

Apprendre à faire la classe

**Comprendre les mécanismes
d'apprentissage situé des stagiaires en
enseignement pour mieux les
accompagner**

Marc Blondeau - Catherine Van Nieuwenhoven

Plan de la présentation



Problématique



Questions de recherche



Cadres théoriques



Méthodologie



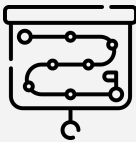
Résultats : une focalisation sur les processus d'apprentissage en stage



Conclusion



Vos questions



Problématique : le stage, objet paradoxal de la FIE

- Expérience la plus significative de la FIE

- Pour les étudiants (Borges & Seguin, 2013; Van Nieuwenhoven & al., 2018, Walton & Rusznyak, 2013)
- Pour les formateurs (Desbiens & al., 2013)
- Pour les enseignants (Boudreau, 2002)

- Littérature divergente :

- D'une part, ils génèrent ruptures, reconfigurations, transformations, développement et apprentissage (Azema, 2016; Daguzon, 2010) MAIS :

« Les auteurs n'abordent pas dans le détail la façon dont s'opère la transformation des matrices » (Azema, 2016, p.309)

« Elles [les recherches] ne disent rien, ni des causes de ces processus, ni des influences qui les déterminent et elles n'expliquent pas la variété de réaction des débutants » (Daguzon, 2010, p.89)

- D'autre part
 - Peu d'impact sur les croyances et les pratiques (Clift & Brady, 2005)
 - L'impact diffère souvent de celui souhaité par les formateurs (Clift & Brady, 2005)



Questions de recherche

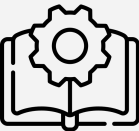
1. Qu'est-ce que les étudiants s'efforcent de faire, pour faire la classe, durant leurs stages ?
2. Qu'apprennent-ils de ce qu'ils s'efforcent de faire ?
3. Quels sont les processus qui sous-tendent ces apprentissages ?



Cadres théoriques

Analyse de l'activité
(Durand, 2009)

- **Perspective subjective** de l'acteur au travail
- **Écart prescrit/réel** ⇒ **Réappropriation** du prescrit par l'acteur
- Analyse de la **tâche** et de la **manière** dont l'acteur s'y prend pour la réaliser (Yvon & Saussez, 2010)
- Partie **visible** (actions) vs **invisible** (délibérations, pensées, émotions, compromis)



Cadres théoriques

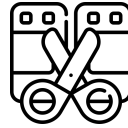
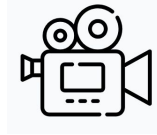
Analyse de l'activité
(Durand, 2009)

Cours d'action
(Theureau, 2006)

- Il existe un **couplage structurel asymétrique** entre un acteur et la situation dans laquelle il est plongé
- L'activité est un **enchaînement d'unités sémantiques** perçues ou créées par cet acteur qui vit une expérience
- Cette expérience est **communicable à un interlocuteur** moyennant des conditions favorables (autoconfrontation) (Theureau, 2010)
- Analyser le récit de cette expérience par **déconstruction et reconstruction** du discours (Durand, 2008) permet de **rendre compte de l'histoire** des interactions et de la construction des apprentissages (Serres, 2006)



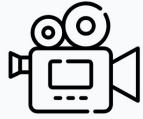
Méthodologie



- Recherche qualitative interprétative (Savoir Zajc, 2011)
- Visée compréhensive (Paillé & Mucchielli, 2016; Theureau, 2006)



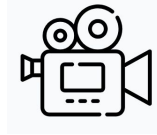
Méthodologie



- 20 étudiants
- Profils divers
- Filmés “à chaque stage” pendant 3 ans
- 53 films (+ 53 autoconfrontations)



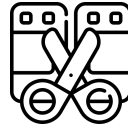
Méthodologie



- Dimensions juridiques et éthiques
- Accords des directions, enseignants et parents



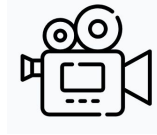
Méthodologie



- Film dans les classes
- Matériel léger



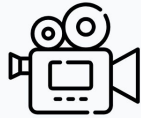
Méthodologie



- Matériau très vaste
- Assurer l'homogénéité des récoltes sur des empanx temporels longs
- Processus de conduite de classe (entrée en classe, passation de consigne, mise au travail, mise en commun, transition...) (Bourbao, 2010)



Méthodologie



Autoconfrontation

“Technique de verbalisation différée
de l’activité d’un sujet
confronté à une trace de son activité”

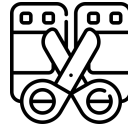
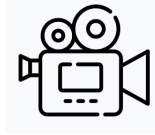
(Van der Maren & Yvon, 2009)

“afin de dépasser la recomposition normative ou fabulatrice”

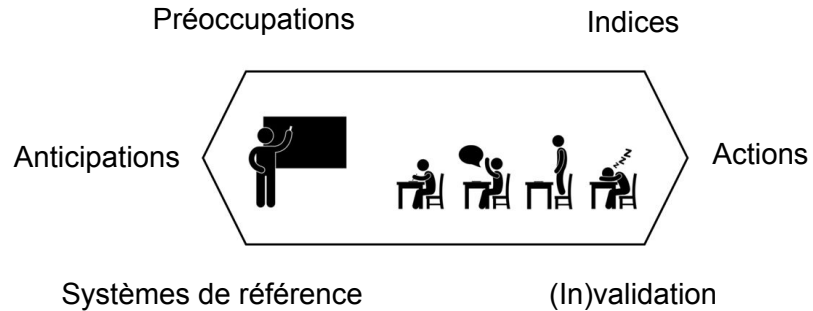
(Theureau, 1992)



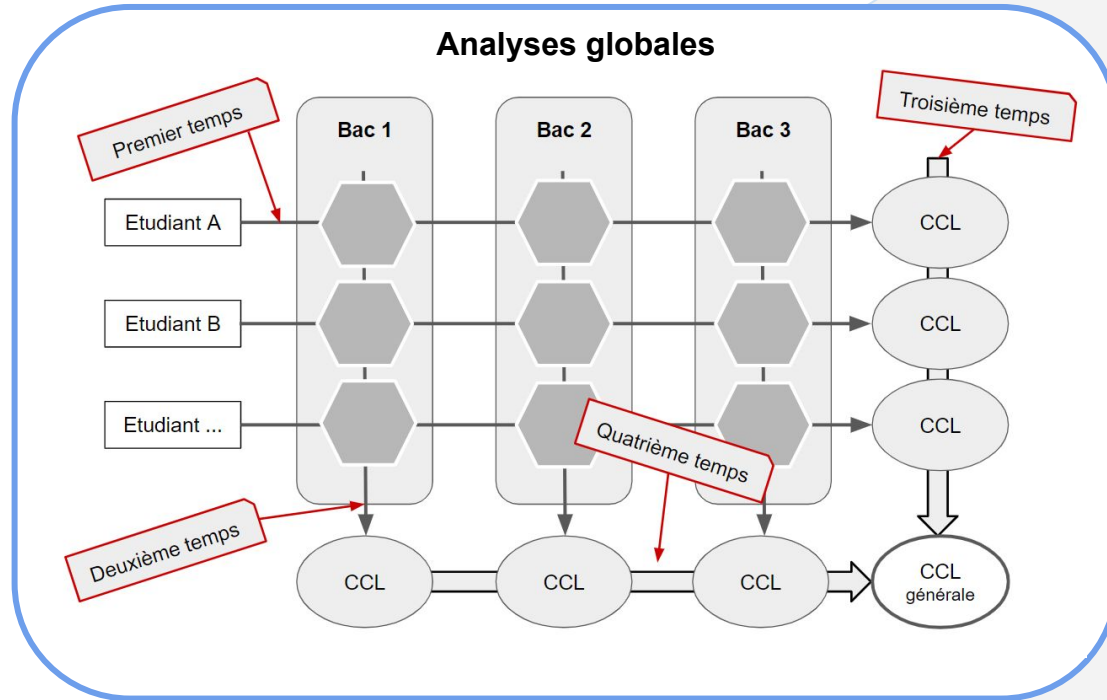
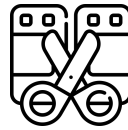
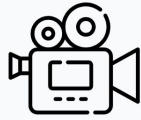
Méthodologie



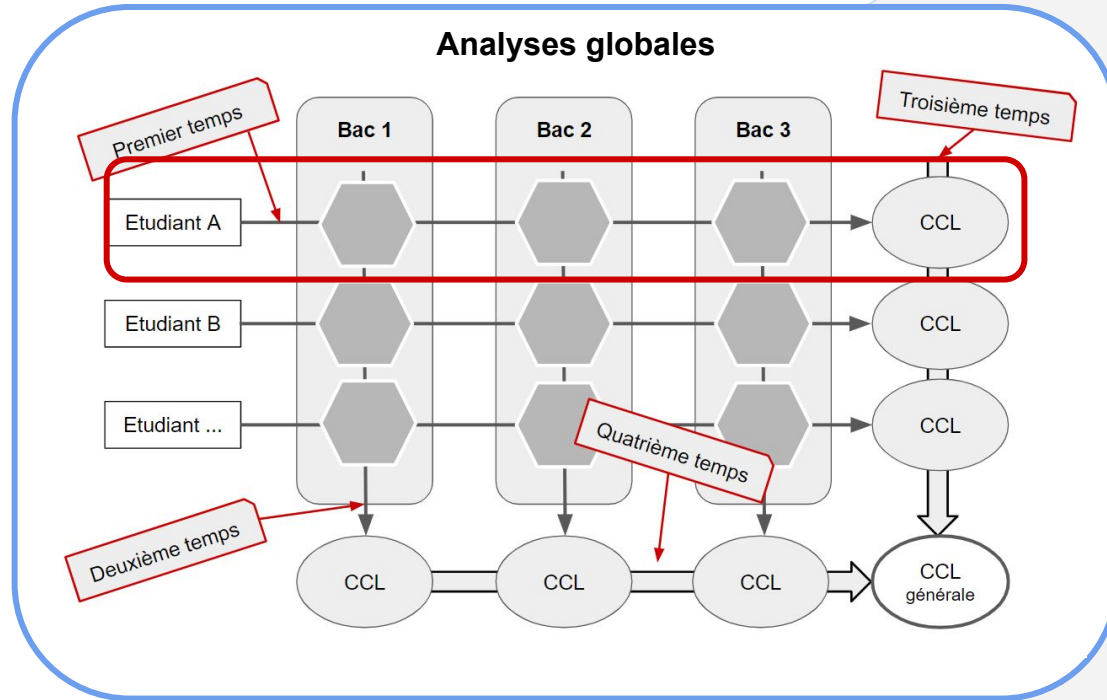
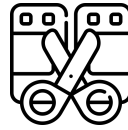
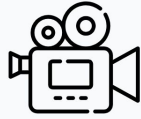
Analyses locales : Signe hexadique (Theureau, 2006)



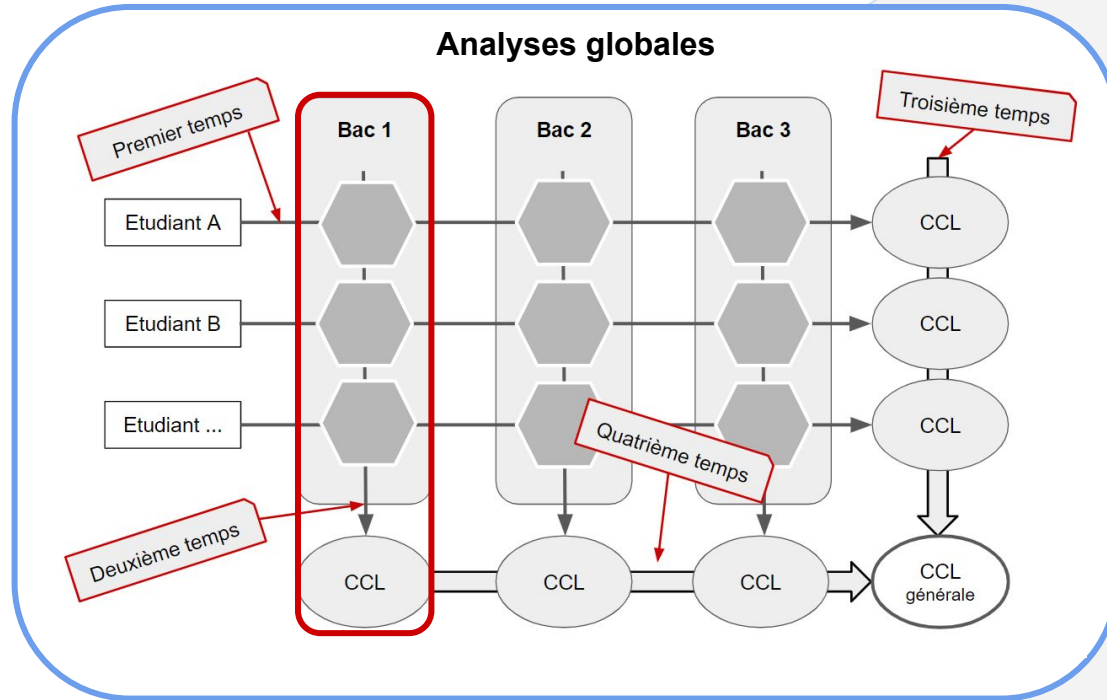
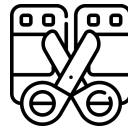
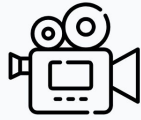
Méthodologie



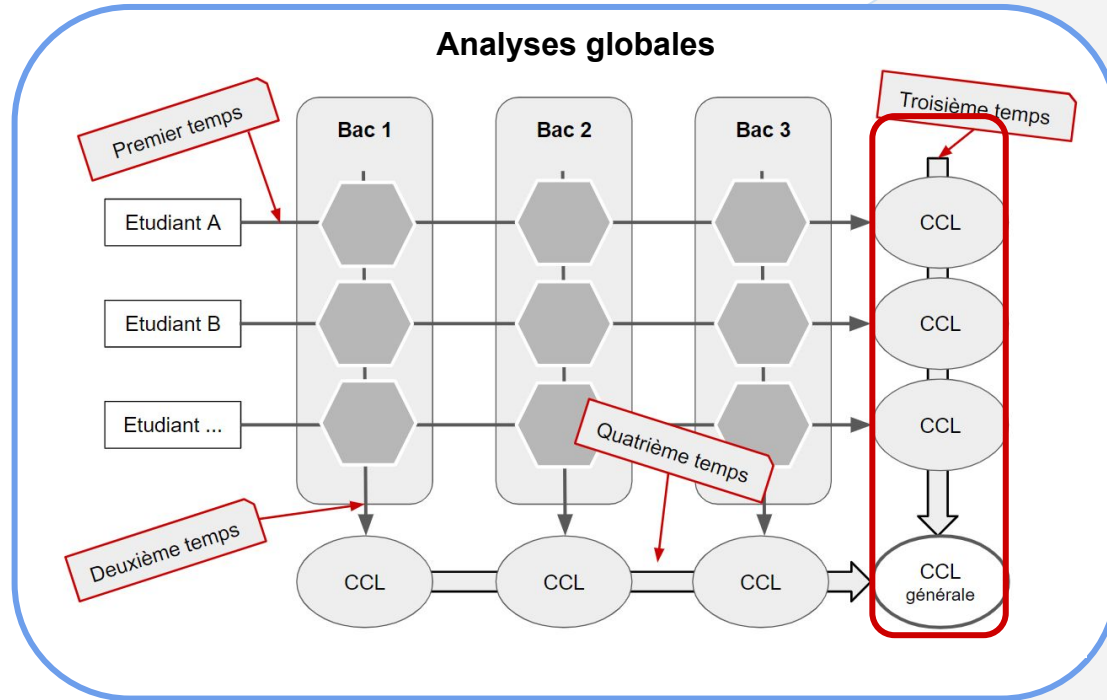
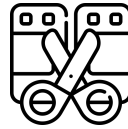
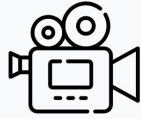
Méthodologie



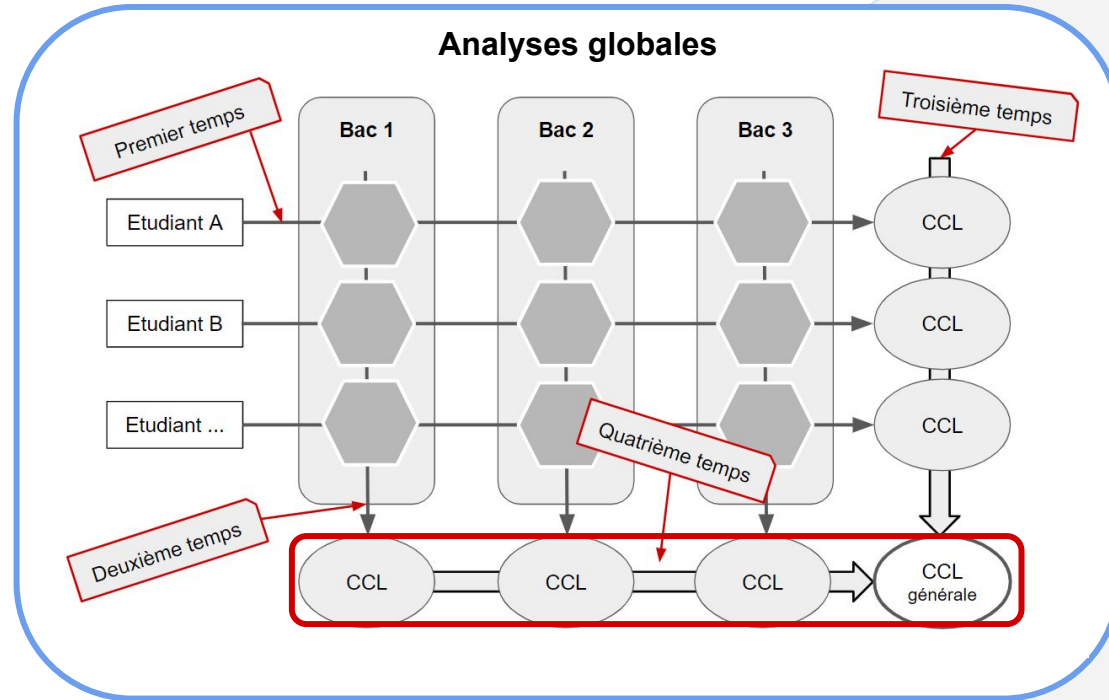
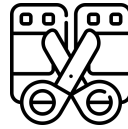
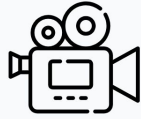
Méthodologie



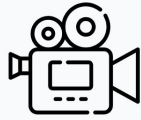
Méthodologie



Méthodologie



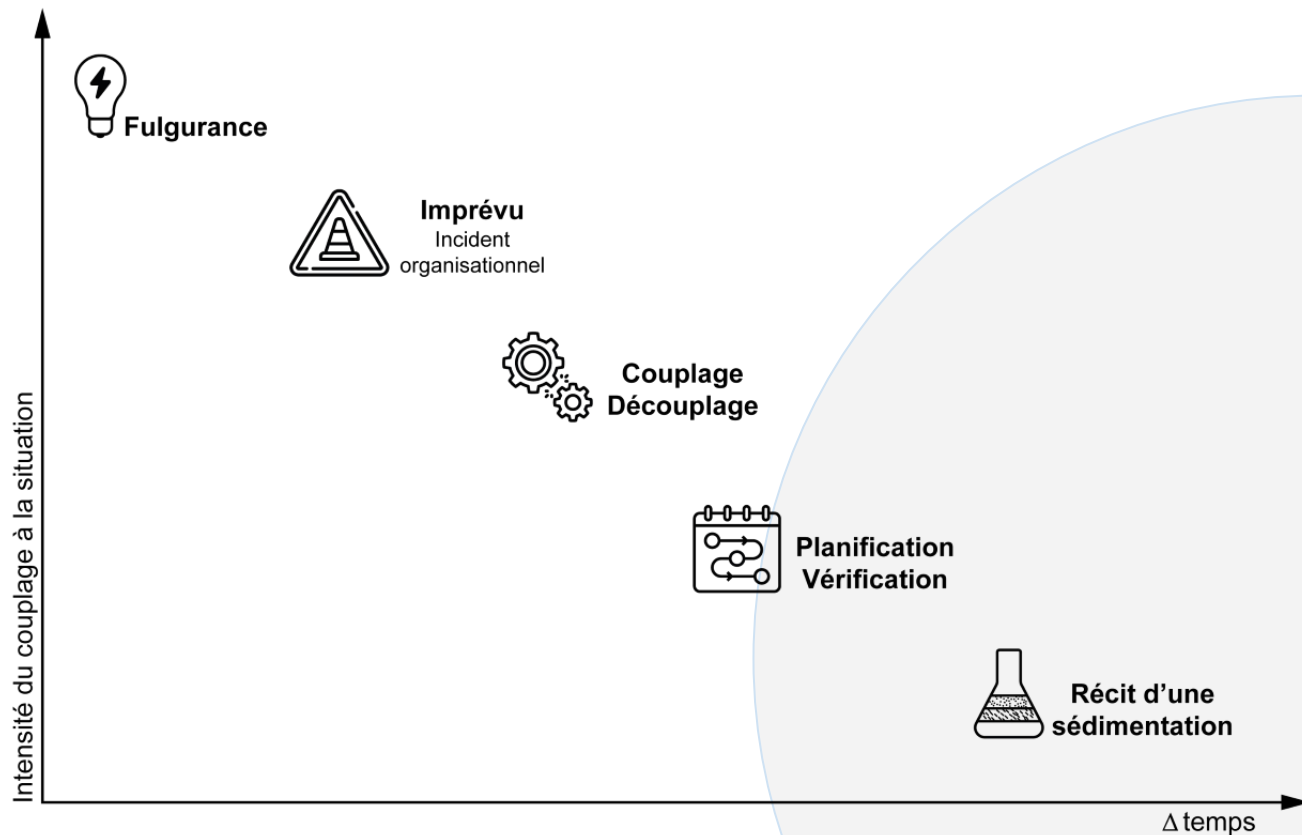
Méthodologie



1. Qu'est-ce que les étudiants s'efforcent de faire, pour faire la classe, durant leurs stages ?
2. Qu'apprennent-ils de ce qu'ils s'efforcent de faire ?
3. Quels sont les processus qui sous-tendent ces apprentissages ?



Des expériences situées d'apprentissage

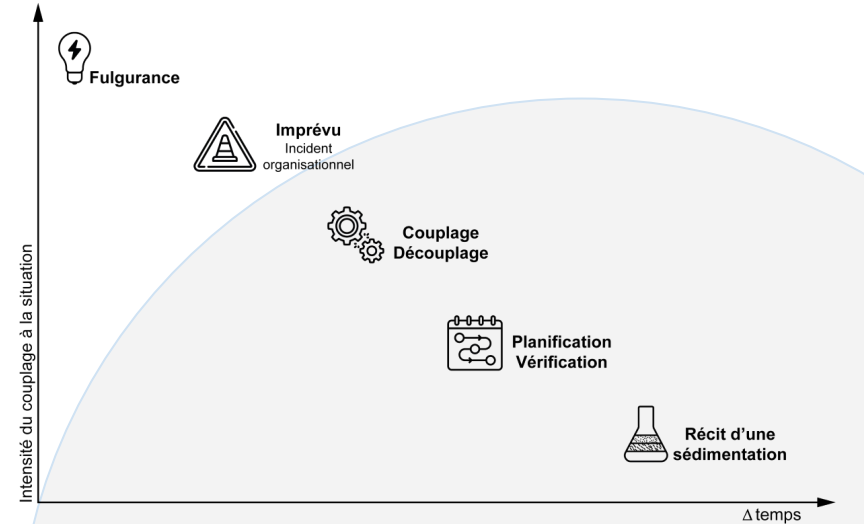


Des expériences situées d'apprentissage

Intensité du couplage : double acception

- triviale : investissement dans la situation vs prise de recul sur la situation
- cours d'action : ontologique et constitutive de l'activité (Theureau, 2006)

Jeu entre ces dimensions : couplage ontologique qui existe toujours, avec des focalisations sur des objets différents.



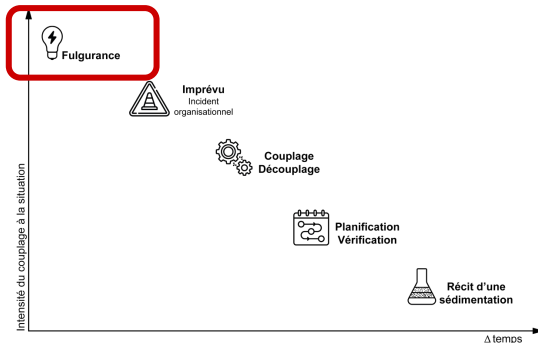
Rapport au temps

- Situé dans l'action
- Envisage des dimensions temporelles plus ou moins larges

Des expériences situées d'apprentissage

Fulgurance :

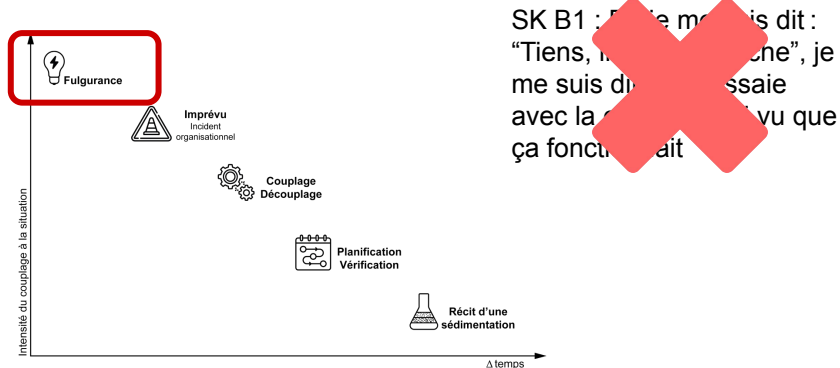
- Émergence d'un geste ponctuel
- Temps très court
- Couplage très intense à la situation, pas de recul
- L'idée surgit, n'est pas mise à distance et est exécutée



Des expériences situées d'apprentissage

Fulgurance :

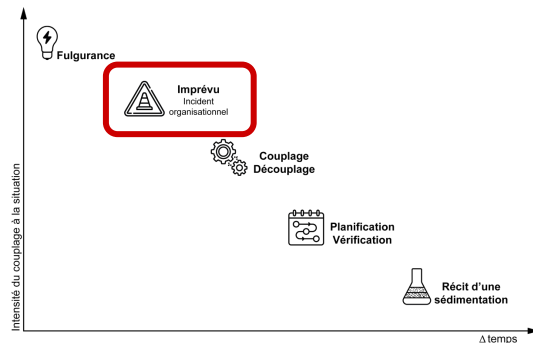
- Deux origines documentées :
 - L'environnement
 - Le transfert d'un geste professionnel développé dans un autre contexte
- (In)validation ultérieure



Des expériences situées d'apprentissage

Imprévu - incident organisationnel :

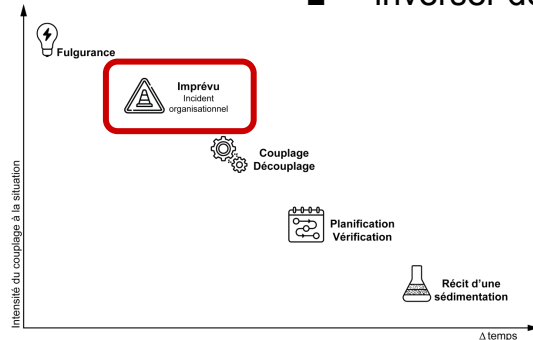
- Proche des théories de l'apprentissage expérientiel (Schön, 1983; Kolb, 1984...)
- L'attendu ne se déroule pas comme prévu
- Écart entre les structures d'attente et leur actualisation
- Temporalité courte - pression temporelle
- Peu de recul : alternance de phases d'essais-erreurs courtes
- Émotions et réflexions intenses



Et donc, là, je suis silencieuse, je la laisse continuer, tâtonner, mais, pendant ce temps-là, dans ma tête, ça fait ... (elle fait tourner son index près de sa tempe)... 300km/h. [...] Et je me dis qu'on tente : je vais chercher une feuille (Fanny B3)

Des expériences situées d'apprentissage

- Réactions diverses :
 - fuite - cécité volontaire
 - couper court à la leçon ou à l'étape de la leçon
 - faire face :
 - explorer une nouvelle voie
 - explorer une nouvelle voie en se donnant une contenance
 - mobiliser une stratégie anticipée durant la planification, mais non retenue
 - suivre les propositions des élèves
 - tenter de ramener au déroulement prévu
 - réduire la difficulté de la tâche ou des questions
 - solliciter les élèves sur un aspect précis
 - inverser deux étapes du déroulement

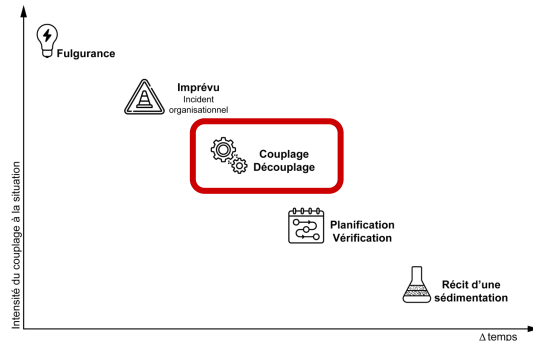


- Dénouements considérés comme positifs / Validation
 - Retour à la planification
 - Scénario alternatif qui fonctionne
 - Constat que les élèves ont compris

Des expériences situées d'apprentissage

Le jeu du couplage - découplage :

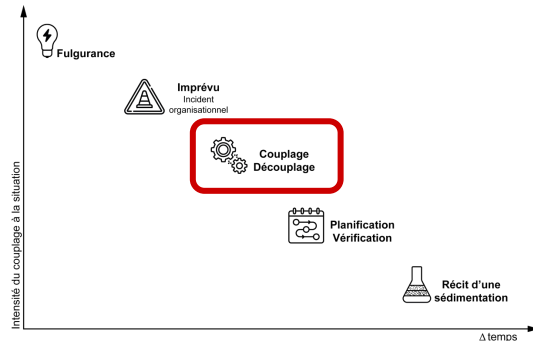
- Gagner du temps pour réfléchir
- Reste ontologiquement couplé à la situation, mais le focus bouge
- 3 modalités :
 - profiter d'un répit (les élèves travaillent)
 - provoquer un répit (demande à un élève de répéter la consigne et l'écoute à moitié / ferme la porte)
 - réfléchir et agir machinalement (les procédures de rangement sont routinisées et ne mobilisent que peu de ressources cognitives)



Des expériences situées d'apprentissage

- 3 objets de réflexion documentés :
 - la dynamique passée de la situation
 - la dynamique future de la situation
 - envisagent sur un plus long terme, au cas où la situation doit se représenter
⇒ enrichissement des répertoires d'action

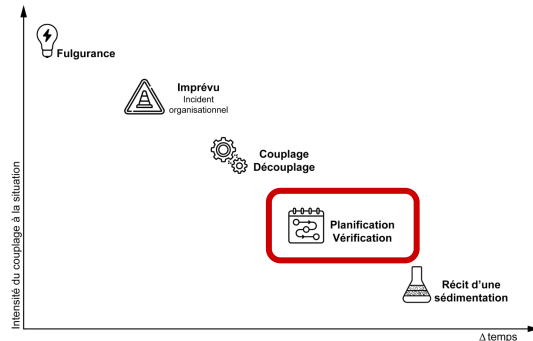
À un moment, dans mes pensées, je dis : “Ok, là, je vois que ça ne fonctionne pas trop. La prochaine fois, je dois faire ça”. Et alors, j’essaie de rebondir sur ce que je pense être plus intéressant. [...] Je le fais dans un moment où j’ai le temps, quand les élèves coupent ou collent (Laurence B2)



Des expériences situées d'apprentissage

Planification - vérification :

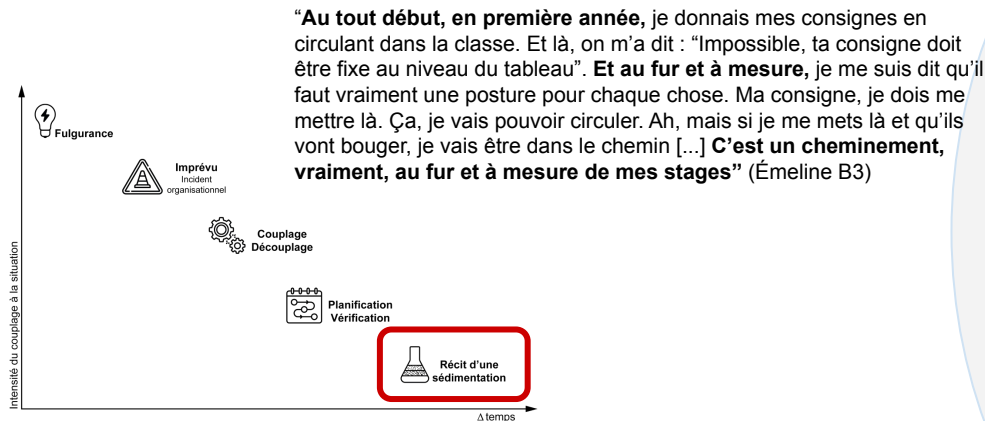
- Couplage moins fort : livré en lien avec la situation, mais envisagé avec d'autres expériences dans d'autres temporalités
- Empan temporel plus large
- Envisager des transformations de son activité sur un mode hypothétique
- 3 modalités documentées :
 - Anticipation (du programme à la ressource)
 - Nouveau mode d'action obligé par l'institut de formation
 - Rebondir sur un incident éprouvé lors d'une séance précédente
- La transformation hypothétique doit être testée



Des expériences situées d'apprentissage

Récit d'une sédimentation :

- Récit livré en lien avec la situation, mais couplage faible (théorisé) et empan temporels très larges
- Deux modalités documentées :
 - Le stagiaire raconte comment les expériences se construisent en couches qui se transforment
 - Le stagiaire livre des répertoires organisés de modalités d'action



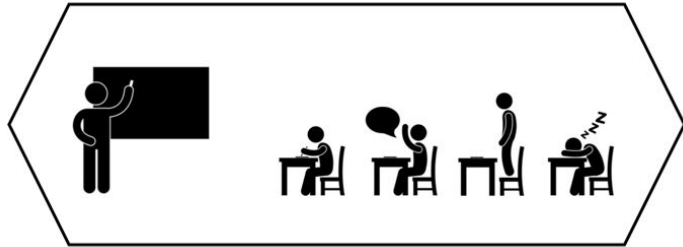
Claire, B3, vient de féliciter les élèves pour obtenir l'attention en P1. “Je **varie** les appels [à l'attention] [...]. J'ai le Allô Allô, le truc où on lève les bras, sauf que j'essaie de faire des trucs drôles, le petit singe ou la musculation. Puis j'avais aussi mon sifflet, mais il n'est pas... c'était une petite flûte, **mais c'était pas terrible, donc j'ai abandonné**. Des fois, j'attends, mais **quand** ils ne me regardent pas, **il y a des choses qui ne fonctionnent pas**”.

Conclusion

- Les processus d'apprentissage sont complexes et variées
- Dans une perspective non déficitaire, intrinsèque, subjective... il est important de les repérer et de les documenter
 - pour les formateurs :
 - pour accompagner et construire des dispositifs adéquats
 - se souvenir que la réflexivité n'est pas que quelque chose qui s'exerce a posteriori de l'activité
 - pour les stagiaires : conscientiser ces processus



Merci pour votre attention...



Des questions ???

