

Texte en cours de publication dans les actes, veuillez provisoirement référer :
Vanhulle, S. & Buysse, A. (2009, janvier). Évaluer l'impact des médiations structurantes en formation initiale des enseignants sur leur développement professionnel : quels indicateurs prendre en compte dans les discours réflexifs des étudiants ? In J.F. Marcel (Prés.), *Indicateurs de la professionnalité*. Symposium en janvier 2009 dans le cadre du 21^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe.

N° de la communication (ou du symposium) : S01.5

ÉVALUER L'IMPACT DES MÉDIATIONS STRUCTURANTES SUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES FUTURS ENSEIGNANTS : QUELS INDICATEURS PRENDRE EN COMPTE DANS LES DISCOURS RÉFLEXIFS ?

Vanhulle, Sabine, Université de Genève¹

Buysse, Alexandre, Université de Genève¹ et Haute école pédagogique du Valais

¹*Groupe de recherche Théorie, Action, Langage et Savoirs (TALES)*

RÉSUMÉ :

Nous envisageons la formation des enseignants sous un angle vygotkien selon lequel la construction des savoirs professionnels est culturellement médiatisée. Dans cet esprit, nous concevons la pratique réflexive comme une des médiations interpsychiques fondamentales de l'appropriation des savoirs professionnels (Buysse, sous presse; Vanhulle, 2008) et du développement professionnel.

Notre hypothèse est que des médiations structurantes induisant un niveau de réflexion provoquent une transformation de la pensée et de l'identité professionnelles. Ces médiations procurent les outils sémiotiques indispensables au développement. Ceux-ci génèrent ensuite des autorégulations : tantôt actives, sous contrôle attentionnel de l'apprenant, tantôt dynamiques, sans attention immédiate mais au caractère créatif et profondément restructurant. Le formateur transmet certes des savoirs mais induit une réflexivité garante de la création progressive et subséquente d'un sens par l'apprenant. Ces interventions portent sur différents systèmes de régulation, qu'ils visent l'action, les conceptions ou les sous-jacents (Buysse, 2008c, sous-presse) et différents objets ou niveaux de réflexion, technique, contextuel ou critique (Van Manen, 1977). Elles passent par un intense travail discursif et intellectuel ouvert à la prise en compte des affects, que stimulent entre autres médiations, des consignes de production de textes réflexifs que les étudiants engrangent dans des portfolios ou dossiers de développement professionnel.

Nos recherches portent notamment sur l'analyse de ces textes (Vanhulle, 2005a, 2005b, 2008, sous-presse). Elles s'intéressent aux objets de réflexivité traités par les étudiants à travers des processus linguistiques de prise en charge énonciative des thèmes traités et de modalisation du discours en propre. Ces processus reflètent des modes divers d'autorégulation de la pensée professionnelle conjointe au travail de construction identitaire. Ces analyses mettent ainsi au jour des indicateurs sémiotiques et cognitifs de construction de savoirs professionnels, qui reflètent des degrés divers de "subjectivation des savoirs" et partant, de développement professionnel.

TEXTE :

Il serait tout à fait possible de « réussir » dans la formation à la profession enseignante en démontrant des compétences sans nécessairement avoir donné un sens à ses actes. Ce possible dérapage, caractérisé par le risque d'un retour à une vision « techniciste » appliqué à un métier de l'humain qui justement vise à aider des humains à se développer, nous amène à proposer une approche développementale de la formation des enseignants.

Nous posons que le développement professionnel peut soit consister en un développement ne touchant que les savoirs professionnels, soit s'étendre à une internalisation touchant à l'ensemble des savoirs de l'individu.

Nous abordons ainsi le développement sous un angle vygotkien, selon lequel la construction des savoirs professionnels est culturellement médiatisée. Dans cet esprit, nous concevons la pratique réflexive comme une des médiations inter-psychiques fondamentales de l'appropriation des savoirs professionnels (Buisse, sous presse; Vanhulle, 2008) et du développement professionnel.

Sur cette base là, deux questions se posent pour nous, qui ont été traitées dans deux symposiums de ce congrès¹ :

- Quelles médiations - intériorisées par les étudiants - influencent ces processus ? (voir Buisse & Vanhulle, 2009, in Symposium Mayen & Vanhulle)
- Quels indicateurs (ou indices) permettent d'inférer des processus d'apprentissage et/ou de développement professionnel à partir des discours (écrits) des étudiants produits dans l'alternance ? Qui est la question que nous traiterons dans cet article.

Ces deux mêmes questions font l'objet d'une élaboration plus approfondie dans Vanhulle & Buisse (à paraître).

1. La formation entre objectivation et subjectivation

La formation initiale situe les démarches d'apprentissage ou de développement professionnel dans un double mouvement générateur de tensions productives (Vanhulle, 2004, 2009) :

- Un mouvement d'objectivation
- Un mouvement de subjectivation

Dans un premier mouvement, les cursus de formation proposent des savoirs de référence, des référentiels de compétences et des formats d'acquisition de ces savoirs et compétences que les étudiants doivent s'approprier pour être jugés aptes à enseigner. La formation consiste ainsi en une médiation de savoirs et de formes de régulation - culturellement établies - de la pensée et de l'agir du futur enseignant (Buisse, sous presse, Vanhulle, 2009).

Tout apprentissage s'inscrit à l'intérieur d'une forme culturelle d'action et de réflexion historiquement marquée, située dans des pratiques sociales, médiatisée par des langages, des interactions, des artefacts. L'apprentissage est dès lors un processus de prise de conscience de la logique historico-culturelle dans laquelle les objets de savoir doivent se construire (Buisse, 2007, 2008a ; Vanhulle, 2004, 2009).

¹ Du coup les deux textes que nous présentons dans ces actes ont une certaine ressemblance, tout en renvoyant l'un à l'autre à partir de deux entrées distinctes.

Dans un premier temps, l'interaction entre formateur et formé conduit dans à une intériorisation des savoirs de différentes origines liés à la profession enseignante. Cette interaction se déroule le plus souvent dans les contextes alternants que sont la pratique elle-même et la formation institutionnelle. Cette alternance ne va pas sans qu'il y ait d'inévitables et heuristiques hiatus entre les différents savoirs. Au centre de l'intériorisation des savoirs référentiels et expérientiels, se situe donc la reconstruction par l'apprenant des différents savoirs en un savoir professionnel (Vanhulle, 2008).

Le développement découlant de l'internalisation progressive de ces savoirs intériorisés à travers les autorégulations qui donnent un sens aux apprentissages socioculturels engendre au niveau intrapsychique et développemental une subjectivation des savoirs (Buysse, 2008a; Vanhulle, 2005a, 2008, sous presse) tels que verbalisés, détachée en partie des formulations socio-culturellement admises pour s'intégrer aux réseaux de sens propres à l'apprenant.

Le développement sous-tend une transformation du fonctionnement psychique de l'apprenant, résultant de l'intégration de savoirs intégrés en leur donnant un sens, et pas uniquement de leur association, à des savoirs préexistants (Vygotski, 1978). Cette intégration est non seulement un apport aux savoirs de l'apprenant mais une restructuration des savoirs à sa disposition.

Pour pouvoir parler de développement, cette restructuration doit permettre à son tour le déplacement de la zone proximale de développement. Celle-ci est en effet indicative de ce que l'apprenant pourra atteindre à partir de son niveau de développement actuel, déterminé par la maturation déjà atteinte des fonctions intrapsychiques, avec les apports de médiateurs dans la zone inter-psychique. La maturation des fonctions permet donc à son tour le développement de nouvelles fonctions sous l'influence d'interventions formatives.

Il ne s'agit en aucun cas de permettre la réalisation d'une tâche dans une sorte de zone d'apprentissage proximal qui ne permettrait à toutes fins pratiques qu'une imitation différée malgré l'appropriation de savoirs procéduraux et de savoirs conditionnels. Vu sous l'angle de l'analyse piagétienne (Piaget, 1974, 1975; Inhelder et de Caprona, 1992), une réelle compréhension d'un apprentissage – dans un premier temps synonyme de réussite - qui consiste à donner un sens, ce qui est l'effet d'une abstraction réfléchissante de la part de l'apprenant résultant en un dépassement du système.

L'internalisation à travers la création d'un sens dépassant la simple association (Vygotski, 1978), suppose, toujours d'un point de vue piagétien, la reconstruction sur un palier supérieur et par conséquent l'élaboration d'une série de nouveautés irréductibles aux instruments du palier antérieur (Piaget, 1974).

C'est à ce niveau que nous situons le "développement professionnel": fondé in fine sur cette dialectique d'intériorisation/ internalisation marquée par des processus d'autorégulation de la pensée-action. Ce développement advient notamment par l'entremise d'un discours réflexif, fondateur non pas de la seule construction de compétences techniques et instrumentales mais aussi d'une identité professionnelle empreinte de réflexion critique et créative dans l'appréhension du rôle professionnel.

Deux voies pour l'apprenant

Il est dès lors possible que l'apprenant entre dans un processus d'intériorisation marqué par l'adaptation aux exigences de cette logique. Dans ce cas nous parlons d'appropriation ou d'apprentissage professionnel adaptatif.

Il est possible par ailleurs que l'apprenant entre dans un processus d'internalisation marqué par la création de significations, stratégies, modes de penser et d'agir

autonomes. Nous parlons alors de développement au sens de Vygotski (1997), et plus spécifiquement de subjectivation : entrée du social dans un sujet apte à créer du sens.

Entre apprentissage-adaptation et développement-subjectivation, des formes de régulation internes à l'étudiant varient. Celles-ci font toutefois l'objet de médiations.

Les médiations

La pratique réflexive peut dès lors être vue comme étant accompagnée d'un dispositif de médiation de l'apprentissage autorégulé (Buisse, 2008a, sous presse). Elle offre des voies permettant de surmonter le hiatus entre les différents savoirs proposés au formé, de le doter des moyens de créer des savoirs professionnels, mais surtout de conscientiser l'abstraction réfléchissante, de la sémiotiser de manière à favoriser une réelle subjectivation des savoirs appropriés, un développement vers des structures supérieures permettant à leur tour des appropriations plus complexes.

Conçue selon ces voies, la formation s'appuie sur des médiations structurantes dont les propriétés sont de transmettre les outils sémiotiques indispensables au développement. Ceux-ci seraient ensuite l'objet d'autorégulations tant actives, sous contrôle attentionnel de l'apprenant, que dynamiques, sans attention immédiate mais au caractère créatif et profondément restructurantes (Buisse, 2007, 2008a, 2008b). Le formateur transmet certes des savoirs mais induit une réflexivité garante de la création progressive et subséquente d'un sens par l'apprenant.

2. Dispositif

Notre recherche porte sur les impacts de dispositifs fondés sur de tels principes, en s'attachant aux indicateurs de développement professionnel repérables dans les discours réflexifs des étudiants, produits au fil de l'élaboration progressive de leurs portfolios d'apprentissage et de développement professionnel (Vanhulle, 2005b, 2008, 2009).

C'est dans la mise en discours individuelle et collective que des savoirs professionnels se construisent. Leur énonciation articule des savoirs de référence avec des savoirs qui émanent de la pratique en milieu de travail et de l'expérience singulière.

Ces énoncés relèvent d'une activité de mise en discours focalisée sur l'agir, tel que réalisé, interprété ou projeté. La mise en discours, en particulier dans l'écriture, implique des processus réflexifs variables. Ces processus intellectuels sont volontaires et conscients. Mais le discours reflète ainsi des mécanismes psychologiques de régulation externes et internes, variables également, à partir desquels le sujet restructure sa compréhension des buts qu'il poursuit, ajuste ses actions, reconfigure sa perception des événements, contrôle ses affects, etc.

Mise en discours, réflexivité et régulation s'inscrivent ainsi dans des activités médiatisées socialement, instrumentalement, discursivement et orientées vers l'intégration des sujets dans un système de pensée professionnelle et vers la différenciation de leur action singulière.

Notre outil d'analyse propose des indicateurs qui articulent l'analyse de l'appropriation des médiations sémiotiques à l'analyse des processus cognitifs à l'œuvre dans la construction des savoirs professionnels.

Les indicateurs en question portent : sur le traitement par les étudiants des contenus qu'ils mobilisent (concepts issus de recherches en sciences de l'éducation; pistes dégagées dans les analyses de pratiques des stages et dans les interactions avec les pairs et les formateurs, etc.); sur la forme donnée à ces contenus (syncrétismes, intégration selon des niveaux diversifiés de complexité et de créativité intellectuelles); sur le type de cheminement réflexif (selon des voies prescriptives, dé/constructives, pragmatiques

ou herméneutiques); sur les foyers réflexifs privilégiés (aspects techniques et instrumentaux, dimensions des valeurs et du sens); sur les types d'opérations intellectuelles réalisées (activités de jugement, analyse, synthèse, délibération, auto-évaluation notamment des compétences en cours de construction); sur les modalisations du discours et les niveaux de prise en charge énonciative qu'elles reflètent; et sur les types mêmes de "savoirs professionnels" qui en découlent.

Nous avons ainsi d'une part des énoncés qui sont codés selon plusieurs entrées complémentaires pour pouvoir identifier la production de leurs savoirs professionnels par les sujets :

1. D'une part selon des critères de repérage des contenus et des formes de mise en texte qui leur sont appliqués :

- La réélaborations thématiques sur des savoirs de référence.
- La place des ancrages dans les situations rencontrées et des expériences singulières dans ces réélaborations thématiques.
- L'expression de motifs et d'intentions (Friedrich, 2001; Lenoir et Vanhulle, 2006; Schütz, 1987).
- Les types discursifs hétérogènes naviguant entre raconter (interactif ou autonome) et exposer (impliqué ou théorique) (Bronckart, 1996).
- Les formes d'énonciation subjective (Bronckart, 1996; Kerbrat-Orrecchioni, 1999) hétérogènes : modalisations du discours, prise en charge des voix d'autrui, localisation des espaces-temps à partir desquels émergent les énoncés.
- Les propositions de savoirs formalisés non comme des connaissances déclaratives mais comme des énoncés situés à l'intérieur de « mondes représentés » (Habermas, 1987) référant à des lois, normes, valeurs pour concevoir son agir.

2. D'autre part selon leurs paramètres qui sous-tendent la production et la mise en forme de ces énoncés et qui dépendent :

- Des foyers sur lesquels se porte volontairement l'attention du sujet et des niveaux de réflexivité qu'il mobilise (ou pas...) : technique; contextuel; critique, à travers diverses opérations cognitives (reformuler, juger, relier, etc.).
- Des mécanismes de régulation dans lesquels le sujet s'engage psychologiquement: portant sur des conceptions, des activités ou des « sous-jacents » (affects, images de soi...).

Ces différents indicateurs sont ensuite reportés sous forme de codages dans une seule grille d'analyse qui est issue du croisement de différentes grilles d'analyse issues de nos recherches concernant :

- 1) Les systèmes de régulation (Buisse, 2008c, sous presse) ;
- 2) Les niveaux réflexifs (Buisse, 2008c, sous presse) et les opérations réflexives (Vanhulle, 2002, 2005a, 2008, 2009) ;
- 3) Les processus de construction des savoirs professionnels (Buisse, 2008c, sous presse; Vanhulle, 2002, 2005a, 2008, 2009) et les critères de définition des « savoirs professionnels » (Vanhulle, 2008, 2009).

3. Résultats

Nos analyses des différents discours des étudiants au fil de leur formation permettent d'établir des paliers passant par l'acquisition de savoirs, leur appropriation et leur subjectivation dans des savoirs professionnels. Partant, ces analyses permettent de distinguer des niveaux et des mouvements itératifs dans cette construction, entre appropriation et subjectivation des savoirs professionnels. Elles font ressortir ce que nous considérons comme être des indices du développement caractérisés par la prise en charge par les étudiants d'« expériences cruciales » générant des processus d'autorégulation de leur pensée et de leur identité professionnelles.

En nous basant sur des descripteurs de l'écriture réflexive, du statut des savoirs dans le discours, des régulations et des niveaux de réflexivité tels qu'ils ressortent de l'analyse des textes nous pouvons distinguer différents indicateurs du développement.

Nous distinguons ainsi sur la base de nos résultats différentes appropriations par les étudiants de l'agir professionnel entre objectivation et subjectivation une :

- **Acquisition du savoir** à travers une grande part d'hétérorégulation.
- **Appropriation du savoir** à travers une autorégulation qui s'inscrit au sein d'une régulation partagée ; on décèle une cohérence interne du savoir et on peut alors parler de compréhension mais sans traces marquées de restructuration personnelle.
- **Internalisation** à travers la création d'un sens en lien avec les savoirs tant référentiels qu'expérientiels de l'apprenant ; il y a traces de restructuration en cours à travers des autorégulations.
- **Expertise** lors que la restructuration semble « achevée » ; l'intentionnalité propre apparaît en plus de l'expression de motifs attribués à l'agir.

On ne constate toutefois pas un quelconque processus par étapes que suivraient plus ou moins tous les étudiants. Tous ne parviennent pas à un niveau élevé de subjectivation en fin de formation et peuvent rester dans des démarches avant tout appropriatives et adaptatives.

Pour autant, aucun étudiant ne peut être considéré comme « figé » dans l'un de ces paliers. Le développement n'est jamais « arrêté », car il est lui-même porteur de sa zone proximale de développement.

4. Discussion

Nous ne pouvons pas constater de progression définie par exemple de l'acquisition à l'expertise, même si l'on pourrait aisément conceptualiser que l'acquisition et l'appropriation se déroulent pendant la réécriture d'un texte qui paraîtra *in fine* expert. Dans le même sens, on ne saurait conclure que tout professionnel atteint après sa formation à un moment ou l'autre ce que nous avons qualifié « d'expertise » en nous basant sur des écrits réflexifs.

Il s'agit d'un processus développemental potentiellement non achevé, fonctionnant par révolutions successives ou nouvelles régulations, et intégrant les niveaux, depuis l'objectivation des savoirs et de leurs formes sociales et discursives jusqu'à leur subjectivation.

Un degré élevé de subjectivation n'implique pas l'attestation de compétences en situation bien installées: la construction de significations pour l'agir, même très fines, ne débouche pas nécessairement vers des activités efficaces. Néanmoins, la création fine de significations forme une genèse des savoirs professionnels qui peuvent offrir des pistes pour faire face à des situations inédites, difficiles, non stéréotypées.

D'un point de vue institutionnel, nous pensons également que tant l'outil d'analyse que nos observations offrent des manières de penser une didactique des savoirs professionnels en formation des enseignants tenant compte de ces indicateurs et fondée sur des médiations structurantes et régulatrices.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Buyse, A. (2007). *Le théâtre : au-delà du jeu. Une exploration de la forme théâtrale comme médiation de l'apprentissage autorégulé* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation No 144). Genève : Université de Genève.
- Buyse, A. (2008a, octobre). *Entre apprentissage et développement : les médiations internalisantes du signe, de l'outil et de la forme*. Texte présenté au séminaire de recherche Langage, action, formation de J.-P- Bronckart, à l'Université de Genève.
- Buyse, A. (2008b). La médiation exercée par le formateur de théâtre sur la régulation dynamique des apprenants. In L. Mottier Lopez, Y.-E. Dizerens, G. Marcoux, G. & A. Perréard Vité (Éd.), *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes: évaluations en tension*. Actes du 20^e colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève. Consulté sur <https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/m-a9/m-a9-1/>.
- Buyse, A. (2008c, juin). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. Texte présenté dans Maubant, P et Martineau, S. (Prés.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants : pour une lecture compréhensive des fondements des savoirs professionnels des enseignants*. Colloque tenu au 15^e congrès international de l'Association Mondiale des Sciences de l'Éducation : Mondialisation et éducation: vers une société de la connaissance, Marrakech.
- Buyse, A. & Vanhulle, S. (2009, janvier). L'appropriation de savoirs professionnels et le développement dans la formation des enseignants : quels liens entre médiations réflexivité et régulation ? In P. Mayen & S. Vanhulle (Prés.), *Accompagner, réguler, valider, évaluer la professionnalité émergente : des dispositifs à leurs effets*. Symposium en janvier 2009 dans le cadre du 21^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe.
- Buyse, A. (sous presse). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. In P. Maubant, et S. Martineau, S. (Ed.) *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants : pour une lecture compréhensive des fondements des savoirs professionnels des enseignants*. Ottawa : Presses universitaires d'Ottawa.
- Inhelder, B. & de Caprona, D. (1992). Vers le constructivisme psychologique : Structures? Procédures? Les deux indissociables. In *Le cheminement des découvertes de l'enfant* (pp. 19-50). Neuchâtel: Delachiaux et Niestlé.
- Friedrich, J. (2001). Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 297-304). Bruxelles : De Boeck.

- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel, I et II*. Paris : Fayard.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). *L'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- Lenoir, Y. & Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité. In A. Hasni, Y. Lenoir & J. Lebeaume, *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire* (pp. 193-245). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris: PUF.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Kincksieck.
- Vanhulle, S. (2002). Comprendre des parcours d'écriture réflexive: enjeux de formation et de recherche. In J.-C. Chabanne & D. Bucheton (Ed.), *L'écrit et l'oral réflexifs* (pp. 227-247). Paris: PUF.
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive en formation initiale: une inlassable transformation de soi. In J. Treignier & B. Daunay (Ed.), *Les pratiques langagières en formation initiale et continue* (Repères No 30 ed., pp. 13-31). Paris: INRP.
- Vanhulle, S. (2005a). Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 35-57.
- Vanhulle, S. (2005b). How future teachers develop professional knowledge through reflective writing in a dialogical frame. *Educational studies in language and literature* (5), 287-314.
- Vanhulle, S. (2008). Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. In P. Pastré & Y. Lenoir (Ed.), *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels*. Toulouse: Octarès.
- Vanhulle, S. (sous presse, 2009). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne/Neuchâtel : Peter Lang.
- Vanhulle, S. & Buysse, A. (à paraître). Évaluer l'impact des médiations structurantes en formation initiale des enseignants sur leur développement professionnel : quels indicateurs prendre en compte dans les discours réflexifs des étudiants ? In J.F. Marcel (Ed.), *Indicateurs de la professionnalité. Questions Vives (11)*, 5.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.
- Vygostki, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La dispute.