réalité particulière qu'elles aboutiraient à l'élaboration de recettes pédagogiques à portée limitée.

Par principe d'isomorphie, ce risque du voyage pédagogique s'étend au stagiaire, dans sa relation avec les élèves. Je fais ici l'hypothèse que la construction, étayée par le formateur, d'une lisibilité du processus d'élucidation des situations étudiées en formation permet d'éviter ce double risque. Il est, par exemple, possible de mettre en évidence, au cours d'une séance d'analyses de pratiques, comment le concept de besoin peut jouer un rôle d'« objet transitionnel » (Winnicott, 1971) entre les difficultés de l'élève, précises mais non nécessairement constructives, et les médiations enseignantes, actives mais non nécessairement ciblées. En effet, une exploration des besoins, sous la forme d'un questionnement du type « de quoi cet élève a-t-il besoin pour construire cet apprentissage ? » autorise une exploration systémique de la situation, par une interrogation « reliante » de besoins cognitifs, relationnels, culturels et instrumentaux de l'élève, et donc par un élargissement du regard enseignant. Cette forme d'exploration des besoins autorise aussi la transition entre un rapport parfois osmotique à la difficulté de l'élève et un investissement élargi des situations où se manifestent des obstacles et également des potentialités.

Le formateur peut alors mettre en évidence qu'une interrogation collective des besoins a permis d'investir un « espace potentiel » (Winnicott, 1971) dans lequel le groupe a fait des expériences exploratoires fondatrices, accompagnées du concept de besoin.

Considérons enfin l'instabilité paradigmatique que j'ai relevée au sein des portraits étudiés, en termes de modèle pédagogique. Ce constat peut être en particulier associé au fait suivant : face à un ou plusieurs élèves qui manifestent des troubles de l'apprentissage, un enseignant peut se voir bousculé dans son idéal d'enseignement, en raison d'une distorsion trop importante entre les attendus de la situation d'apprentissage et ses résultats. Le formateur peut alors mettre en évidence l'intérêt de substituer, à la préoccupation d'une démarche idéale, une démarche introspective, par laquelle il est question d'opérer une lecture constructive de la réalité, en se demandant par quelles références personnelles (parfois contradictoires) les phénomènes qui se rapportent à l'élève sont éclairés, et en quoi cette référenciation influence le pédagogue quand il passe du constat à l'action. Il est, par exemple, possible de soulever une contradiction épistémologique entre un protocole d'évaluation diagnostique de nature expérimentale, où les élèves sont placés dans des conditions d'observation individuelle standardisée, et un dispositif d'apprentissage socioconstructiviste, par lequel ces mêmes élèves sont ensuite immergés, sur la base des résultats de cette évaluation, dans une situation complexe et interactive. Il s'agit de contribuer à mettre en évidence, comme le dit

Bachelard (1934, p. 152), qu'« il n'existe pas de phénomène simple » et que les idées gagnent à « être révisées pour recevoir leur juste rôle épistémologique ».

Valérie BARRY

valerie.barry@creteil.iufm.fr

BIBLIOGRAPHIE

BACHELARD G. (1934). *Le nouvel esprit scientifique*, Paris : PUF.

BARDIN L. (2003). *L'analyse de contenu*, Paris : PUF.

DOMINICÉ P. (2001). « Pour un élargissement de l'analyse de pratique à la narration biographique », in C. Blanchard-Laville & D. Fablet (dir.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan.

FIALA P. (2005). Séminaire d'informatique textuelle, université Paris 13-Val-de-Marne, disponible sur Internet : <<http://textopol.free.fr/enseignement.htm>>, consulté le 24 novembre 2010).

FIGARI G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?*, collection « Pédagogies en développement », Bruxelles : De Boeck Université.

GIUST-DESPRAIRIES F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*, Paris : PUF.

GUILHAUMOU J. (1986), « L'historien du discours et la lexicométrie », *Histoire & Mesure*, n° 3-4, p. 27-46.

LÉVINE J. & MOLL J. (dir.) (2000). *Je est un autre : pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, Issy-les-Moulineaux : ESF.

MERLEAU-PONTY M. (1945). *Phénoménologie de la perception*, Paris : Gallimard.

MONTANDON C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques : enjeux et méthodes*, Paris : L'Harmattan.

ROBERT A. D. & BOUILLAGUET A. (1997). *L'analyse de contenu*, Paris : PUF.

SOURIAU E. (2004). *Vocabulaire d'esthétique*, Paris : PUF.

VYGOTSKI L. S. (1997). *Pensée et langage*, Paris : La Dispute.

WINNICOTT D. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*, Paris : Gallimard.