

Renouveler les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : analyser les évolutions et proposer des dispositifs pour agir ensemble

Projet de Symposium

Par Yassine Zouari (*) & Grégory Munoz (**)

(*) Maître de conférences en sciences de l'éducation à la FSHST (Faculté des Sciences humaines et sociales, université de Tunis) et chercheur en Sciences de l'Education, Laboratoire Philab, axe: Education et culture, de l'université de Tunis ; boulevard 9 avril, Tunis ; zouariyassine@yahoo.fr

(**) Maître de conférences en sciences de l'éducation, Centre de Recherche en Éducation de Nantes (EA 2661 : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>), Association Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle (<https://didactiqueprofessionnelle.ning.com/>), département des sciences de l'éducation, Université de Nantes, Chemin de La Censive du Tertre - BP 81227, 44 312 Nantes Cedex 3, France ; Téléphone : 00 33 (0)2 40 14 14 41; gregory.munoz@univ-nantes.fr

Résumé

La question des pratiques pédagogiques des enseignants du supérieur devient vive et se pose dans de multiples établissements supérieurs, tant au sein des universités que des écoles de santé ou d'art, voire en écoles d'ingénieurs (Munoz & al., 2021). Par exemple, l'un des axes d'orientation stratégique de l'université de Nantes (2017-2021), relatif à une « université agile et innovante », préconise de « s'engager dans la transition pédagogique positive ». Il s'agit de promouvoir les initiatives pédagogiques par des appels à projets. Cependant, les choix des projets restent le plus souvent « technocentrés », finançant la plupart du temps les projets centrés sur l'usage de technologies éducatives dites nouvelles, sans prendre en compte les pratiques pédagogiques existantes et les initiatives des acteurs, comme s'il n'y avait « rien à apprendre de l'examen des modalités « spontanées », ordinaires, par lesquels les individus

font face aux nouveaux problèmes qui se posent à eux » (Mayen, 2008, p. 116). C'est pourquoi il nous apparaît pertinent de considérer ces derniers aspects, liés aux vécus des acteurs de la pédagogie universitaire. Ceux-ci sont confrontés à la question d'avoir à agir ou à innover ensemble.

Dans cette perspective, nous proposons des communications qui s'attèlent d'une part à prendre en compte les pratiques pédagogiques et leurs évolutions et d'autre part à considérer les dispositifs de formation conçus par les acteurs du supérieur, soit pour former les étudiants, futurs formateurs ou enseignants, soit pour impulser des changements pédagogiques d'enseignant en cours d'activité. Quel est le rôle des autres dans ces processus de changement ou d'innovation ?

Recourant à des travaux basés sur la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Pastré, 2011) ou sur le paradigme de la problématisation (Fabre, 1999, 2009, 2011), nous proposons de présenter et discuter 3 communications portant :

- d'une part sur l'analyse de ce qui préside aux changements de pratiques pédagogiques d'enseignant du supérieur, à partir d'une étude de cas ;
- d'autre part sur l'investigation de la mise en place de situations didactiques conçues en partenariat avec des acteurs volontaires de l'enseignement supérieur, dispositifs visant à provoquer du développement (Vygotski, 2014), par exemple en formant à la conception de situation.

Nous émettons l'hypothèse d'une approche fondée sur deux sources qui nous mènent à poser la question suivante : en quoi la « pédagogie par problème », issue de la problématisation (Fabre, 2011) et la « pédagogie des situations », issue de la didactique professionnelle (Pastré, 2011), relèveraient d'une approche pouvant inspirer l'idée d'une « pédagogie provoquée » ou l'apprentissage pourrait pousser le développement (Vygotski, 1934/1997) ?

Abstract

The question of the pedagogical practices of higher education teachers is becoming a live issue and is being raised in many higher education institutions, whether in universities, health or art schools, or even in engineering schools (Munoz & al., 2021). For example, one of the strategic orientations of the University of Nantes (2017-2021), relating to an "agile and innovative university", recommends "engaging in the positive pedagogical transition". This

involves promoting pedagogical initiatives through calls for projects. However, the choice of projects is often "technocentric", most often financing projects centered on the use of so-called new educational technologies, without taking into account existing pedagogical practices and the initiatives of the actors, as if there was "nothing to learn from the examination of the "spontaneous", ordinary ways in which individuals face the new problems that arise" (Mayen, 2008, p. 116). This is why it seems relevant to us to consider these last aspects, which are linked to the experiences of the actors in university teaching. They are confronted with the question of having to act or innovate together.

In this perspective, we propose papers that take into account pedagogical practices and their evolutions on the one hand, and on the other hand, to consider the training devices conceived by the actors of higher education, either to train students, future trainers or teachers, or to impulse pedagogical changes in the course of their activity. What is the role of others in these processes of change or innovation?

Using works based on professional didactics (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Pastré, 2011) or on the paradigm of problematization (Fabre, 1999, 2009, 2011), we propose to present and discuss 3 papers dealing with:

- on the one hand, an analysis of what presides over changes in the pedagogical practices of teachers in higher education, based on a case study;
- on the other hand, on the investigation of the implementation of didactic situations designed in partnership with voluntary actors of higher education, devices aiming at provoking development (Vygotski, 2014), for example by training in situation design.

We hypothesize an approach based on two sources that lead us to ask the following question: in what way would "problem-based pedagogy", stemming from problematization (Fabre, 2011) and "situation pedagogy", stemming from professional didactics (Pastré, 2011), fall under an approach that could inspire the idea of a "provoked pedagogy" or learning could push development (Vygotski, 1934/1997)?

Mots-clés

Pratiques pédagogiques, évolution, dispositif, didactique professionnelle, problématisation.

Keywords

Pedagogical practices, evolution, device, professional didactics, problematization.

Références bibliographiques

Fabre, M. (1999). Situations-problèmes et savoir scolaire. Paris : PUF.

Fabre, M. (2009). Philosophie et pédagogie du problème. Paris : Vrin.

Fabre, M. (2011). Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole. Paris : PUF.

Mayen, P. (2008). Dix développements sur la didactique professionnelle et le développement. In Y. Lenoir & P. Pastré (Ed.) Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat (pp. 109-125). Toulouse : Octarès.

Munoz, G., Inowlocki, P., Rousseau, M. & Bouquerel, M. (2021). Une approche collaborative pour accompagner des enseignants du réseau Polytech dans la reconception de leur cours en vue de son hybridation. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire International Journal of Technologies in Higher Education, Volume 18, n°1, 62-74.

<https://www.ritpu.ca/files/numeros/112/ritpu-v18n1-07.pdf>

Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Revue française de pédagogie, 154, 145-198. <http://rfp.revues.org/157>

Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Paris : PUF.

Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité : deux concepts étroitement associés. Recherches en éducation, 4, 9-22. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no4.pdf>

Vygotski, L. S. (1934/1997). Pensée et Langage. Paris La Dispute.

Vygotski, L. S. (2014). Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures. Paris : La Dispute.

Le rôle des autres dans l'évolution de pratique pédagogique dans l'enseignement supérieur : une étude de cas en didactique professionnelle

Communication 1

Par Grégory Munoz (*), Simon Zingaretti (**) & Emmanuel Sylvestre (***)

(*) Maître de conférences en sciences de l'éducation, Centre de Recherche en Éducation de Nantes (EA 2661 : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>), département des sciences de l'éducation, Université de Nantes, Chemin de La Censive du Tertre - BP 81227, 44 312 Nantes Cedex 3, France ; Téléphone : 00 33 (0)2 40 14 14 41 ; gregory.munoz@univ-nantes.fr ;

(**) Institut de développement et d'innovation pédagogiques (IDIP : <https://idip.unistra.fr/presentation/equipe-de-lidip/>), Université de Strasbourg, 15-17 rue du maréchal Lefèbvre, 67100 Strasbourg ; zingaretti@unistra.fr

(***) Université de Lausanne, Centre de Soutien à l'Enseignement, Bâtiment Anthropole, CH-1015 Lausanne, Suisse ; emmanuel.sylvestre@unil.ch

Résumé

En vue d'accompagner les changements de pratiques pédagogiques des enseignants du supérieur, il peut être tout à fait pertinent d'analyser les mouvements de ceux qui ont fait évoluer leur pratique. C'est ce que nous proposons à partir d'une étude (Munoz & al., 2016), appuyée sur la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Pastré, 2011) qui s'attache à comprendre comment les acteurs se développent. Pour Pastré (2011), deux modes d'organisation de l'activité estimés indispensables se constituent, le premier est tourné vers la situation, et le second est braqué vers le sujet, relevant de son « expérience acquise et sans cesse réorganisée », longitudinale et identitaire. De ce point de vue, le développement s'envisage dès lors comme « construction de soi, comme appropriation de l'ensemble des événements vécus par le sujet pour lui donner du sens pour soi » (Pastré, 2011, p. 118).

A partir d'entretiens menés dans le cadre d'une étude portant sur l'évolution de l'activité pédagogique d'enseignants du supérieur, nous analysons le cas d'une enseignante qui nous raconte sa trajectoire de développement, en recourant à deux notions, celle de rationalité narrative caractérisée par Bruner (2000), et celle de genèse identitaire initiée par Pastré (2005, 2011). Renvoyant à une « authenticité narrative » (Bruner, 2000) lors d'un entretien, l'enseignante se livre et explique les changements intervenus lors de sa trajectoire, à partir d'un récit qui nous permet d'accéder à une « genèse identitaire » (Pastré, 2005, 2011), de sa part, au-delà de ses « genèses conceptuelles » (Vergnaud, 2007). Nous examinons le rôle des autres dans les changements intervenus.

Au sein de son parcours, nous constatons tout d'abord ce qui a pu impulser chez elle un changement de pratique pédagogique, à savoir un événement particulièrement terrible, un « dé clic », qui l'amène à se remettre en cause : « il fallait que je change : soit que je change ma façon de faire, ma façon d'être, soit que je change de métier » (55). Puis, nous accédons à ce qui a pu changer dans ses activités pédagogiques, passant d'une pédagogie magistro-centrée à une pédagogie ludique et interactive, dont nous livrons quelques illustrations. Son directeur va par exemple le soutenir dans l'équipement de salles dédiées à des travaux de groupes. Enfin, nous caractérisons ce qui a permis son changement de pratiques, notamment à travers l'aide décisive apportée par l'intermédiaire d'un service d'appui à la pédagogie, mais pas seulement, puisqu'elle narre également l'effort qu'elle a du déployé pour, en quelque sorte, « renouer avec elle-même ». En cela, serait-elle parvenue à « changer le passif en actif, les contraintes en ressources, ce qui est d'abord subi en quelque chose qui est assumé » comme l'écrit Pastré (2011) ?

En perspective de conclusion, nous abordons les questions de l'accompagnement au développement pédagogique des enseignants du supérieur en proposant un dispositif fondé sur l'analyse de l'activité visant à provoquer du développement, par la mise en place de situations didactiques conçues en partenariat avec des enseignants-chercheurs volontaires.

Abstract

In order to accompany changes in the pedagogical practices of higher education teachers, it may be quite relevant to analyze the movements of those who have changed their practice. This is what we propose based on a study (Munoz & al., 2016), based on professional didactics (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006; Pastré, 2011) that focuses on understanding how

actors develop. For Pastré (2011), two modes of organization of the activity considered indispensable are constituted, the first is turned towards the situation, and the second is turned towards the subject, pertaining to his or her "acquired and constantly reorganized experience", longitudinal and identity-based. From this point of view, development is therefore seen as "self-construction, as the appropriation of all the events experienced by the subject in order to give it meaning for oneself" (Pastré, 2011, p. 118).

Based on interviews conducted as part of a study on the evolution of the pedagogical activity of teachers in higher education, we analyze the case of a teacher who tells us about her developmental trajectory, using two notions, that of narrative rationality characterized by Bruner (2000), and that of identity genesis initiated by Pastré (2005, 2011). Referring to a "narrative authenticity" (Bruner, 2000) during an interview, the teacher reveals herself and explains the changes that occurred during her trajectory, based on a narrative that allows us to access an "identity genesis" (Pastré, 2005, 2011) on her part, beyond her "conceptual geneses" (Vergnaud, 2007). We examine the role of others in the changes that have occurred.

Within her career path, we note first of all what may have prompted a change in her teaching practice, namely a particularly terrible event, a "trigger", which led her to question herself: "I had to change: either I changed my way of doing things, my way of being, or I changed my profession" (55). Then, we access what changed in his pedagogical activities, moving from a lecture-centered pedagogy to a playful and interactive pedagogy, of which we provide some illustrations. For example, his director will support him in equipping rooms dedicated to group work. Finally, we characterize what enabled her to change her practices, notably through the decisive help provided by a pedagogical support service, but not only, since she also recounts the effort she had to make to, in a way, "reconnect with herself". In this way, she managed to "change the passive into the active, the constraints into resources, what is at first suffered into something that is assumed" as Pastré (2011) writes?

In conclusion, we address the issues of pedagogical development support for teachers in higher education by proposing a system based on the analysis of activity aimed at provoking development, through the implementation of didactic situations designed in partnership with volunteer teacher-researchers.

Mots-clés

Genèse identitaire, développement, didactique professionnelle, rationalité narrative.

Keywords

Identity genesis, development, professional didactics, narrative rationality.

1. Introduction : Problématique

La didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Pastré, 2011) s'attache à comprendre comment les acteurs se développent durant leur activité. Dans cette visée, elle recourt à des traces de l'activité de sujets en situations de travail complétées par des entretiens d'autoconfrontation. La didactique professionnelle recourt moins à des récits, qui porteraient sur un temps au-delà de celui de la situation, sauf Pastré, qui, inspiré de la notion d'identité narrative chez Ricœur (1988), fonde la notion de genèse identitaire, que nous mettons en écho à celle de rationalité narrative de Bruner. Selon Pastré (2011, p. 117), le « mode d'organisation de l'activité reposant sur le couple schème-situation est essentiel pour comprendre l'activité professionnelle. Il risque de masquer la dimension de continuité temporelle qui est toujours présente dans l'activité humaine ». Ainsi, deux modes d'organisation de l'activité se constitueraient, le premier serait tourné vers la situation, et le second serait dirigé vers le sujet. Elle relèverait de son « expérience acquise et sans cesse réorganisée », en étant à la fois longitudinale et à la fois identitaire. Mais qu'en est-il du rôle des autres dans l'itinéraire personnel du sujet ?

Après avoir présenté le contexte de notre questionnement (2), nous précisons notre cadre théorique et méthodologique (3). Nous indiquons ensuite quelques résultats, en nous basant sur une étude de cas (3). Enfin, nous nous intéressons aux perspectives potentielles au sein d'une conclusion (4).

2. Contexte du questionnement

Si la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Pastré, 2011) s'attache à comprendre comment les acteurs se développent, elle commence seulement à considérer le travail enseignant (Pastré, 2007 ; Mayen, 2011 ; Vinatier, 2009, 2013), et depuis quelques années à l'activité d'enseignement dans le supérieur (Loizon & Mayen, 2015).

Comment les enseignants-chercheurs ont pu développer leurs compétences tout au long de leur expérience pédagogique ? S'agit-il d'une expérience cumulant les années d'enseignement ou provient-elle d'événements vécus ? Notre investigation porte sur des enseignants-chercheurs qui ont commencé à s'interroger sur leurs pratiques pédagogiques et à expérimenter de nouvelles manières d'enseigner. Nous cherchons à identifier avec eux des évolutions perçues et des situations potentielles de développement (Mayen, 1999) qui peuvent y contribuer. De quelle nature sont-elles ? Sont-elles informelles ou issues de dispositifs institutionnalisés ?

3. Cadre théorique et méthodologique

3.1. Cadres théoriques : didactique professionnelle et rationalité narrative

3.1.1. Didactique professionnelle : conceptualisation et situation

Depuis Piaget (1936), le développement est considéré comme une adaptation, qui permet la construction de ressources opératoires pour faire face aux fluctuations du réel. Perspective que reprend Vergnaud (1996). Pour maîtriser une situation ou une classe de situations, le sujet doit être capable d'en réaliser un diagnostic afin de savoir comment, quand et à propos de quoi agir, dans une interactivité permanente avec la situation (Schön, 1994). En optant pour une approche compréhensive et collaborative, la didactique professionnelle (Vinatier, 2009, 2013 ; Pastré, 2011) cherche à accompagner les professionnels à développer leur pouvoir d'agir (Rabardel, 2005 ; Clot, 2008).

Selon Pastré (2005, p. 233), « dans les situations de développement, on ne crée pas des ressources nouvelles à partir de rien : on reconfigure, on réutilise, sous forme de bricolage hâtif ou de synthèses plus élaborées, son répertoire de ressources existantes », et cela plus précisément lorsque l'on est confronté à des problèmes. Dans cette perspective, la question du développement du sujet à partir de ses genèses, a poussé Rabardel & Pastré (2005) à interroger les modèles du sujet dans le cadre des dialectiques entre activités et développement.

3.1.2. Genèse identitaire

A partir de la notion d'identité narrative, Pastré (2011) récupère la différenciation de Ricoeur (1986, 1990), concernant l'identité idem et l'identité ipse, pour l'attribuer à l'expérience. Si l'identité idem serait constituée de d'accumulations et de circonstances, de vécus et

d'épreuves, situés et localisés : « une trajectoire de vécu (...) une aventure singulière » (Pastré, 2011, p. 121), l'identité ipse serait en revanche la capacité à donner du sens au vécu et se l'attribuer, par ascription, dépassant l'ordre des faits et du « quoi » vers une reprise réflexive qui poserait la question du « qui ». Ainsi, l'expérience idem, « composée de tout ce qui a laissé une trace de notre vécu » (Pastré, 2011, p. 122), intégrerait-elle notre passé et notre patrimoine. Mais pour ne pas se réduire à un musée, l'expérience idem devrait déboucher sur une expérience ipse, la question du sens des événements pour soi.

3.1.3. Approche de la narration

Bruner (2000) développe une psychologie culturelle basée en partie sur la pensée narrative. Elle correspond à la mise en forme de l'expérience par la narration humaine, puisque « la vie au sein d'une culture consiste en une interaction entre plusieurs interprétations du monde : celle que chacun déduit de sa propre expérience et celles qui lui sont transmises par l'emprise institutionnelle » (Bruner, 1996, p. 30). « Il apparaît qu'il existe deux modes principaux par lesquels les êtres humains organisent et gèrent leur connaissance du monde et structurent leur expérience (...). On a convenu de les nommer respectivement pensée logique-scientifique et pensée narrative » (Bruner, 1996, p. 58).

3.2. Méthodologie d'étude de cas

L'analyse est centrée sur une étude de cas à partir d'une étude initiée auparavant (Munoz & al., 2016). Il s'agit de la partie relative au récit de son changement d'activité pédagogique de la part de l'enseignante participante à l'étude. Ce récit est impulsé par les questions du chercheur dans le cadre d'un entretien semi-directif.

Les étapes du questionnement concernent les points suivants : 1/ présentation du chercheur et du cadre de l'étude (anonymat, volontariat) ; 2/ présentation du parcours pédagogique de la personne ainsi que son parcours de formation ; 3/ Question initiale : j'aimerais que vous me racontiez comment se sont modifiées/ont évolué vos pratiques pédagogiques au cours de votre carrière d'enseignant-chercheur à l'université. Pourriez-vous me raconter des exemples concrets ? ; 4/ Qu'est-ce que vous avez fait pour mettre en œuvre/impulser ce changement dans vos pratiques pédagogiques ? ; 5/ Quels ont été les obstacles éventuels dans la mise en œuvre de ce changement ? Quelles ressources avez-vous utilisées pour surmonter ces obstacles ? ; 6/ Avez-vous des éléments à ajouter ?

4. Premiers résultats

La personne interviewée, maîtresse de conférences en informatique dans un Institut Universitaire de Technologie (IUT), explique qu'elle a changé ses pratiques suite à un événement crucial, et à partir de différentes aides ayant permis de passer d'une pédagogie classique, initiée à partir de ce qu'elle avait mise en place en reprenant ce qu'elle « avait eu en tant qu'étudiante », vers un renouvellement visant à développer des nouvelles formes de situations d'enseignement-apprentissage orientées autour de jeux et de travaux de groupes.

Le ton employé dans le cours de l'entretien renvoie à une « authenticité narrative » (Bruner, 2000) de la part de l'enseignante. Un « déclic », lié à un élève agressif verbalement, la conduit à se remettre en cause : « il fallait que je change : soit que je change ma façon de faire, ma façon d'être, soit que je change de métier » (55). Un concours de circonstance lui permet de découvrir une formation à la pédagogie. Cette formation a été décisive en ce qui la concerne : « Donc la première année, quand j'ai juste suivi les formations, j'ai déjà changé en tant que personne, je me suis dit : « qu'est-ce que je suis ? », enfin je me suis montrée en tant que ce que j'étais réellement, c'est-à-dire quelqu'un qui n'est pas du tout dans l'autorité, qui n'aime pas le conflit, qui n'est pas là pour être gendarme. Je suis là pour leur enseigner quelque chose. Et en fait j'ai gardé en tête qu'ils sont responsables de leur apprentissage. Et moi, je me suis positionnée en tant que guide et non pas en tant que personne qui veut les forcer à faire quelque chose » (61). On voit comment en parlant du « quoi » (la pédagogie), elle parle aussi du « qui » (elle-même et de ses changements progressifs) si l'on reprend les termes de Pastré (2011). Elle narre son effort pour « renouer avec elle-même » en précisant que l'autorité « ça n'était pas moi » et cherche à changer ses pratiques grâce au service de pédagogie, qui lui impulse l'idée que l'on peut faire autrement. En cela, serait-elle parvenue à « changer le passif en actif, les contraintes en ressources, ce qui est d'abord subi en quelque chose qui est assumé » (Pastré, 2011) ? Ne retrouve-t-on pas dans ce qu'elle raconte une « reconstitution interprétative des circonstances », dirait Bruner (2000) ?

4. Conclusion

Pour qu'une situation permette potentiellement du développement, Mayen (1999, p. 86) indique qu'il « s'agit d'ouvrir ou de saisir des opportunités dues à des événements dans la

dynamique des situations et dans le parcours des individus ». Ce que l'on retrouve dans le témoignage de l'enseignante. Quand la rationalité logico-mathématique relève de la situation, la rationalité narrative relève du sujet, où le développement s'envisage comme « construction de soi, comme appropriation de l'ensemble des événements vécus par le sujet pour lui donner du sens pour soi » (Pastré, 2011, p. 118). Mais cela se réalise avec l'autre d'autrui. D'où l'idée de recourir à des formes de recherches collaboratives (Vinatier & Morissette, 2015).

Références bibliographiques

Bruner, J. S. (1991). Car la culture donne forme à l'esprit. Paris : Eshel.

Bruner, J. S. (1996). L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle, Paris : Retz.

Bruner, J. S. (2000). Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres. Paris : Retz.

Bruner, J. (2000). Piaget et Vygotski. Célébrons la divergence. In Houdé, O. & Meljac, C. (dir.). L'esprit Piagétien : hommage international à Jean Piaget. (Chapitre XII). Paris : Presses universitaires de France.

Falzon, P., (2013), Ergonomie constructive. Paris : PUF.

Le Breton, D., (2004). L'interactionnisme symbolique. Paris : PUF.

Loizon, A. et Mayen, P. (2015). Le cours magistral en amphithéâtre : une situation d'enseignement perturbée par les instruments, Distances et médiations des savoirs, 9 | 2015, <http://dms.revues.org/1004>

Mayen, P. (1999). Les situations potentielles de développement. Education permanente, 139, 65-86.

Mayen, P. (2008). Dix développements sur la didactique professionnelle et le développement. In Y. Lenoir & P. Pastré (Ed.) Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat. (pp. 109-125). Toulouse : Octarès.

Munoz, G., Sylvestre, E. & Zingaretti, S. (2016). Exploration de quelques situations potentielles de développement pédagogique auprès d'enseignant-chercheurs d'institutions du supérieur. Congrès international AIPU 2016 : Les valeurs dans l'enseignement supérieur,

HEP de Lausanne, 6-9 juin : http://www.aipu-international.org/index.php?dossier_nav=935
ou <https://aipu2016.wordpress.com/>

Munoz, G. (2018, à paraître). Genèses opératives et identitaires : quel point de mire pour le développement en didactique professionnelle ? In Saadaoui I. M. (Ed.). Identités : ses concepts, ses manifestations, ses évolutions (pp. xx-xx). Sarrebruck : Editions universitaires européennes.

Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Revue française de pédagogie, 154, 145-198. <http://rfp.revues.org/157>

Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. Recherche et formation, 56, 81-93. <http://rechercheformation.revues.org/907>

Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Paris : PUF.

Piaget, J. (1936). La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Paris : Delachaux & Niestlé.

Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel et P. Pastré (Dir.), Modèles du sujet pour la conception : dialectiques activités développement. Toulouse : Octarès.

Ricœur, P. (1988). L'identité narrative, Esprit, 7-8, 295-304.

Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité : deux concepts étroitement associés. Recherches en éducation, 4, 9-22. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no4.pdf>

Vinatier, I. (2009). Pour une didactique professionnelle de l'enseignement. Rennes : PUR.

Vinatier, I. (2013). Le travail enseignant : une approche de didactique professionnelle. Bruxelles : De Boeck.

Vinatier, I., & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : Enjeux et perspectives. Carrefours de l'éducation, 39(1), 137-170. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2015-1-page-137.htm#>

Vygotski, L. S. (1934/1997). Pensée et langage. Paris : La Dispute.

De l'exigence pédagogique dans la formation universitaire. Former à la recherche par l'agir pédagogique communicationnel

Communication 2

Par Yassine Zouari (*)

(*) Maître de conférences en sciences de l'éducation à la FSHST (Faculté des Sciences humaines et sociales, université de Tunis) et chercheur en Sciences de l'Education, Laboratoire Philab, axe: Education et culture, de l'université de Tunis ; boulevard 9 avril, Tunis ; zouariyassine@yahoo.fr

Résumé

La formation universitaire se situe aujourd'hui au carrefour de nombreuses mutations qui requièrent de l'université à la fois un renouveau pédagogique. Trois faits majeurs méritent d'être cités ici.

- a) La massification que connaît la formation universitaire en rapport avec la prolongation de la scolarité gratuite et obligatoire, mais cette démocratisation institutionnelle est encore loin de relever le défi de « la démocratie cognitive » (E. Morin).
- b) Un fait socio-économique contraignant n'ayant cessé de peser sur les politiques universitaires: il s'agit principalement de la mondialisation de l'économie du marché et de l'invasion de l'université par la demande fort pressante d'adaptation à son environnement économique.
- c) La révolution technologique connue depuis la fin des années cinquante dans les sociétés postindustrielles, a conquis progressivement notre planète, transformant les institutions et imprégnant le monde de l'éducation ainsi que le rapport au savoir (J. F. Lyotard, 1979).

Face à ces mutations, la formation universitaire est de plus en plus confrontée au défi pédagogique, celui de « la saveur des savoirs » (J.-P. Astolfi, 2008) et du sens. Dès lors, si la pédagogie universitaire peut être définie en tant que praxis de médiation cognitive et d'innovation formative, praxis qui se reconnaît dans et par le questionnement permanent, mené par le même enseignant/chercheur, de ses propres activités de formation universitaire en vue de former les étudiants aux savoirs, par les savoirs et pour les savoirs/compétences, comment fonder aujourd'hui la pédagogie universitaire en tant qu'exigence de sens ?

Telle est la question que nous soulèverons et à laquelle nous apporterons des éléments de réponse à travers l'analyse d'un dispositif de formation que nous avons conçu pour développer chez les étudiants de Master de recherche en Sciences de l'éducation des compétences liées à l'activité de recherche, en l'occurrence la posture réflexive.

Dans un premier temps, nous explorerons l'agir pédagogique communicationnel en démontant sa pertinence dans la formation à la recherche. Inspiré à la fois de la théorie de l'agir communicationnel de J. Habermas (1987, 1992), de G. Bachelard (1934, 1938, 1940) et de J. Dewey (1910, 1916, 1938), nous nous inscrivons volontairement dans un agir pédagogique communicationnel centré sur la pratique de discussion comme outil de recherche, de mise en débat, de problématisation et de réflexivité en vue d'accompagner les étudiants de Master dans la co-construction de leur projet de recherche et son perfectionnement. Nous explorerons, dans un second temps, un dispositif de formation à la recherche que nous avons mis en place auprès des étudiants de M1 et de M2 en Sciences de l'éducation. Nous émettons à ce propos l'hypothèse que la pratique de discussion orchestrée dans une optique de médiation pédagogique aurait un effet de réflexivité chez les étudiants et optimiserait les capacités de cerner les problèmes et de restructurer le projet de recherche. Nous focaliserons à ce propos notre analyse des dix séances filmées d'atelier de discussion/réflexion autour du mémoire sur les interactions verbales, les moments de décentration, d'incertitude, de problématisation, d'argumentation, de questionnement conceptuel et de résolution des problèmes.

Abstract

University education today is at the crossroads of many changes that require the university to renew its pedagogy. Three major facts deserve to be mentioned here.

a) The massification that university education is undergoing in connection with the extension of free and compulsory education, but this institutional democratization is still far from meeting the challenge of "cognitive democracy" (E. Morin).

b) A constraining socio-economic fact that has not ceased to weigh on university policies: this is mainly the globalization of the market economy and the invasion of the university by the pressing demand to adapt to its economic environment.

c) The technological revolution experienced since the end of the 1950s in post-industrial societies has progressively conquered our planet, transforming institutions and permeating the world of education as well as the relationship to knowledge (J. F. Lyotard, 1979).

Faced with these changes, university education is increasingly confronted with the pedagogical challenge of "the flavour of knowledge" (J.-P. Astolfi, 2008) and of meaning. Therefore, if university pedagogy can be defined as a praxis of cognitive mediation and formative innovation, a praxis that is recognized in and through the permanent questioning, carried out by the same teacher/researcher, of his or her own university training activities with a view to training students in knowledge, by knowledge and for knowledge/competences, how can university pedagogy be founded today as a requirement of meaning?

This is the question that we will raise and to which we will provide some answers through the analysis of a training device that we have designed to develop in students of a research Master's degree in Education Sciences competences linked to the research activity, in this case the reflective posture.

First, we will explore the communicative pedagogical action by demonstrating its relevance in research training. Inspired by the theory of communicative action of J. Habermas (1987, 1992), G. Bachelard (1934, 1938, 1940) and J. Dewey (1910, 1916, 1938), we voluntarily inscribe ourselves in a communicative pedagogical action centered on the practice of discussion as a tool for research, debate, problematization and reflexivity in order to accompany Master's students in the co-construction of their research project and its improvement. We will then explore a research training system that we have set up for M1 and M2 students in Education Sciences. We hypothesize that the practice of discussion orchestrated in a pedagogical mediation perspective would have a reflexivity effect on students and would optimize their ability to identify problems and restructure the research project. In this regard, we will focus our analysis of the ten filmed sessions of the discussion/reflection workshop around the dissertation on the verbal interactions, the

moments of decentration, uncertainty, problematization, argumentation, conceptual questioning and problem solving.

Mots-clés

Genèse identitaire, développement, didactique professionnelle, rationalité narrative.

Keywords

Communicative pedagogical action, research training, mediation, problematization, demand for meaning.

La formation universitaire se situe aujourd'hui au carrefour de nombreuses mutations qui requièrent de l'université à la fois des adaptations et des exigences plus élevées de scientificité et de professionnalisation et un renouveau pédagogique. Trois faits majeurs et déterminants méritent d'être cités ici :

- la massification que connaît la formation universitaire en rapport avec la démocratisation de l'enseignement et la prolongation de la scolarité gratuite et obligatoire, mais cette démocratisation institutionnelle est encore loin de relever le défi de ce que E. Morin appelle « la démocratie cognitive ». Cela se confirme par le constat de l'échec qui touche de plus en plus les publics des L1 et L2 dans plusieurs disciplines, publics constitués de nouveaux bacheliers dont le rapport au savoir se caractérise par le consumérisme scolaire (R. Ballion 1982, F. Dubet 1991) et l'attachement fusionnel aux médias.
- Un fait socio-économique contraignant n'ayant cessé de peser sur les politiques éducatives et universitaires et sur les choix pédagogiques : il s'agit principalement de la mondialisation de l'économie du marché et de l'invasion de l'université par la demande fort pressante d'adaptation à son environnement économique et aux attentes des entreprises privées et des organisations économiques, et ce dans un contexte social de chômage frappant de plus en plus les diplômés des formations universitaires. S'il est évident que ces faits socio-économiques avaient motivé à la base la réforme LMD, ils ont néanmoins contribué largement à transformer l'université et à lui lancer de nouveaux défis.

- Centrée sur l'invention des NTIC (Nouvelles technologies de l'information et de la communication), la révolution technologique connue depuis la fin des années cinquante dans les sociétés postindustrielles, a conquis progressivement notre planète, a transformé les institutions et a imprégné le monde de l'éducation et de la formation ainsi que le rapport au savoir des apprenants et des enseignants. Or, comme le montre J. F. Lyotard, ces mutations technologiques ont affecté le savoir dans ses deux fonctions principales, la recherche et la transmission des connaissances. Alors que, dans le récit des Lumières, le savoir était indissocié des finalités éthiques et politiques visant la paix universelle, la formation de l'esprit et l'élévation de l'humain, celui-ci « change de statut en même temps que les sociétés entrent dans l'âge dit postindustriel et les cultures dans l'âge postmoderne ». L'informatisation des connaissances intensifie la déconnexion des savoirs vis-à-vis des sujets de la formation : n'étant plus perçu selon sa valeur intrinsèque en tant que savoir mais selon sa valeur d'usage, le savoir devient un produit échangé, « la principale force de production » et « un enjeu majeur pour le pouvoir » (J. F. Lyotard, 1979).

Face à ces mutations, la formation universitaire est de plus en plus confrontée au défi pédagogique, celui de « la saveur des savoirs » et du sens. Dès lors, si la pédagogie universitaire peut être définie en tant que praxis de médiation cognitive et d'innovation formative, praxis qui se reconnaît dans et par le questionnement permanent, accompli par le même enseignant/chercheur, de ses propres activités de formation universitaire en vue de former les étudiants aux savoirs, par les savoirs et pour les savoirs/compétences (M. Fabre, 2006), comment fonder aujourd'hui la pédagogie universitaire en tant qu'exigence de sens ? Telle est la question que nous soulèverons et à laquelle nous apporterons des éléments de réponse à travers l'analyse d'un dispositif de formation que nous avons conçu pour développer chez les étudiants de Master de recherche en Sciences de l'éducation des compétences liées à l'activité de recherche, en l'occurrence la posture réflexive.

Dans un premier temps, nous explorons l'agir pédagogique communicationnel en démontant sa pertinence dans la formation à la recherche. Inspiré à la fois de la théorie de l'agir communicationnel de J. Habermas (1987, 1992), de G. Bachelard (1934, 1938, 1940) et de J. Dewey (1910, 1916, 1938), nous nous inscrivons volontairement dans un agir pédagogique communicationnel centré sur la pratique de discussion comme outil de recherche, de mise en débat, de problématisation et de réflexivité en vue d'accompagner les étudiants de Master dans la co-construction de leur projet de recherche et son perfectionnement.

Nous explorerons, dans un second temps, un dispositif de formation à la recherche que nous avons mis en place auprès des étudiants de M1 et de M2 en Sciences de l'éducation. Nous émettons à ce propos l'hypothèse que la pratique de discussion orchestrée dans une optique de médiation pédagogique aurait un effet de réflexivité chez les étudiants et optimiserait les capacités de cerner les problèmes et de restructurer le projet de recherche. Nous focaliserons notre analyse des dix séances filmées d'atelier de discussion/réflexion autour du mémoire sur les interactions verbales, les moments de décentration, d'incertitude, de problématisation, d'argumentation, de questionnement conceptuel et de résolution des problèmes.

Nous soutenons que, dans une société post-moderne, démocratique et plurielle, la formation universitaire en tant que praxis requiert de promouvoir la discussion au rang d'un principe post-métaphysique (Habermas 2003, K. O. Apel 1994) autour duquel s'articulent trois logiques : une logique épistémologique, celle de la saveur des savoirs (J.-P. Astolfi 2008, J.-C. Forquin 1996), une logique pragmatique (J. Dewey 1938-1968) et une logique psychologico-clinique du développement du sujet et de l'intersubjectivité (F. Imbert 2000, P. Ricoeur 1996). Ces trois logiques correspondent aux trois processus du triangle de la formation conçue par M. Fabre (2006). Elles rendent possible la réhabilitation du pluralisme à l'œuvre dans la formation en tant qu'action globale sur la personne (former à, former par et former pour).

Références bibliographiques

Apel, K. O. (1994). *Ethique de la discussion*, traduction M. Hunyadi, Paris, Editions du Cerf, collection « Humanités ».

Astolfi, J-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris. ESF éditeur.

Bachelard, G. (1938-1996). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Paris. Librairie Philosophique J. Vrin.

Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école : stratégies éducatives des familles*. Stock. 1982.

Dewey, J. (1938). *Logique : la théorie de l'enquête*. Paris. PUF.

Dewey, J. (1938-1968). *Expérience et Education*. Paris. Armand Colin.

- Dubet, F. (1991). Les Lycéens. Paris. Le Seuil. 1991. Fabre, M. (2006). Penser la formation. Paris. Éditions Fabert.
- Fabre, M. (2009). Philosophie et pédagogie du problème. Paris. Ed. Vrin. Collection « Philosophie de l'éducation ».
- Forquin, J-C. (1996). Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Habermas, J. (1987). Théorie de l'agir communicationnel : Tome 1 : Rationalité de l'agir et rationalisation de la société. Paris. Fayard.
- Habermas, J. (2003). L'éthique de la discussion et la question de la vérité. Paris. B. Grasset.
- Habermas, J. (2006). Idéalisations et communication : agir communicationnel et usage de la raison. Paris. Fayard.
- Habermas, J. (1988). Le discours philosophique de la modernité. Douze conférences. traduit par Bouchindhomme et Rochlitz. Paris. Gallimard.
- Habermas, J. (1991). Morale et communication. Conscience morale et activité communicationnelle. Trad par Christian Bouchindhomme. Paris. Les Editions du Cerf.
- Francis, I. (2000). L'impossible métier de pédagogue. Paris. ESF éditeur.
- Lyotard, J.-F. (1979). La condition postmoderne. Rapport sur le savoir. Paris. Les Editions de Minuit. 1979. Collection « Critique ».
- Ricoeur, P. (1996). Soi-même comme un autre. Paris. Ed. du Seuil, collection « Points Essais ».
- Schön D. A. (1994). Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Traduit par J. Heynemand et D. Gagnon. Montréal : Ed. Logiques.

Apprendre en concevant une situation-problème : une étude de cas en musique alliant didactique professionnelle & problématisation

Communication 3

Par Olivier Villeret*, Marie Hoarau**, Yassine Zouari*** & Grégory Munoz****

(*) Maître de conférences en Physiques, docteur en physique, CREN, Université de Nantes, Structure fédérative Opéen & ReForm : Observation des pratiques éducatives et enseignantes, de la recherche à la formation. ESPE des pays de la Loire, Université de Nantes, site d'Angers, 7 rue Dacier, 49000 Angers, France ; Téléphone : 00 33 (0)6 80 99 19 14 ; olivier.villeret@univ-nantes.fr

(**) ATER en sciences de l'éducation, Centre de Recherche en Éducation de Nantes (EA 2661 : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>), département des sciences de l'éducation, Université de Nantes, Chemin de La Censive du Tertre - BP 81227, 44 312 Nantes Cedex 3, France ; marie.hoarau@univ-nantes.fr

(***) Maître de conférences en sciences de l'éducation, à la FSHST (Faculté des Sciences humaines et sociales, université de Tunis) et chercheur en Sciences de l'Éducation, Laboratoire Philab, axe: Education et culture, de l'université de Tunis ; boulevard 9 avril, Tunis ; zouariyassine@yahoo.fr

(****) Maître de conférences en sciences de l'éducation, Centre de Recherche en Éducation de Nantes (EA 2661 : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>), Association Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle (<https://didactiqueprofessionnelle.ning.com/>), département des sciences de l'éducation, Université de Nantes, Chemin de La Censive du Tertre - BP 81227, 44 312 Nantes Cedex 3, France ; Téléphone : 00 33 (0)2 40 14 14 41; gregory.munoz@univ-nantes.fr

Résumé

Dans le cadre d'un travail antérieur (Munoz & Villeret, 2002), nous avons présenté un dispositif basé sur les apports croisés de la didactique professionnelle (Pastré, 2011) et de la problématisation (Fabre, 2011). Construire des situations problème et analyser l'activité ne va pas de soi. Dans les situations-problème, le savoir devient moyen pour l'action, en devenant fonctionnel pour la problématisation ou opératoire en didactique professionnelle.

C'est pourquoi nous avons eu l'idée de proposer un dispositif de formation (Albéro, 2011) conçu comme un objet technique multifonctionnel (Simondon, 1958), qui mêle ces diverses dimensions, de didactique de la conception (Bonnardel & Didier, 2020), dans le cadre de la didactique professionnelle et de problématisation (Fabre, 1999, 2009, 2011), ce que nous pourrions définir comme une ingénierie didactique professionnelle (Pastré, 2004) basée sur la problématisation.

Adoptant une visée de didactique professionnelle (Pastré, 2011), nous mobilisons une étude de cas pour analyser la place de la conception de situation-problème pour développer la conceptualisation en formation des apprenants, eux-mêmes enseignants.

Notre dispositif didactique visant à initier les acteurs à la problématisation (Fabre, 2011) et aux enjeux et modalités de la didactique professionnelle en vue de les accompagner pour : 1/ construire une situation-problème, 2/ la mettre en œuvre dans leur terrain, 3/ en faire l'analyse, par un retour réflexif à partir d'observations basées sur des traces d'activité (vidéo ou audio). Dans le cadre d'un module intitulé « parcours de découverte de pratiques pédagogiques éloignées », destiné à des professeurs de musique, notre dispositif didactique les oblige à transformer une de leur situation didactique « classique » en situation-problème, puis à en analyser la mise en œuvre. Ce dispositif didactique constitue une « situation potentielle de développement » (Mayen, 1999) d'une pédagogie construite-en-acte, constituant respectivement des formes potentielles d'apprentissage-avant, pendant et après selon Pastré (2011).

Nos principaux résultats montrent comment les apprenants parviennent à concevoir des situations-problèmes et à en réaliser l'analyse, en réussissant à faire problématiser les élèves.

Abstract

In a previous work (Munoz & Villeret, 2002), we presented a device based on the crossroads of professional didactics (Pastré, 2011) and problematization (Fabre, 2011). Constructing problem situations and analyzing the activity is not self-evident. In problem situations, knowledge becomes a means for action, by becoming functional for problematization or operative in professional didactics.

This is why we had the idea of proposing a training device (Albéro, 2011) conceived as a multifunctional technical object (Simondon, 1958), which mixes these various dimensions, of design didactics (Bonnardel & Didier, 2020), within the framework of professional didactics and of problematization (Fabre, 1999, 2009, 2011), which we could define as a professional didactic engineering (Pastré, 2004) based on problematization.

Adopting a professional didactic approach (Pastré, 2011), we mobilize a case study to analyze the place of problem-situation design in developing conceptualization in the training of learners, who are themselves teachers.

Our didactic device aims at introducing the actors to problematization (Fabre, 2011) and to the stakes and modalities of professional didactics in order to accompany them in: 1/ constructing a problem-situation, 2/ implementing it in their field, 3/ analyzing it, through reflexive feedback based on observations of activity traces (video or audio) Within the framework of a module entitled "discovery course of distant pedagogical practices", intended for music teachers, our didactic device obliges them to transform one of their "classic" didactic situation into a problem situation, then to analyze its implementation. This didactic device constitutes a "potential development situation" (Mayen, 1999) of a constructed-in-act pedagogy, constituting respectively potential forms of learning-before, during and after according to Pastré (2011).

Our main results show how learners manage to design and analyze problem situations by getting students to problematize.

Mots-clés

Conception, développement, didactique professionnelle, problématisation.

Keywords

Design, development, professional didactics, problematization.

1. Introduction : apprendre en 3 temps...

Le dispositif proposé s'inscrit dans l'idée que l'on apprend en concevant, selon d'une didactique de la conception (Bonnardel & Didier, 2020). Notre question est de savoir comment procèdent des acteurs dans le cadre d'un dispositif d'ingénierie didactique professionnelle (Pastré, 2004 ; Pastré & Vergnaud, 2011) basée sur la problématisation (Fabre, 2009, 2011), qui s'appuie sur les trois temps d'apprentissage préconisés par Pastré (2011) : apprentissage-avant, pendant et après l'action.

L'apprentissage-avant intervient en amont de l'activité. Classiquement, il se réfère à la formation initiale et insiste essentiellement sur les savoirs scientifiques et techniques estimés nécessaires à la maîtrise des futures situations professionnelles ; en formation continue, l'apprentissage avant relève aussi de l'activité d'appropriation des "connaissances opérationnelles" nécessaires pour maîtriser la situation de travail de référence (Samurçay & Rogalski, 1992), y compris sur un court terme.

L'apprentissage-pendant se réalise pendant l'exercice de l'activité, tel l'« apprentissage sur le tas ». Dans et par son travail, le sujet transforme le réel et se transforme lui-même, selon une activité constructive. L'analyse de l'activité cherche plus précisément à comprendre l'apprentissage qui se développe en cours d'action, quand « apprendre, produire des savoirs, s'inscrit dans une dialectique activité/situation » (Olry, 2003, p. 101).

L'apprentissage-après résulte d'un travail de réflexivité sur l'action menée par une prise de conscience des éléments de schème d'action (buts, sous-buts, organisation, principes). C'est l'apprentissage réalisé par l'analyse de l'activité. Il peut être informel ou formellement organisé. La didactique professionnelle met l'accent sur cet apprentissage après, par le recours au débriefing, car « refaire, reproduire, imiter sont certes des moyens d'apprentissage, mais le plus puissant semble bien être celui qui consiste à reconstruire » (Pastré, 1999, p. 31).

Après avoir présenté le contexte de notre étude (2), nous précisons le cadre de notre dispositif, ainsi que nos éléments théoriques et méthodologiques (3). Nous révélons ensuite quelques résultats, en nous basant sur deux études de cas (3). Enfin, nous nous attachons aux perspectives et aux questionnements autour d'un tel dispositif en conclusion (4).

2. Contexte

Le « Pont Supérieur » Bretagne Loire prépare les professeurs de musique au diplôme d'état en formation continue. Dans cette formation, dans le cadre d'un module de 36h intitulé « Pratiques Pédagogiques Éloignées » (PPE), un dispositif d'accompagnement à la conception de situation-problème est mis en place. Il permet d'ouvrir les stagiaires à des méthodes différentes de celles qu'ils ont l'habitude de pratiquer avec leurs élèves dans les conservatoires et écoles de musique. Il se base sur les trois types d'apprentissage préconisés par Pastré (2011) : apprentissage-avant, pendant et après l'action.

Le module de formation PPE (Pratiques Pédagogiques éloignées) est constitué de six séances de 6h (journée) espacées d'environ un mois de septembre à mars. Le groupe est constitué d'environ 12 stagiaires et 2 formateurs. Quatre promotions se sont succédées sur ce dispositif.

Les éléments suivants indiquent les contenus des diverses journées de formation, des travaux inter-séances réalisés, ainsi que le type d'apprentissage selon Pastré (2011) en relation avec : 1/ l'apprentissage avant (AAV) un apprentissage avant externe (AAVE) provenant des formateurs, d'un apprentissage avant interne (AAVI) du aux opérations de création de la situation par les stagiaires (c'est l'apprentissage en conception). Dans notre cas, l'AAVE correspond à l'activité d'appropriation des « connaissances opérationnelles » nécessaires aux stagiaires pour maîtriser les situations problème, les connaissances scientifiques et techniques à connaître en amont de la situation de formation cible proposée par les formateurs. Nous distinguons également dans l'apprentissage après (AAP) un apprentissage après interne (AAPI), réalisé par le stagiaire lors de l'analyse de son activité en vue de sa présentation au groupe, d'un apprentissage après externe (AAPE), provenant des formateurs ou des autres stagiaires intervenant lors du débriefing.

Séance 1

Présentation formation, du groupe, de l'évaluation.	(1h30)
Cours sur divers courants pédagogiques	(1h30) AAVE
Travail groupe sur les courants pédagogiques	(1h30) AAVE
Didactique	(1h30) AAVE

Séance 2

Etude de textes sur problématisation (Fabre, 1999, 2011)	(1h30) AAVE
Etude de textes sur Inducteurs de problématisation	(1h) AAVE
Etude débats en classe	(1h) AAVE
Démarche d'investigation	(1h) AAVE
Analyse de pratique sur film d'un stagiaire (Ex : Tuba)	(1h30) AAVE

Séance 3

Didactique professionnelle (Pastré, 2011)	(2h)	AAVE
Analyse de pratique ergonomique	(1h)	AAVE
Choix des thèmes des situations-problème, mise en place des équipes	(1h)	AAVI
Premier travail sur les situations	(1h)	AAVI
Analyse de pratique sur film d'un stagiaire (Ex : Piano)	(1h)	AAVE

Inter séance 3-4

Travail étude texte (évaluation, formation à distance)		AAVI
Travail sur les scénarios	(2h)	AAVI

Séance 4

Observation-débriefing d'une situation de cours (Steel Drum)	(3h)	AAVE
Compte rendu devoir FAD	(1h)	AAVE
Travail sur les scénarios	(2h)	AAVI

Inter séance 4-5

Travail sur les scénarios	(2h)	AAVI
---------------------------	------	------

Séance 5

Analyse de pratique sur le cas d'une Prof des écoles	(1h30)	AAVE
Analyse de pratique sur film d'un stagiaire (Ex : Chant...)	(1h30)	AAVE
Travail sur les scénarios	(3h)	AAVI

Inter séance 5-6

Travail sur les scénarios	(2h)	AAVI
Effectuation des scénarios	(2h)	APE
Mise en forme diaporama et traces	(6h)	AAPI

Séance 6

Présentation groupes diaporama et traces	(2h)	
Débriefing	(2h)	AAPE
Bilan des apprentissages, bilan de formation	(2h)	AAPE

3. Cadre théorique et méthodologique

Pour éclairer ce questionnement, il s'agit de proposer une didactique professionnelle de la conception basée sur l'analyse de l'activité. Les recherches liées aux activités de conception continuée dans l'usage (Béguin, 2013 ; Rabardel & Pastré, 2005), et plus précisément sur les activités de conception de formation (Parage & Petit, 2015) peuvent étayer notre approche. En effet, selon Pastré (2006), « la didactique professionnelle est née du souci d'analyser l'apprentissage qui se fait dans l'exercice de l'activité professionnelle : on y apprend à faire, mais on y apprend aussi en faisant ». Les professionnels en collaborant avec les chercheurs à la compréhension fine de leur activité, sont ainsi potentiellement en position de mieux

comprendre leur manière d'agir et dès être potentiellement lors en mesure de pouvoir en expérimenter de nouvelles.

Ce qui peut constituer pour eux une situation potentielle de développement (Mayen, 1999). Ainsi, dans le cadre de recherches collaboratives, les professionnels, non seulement, participent et contribuent à cette analyse, mais aussi se forment à travers elle, en vue de pouvoir développer davantage leurs possibilités d'action, renvoyant à l'idée d'une ergonomie constructive (Falzon, 2013). Ce type de collaboration se déploie dans le cadre de notre dispositif, en s'inspirant d'une « pédagogie des situations », sur une « explicitation partagée » (Vinatier & Morisette, 2015, p. 160).

Nos données relèvent des documents conçus par les acteurs (issus de l'apprentissage avant) et de vidéos de leur activité en cours de mise en œuvre de leur situation-problème (apprentissage-pendant), ainsi que de celle relative à leur débriefing (apprentissage après).

4. Analyse liée une étude de cas

Notre étude de cas concerne ici le travail du saut d'octave utilisé dans des phrases musicales variées afin de prendre conscience des paramètres débit, pression et volume de l'air utilisé (famille des vents). Au trombone comme à la flûte traversière, les instrumentistes doivent apprendre à maîtriser leur débit d'air mais aussi la pression de celui-ci, afin de pouvoir apprivoiser leur instrument et appréhender la justesse lors de l'émission des notes. Bien que le débit et la pression soient intimement liés, il faut savoir les dissocier afin de pouvoir utiliser à bon escient et de façon complémentaire, ces deux paramètres d'émission du son.

Le groupe constitué de deux instrumentistes à vent (flûte et trombone) s'est rassemblé sur le projet de travailler sur l'émission de l'air lors d'un saut d'octave. Le groupe dans la recherche d'une situation-problème passe par les phases suivantes : a) échange et découverte des similitudes et des différences des instruments, b) réflexion commune sur ce qu'il faut mettre en place pour un saut d'octave réussi : soutien (gestion de la colonne d'air), placement des lèvres, c) composition d'une pièce « air d'octave » qui place l'élève dans des situations de saut d'octave (ascendants et descendants) qui nécessitent un traitement différent selon l'intensité requise : saut d'octave forte-détaché, forte-lié, piano détaché, piano-lié. Les sauts d'octave détachés nécessitent une « attaque coup de langue ».

Deux élèves ont été mis au travail sur cette situation problème (cours individuel) : Manon (6 mois de flûte dans une école de musique) et Vincent (5 ans de trombone, cycle 2 dans un conservatoire à rayonnement régional).

Les enseignants font des hypothèses quant aux solutions mises en place par leurs élèves et les comparent à leur solution idéale. Ils font alors travailler les élèves pour qu'ils prennent conscience des paramètres qui s'ils sont bien ajustés vont permettre l'émission d'un saut d'octave idéal.

4. Conclusion

C'était la première fois que les stagiaires travaillent avec leurs élèves sous forme de situation-problème. Ils notent certains avantages comparé à un enseignement traditionnel : a) la situation vise un problème bien précis qui permet à l'élève de construire le problème (problématisation) et de chercher des solutions ; b) les questionnements permettent aux élèves d'essayer par eux même ce qui fonctionne ou pas ; c) ils permettent à l'enseignant de mieux comprendre le fonctionnement de l'élève en suivant sa démarche réflexive, de s'adapter au plus proche des besoins de l'élève.

Références bibliographiques

- Albéro, B. (2011). Approche trilogique des dispositifs en formation : pourquoi « les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu » ? Colloque Outils pour la Formation, l'Éducation et la Prévention (OUFOREP) : contributions de la Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Journées Scientifiques de l'Université de Nantes, Cité des Congrès de Nantes, 6 & 7 juin 2011. (Fascicule 1, pp. 427-436). http://www.cren.univ-nantes.fr/98602891/0/fiche___pagelibre/
- Béguin, P. (2013). La conception des instruments comme processus dialogique d'apprentissages mutuels. In Fazon, P. (Ed.). *Ergonomie constructive* (pp. 147-160). Paris : PUF.
- Bonnardel, N. & Didier, J. (coord.). (2020). *Didactique de la conception*. Belfort : Editions des presses de l'UTBM (Université de technologie de Belfort-Montbéliard).
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.

- Fabre, M. (2006). Analyse des pratiques et problématisation, *Recherche et formation*, 51, 133-145. <http://rechercheformation.revues.org/511>
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF.
- Falzon, P. (2013). *Ergonomie constructive*. Paris : PUF.
- Mayen, P. (1999). Les situations potentielles de développement. *Education permanente*, 139, 65-86.
- Munoz, G. & Villeret, O. (2020). Dialectique activité & développement dans la conception de situation-problème en formation. In Nathalie Bonnardel & John Didier (coord.). *Didactique de la conception* (pp. 135-155). Belfort : Editions des presses de l'UTBM (Université de technologie de Belfort-Montbéliard).
- Olry, P. (2013). Émancipation et formation professionnelle : une voie étroite entre pressions sur le travail et référence au métier. *Travail et Apprentissage : revue de didactique professionnelle*, 12, 13-33.
- Pastré, P. (2004). L'ingénierie didactique professionnelle. In P. Carré & P. Caspar (Eds) *Traité des sciences et des techniques de la formation*. (pp. 465-480). Paris : Dunod.
- Pastré, P. & Vergnaud, G. (2011). L'ingénierie didactique professionnelle. In Philippe Carré et al. (coord.). *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 401-421). Paris : Dunod. <https://www.cairn.info/traité-des-sciences-et-des-techniques-de-laformat--9782100566891-page-401.htm>
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle, *Revue française de Pédagogie*, 154, 145-198. <http://journals.openedition.org/rfp/157>
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- Rabardel, P. & Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques activités développement*. Toulouse : Octarès.
- Parage, P. & Petit, L. (2015). (Dir). *Conception et activité du formateur*. *Education Permanente*. Dossier, 204.

Samurçay, R. & Rogalski, J. (1992), Formation aux activités de gestion d'environnements dynamiques : concepts et méthodes, *Education permanente*, 11, 227-242.

Simondon, G. (1958/1989). *Du mode d'existence des objets techniques*. Aubier : Paris.

Vinatier, I., Fillietaz, L. & Kahn, S. (Coord.). (2012). Enjeux, forme et rôle des processus collaboratifs entre chercheurs et professionnels de la formation : pour quelle efficacité ? *Travail et apprentissages*, 9.

Vinatier, I., & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : Enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137-170. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2015-1-page-137.htm#>