



HAL
open science

**Professionnaliser la formation des enseignants.
Contribution à la formation d'enseignants spécialisés à
l'Université de Saint-Pétersbourg**

Jean-Pierre Garel

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Garel. Professionnaliser la formation des enseignants. Contribution à la formation d'enseignants spécialisés à l'Université de Saint-Pétersbourg. La nouvelle revue de l'AIS, Adaptation et intégration scolaires, 2000, 10, pp.29-41. hal-01933603

HAL Id: hal-01933603

<https://inshea.hal.science/hal-01933603>

Submitted on 23 Nov 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Professionaliser la formation des enseignants

Contribution à la formation d'enseignants spécialisés
à l'Université de Saint-Petersbourg

Jean-Pierre GAREL

Professeur au CNEFEI

Résumé : Le projet Dvigenie/Tempus, dont le but est de mettre en place, à l'Université de St Pétersbourg, une formation d'enseignants spécialisés appelés à intervenir auprès d'enfants et d'adolescents handicapés moteurs, est l'occasion de s'interroger sur l'articulation entre théorie et pratique pour mieux asseoir la professionnalisation de la formation.

On considère que la complexité des situations d'enseignement rend illusoire la volonté de résoudre les problèmes qu'elle pose en appliquant des savoirs théoriques, car la réalité ne se laisse pas totalement réduire à des modèles préétablis.

Il ne s'agit pas d'opposer théorie et pratique, car elles peuvent se féconder mutuellement, comme tentent de le montrer les quelques pistes de réflexion qui sont avancées pour concevoir une démarche de formation soucieuse de préparer à la complexité des contextes professionnels rencontrés.

Mots-clés : Complexité - Situation d'enseignement - Articulation entre théorie et pratique - Professionnalisation - Prise de décision - Facteurs de difficulté - Évaluation - Démarche clinique - Constructivisme - Infirmité motrice cérébrale.

Le projet européen Dvigenie/Tempus a pour objet d'aider les responsables de l'Université de Saint-Petersbourg à mettre en place une formation d'enseignants spécialisés appelés à intervenir auprès d'enfants et d'adolescents handicapés moteurs.

Après deux années de travail, avec la collaboration de l'Université Technique de Lisbonne, nos partenaires russes ont élaboré un plan de formation qui conduit à s'interroger sur les liens entre théorie et pratique dans le cadre d'une formation d'enseignants. Échanger avec les collègues de l'Université Herzen sur ces aspects épistémologiques et leurs implications méthodologiques nous a paru né-

cessaire, au regard de notre mission, et d'autant plus stimulant qu'à cette occasion nous ne pouvions pas faire l'économie d'un questionnement sur nos propres conceptions et pratiques.

Parmi les conceptions de la formation, il en est une reposant sur le postulat que la compétence professionnelle s'appuie sur une connaissance fondamentale. Dès lors que « *l'étudiant ne peut acquérir des habiletés d'application avant d'avoir appris le savoir applicable*¹ », il s'agit pour le futur enseignant de mettre en œuvre les principes généraux issus de recherches menées dans des contextes étrangers à la situation professionnelle effective. Une science fondamentale comme la psy-

1. D. A. Schön, *Le praticien réflexif*, Montréal, Les Éditions logiques, 1994, p. 52.

chologie, par exemple, élabore une théorie relative à la mémoire, à la motivation, etc. L'objet de la science appliquée, en l'occurrence la psychopédagogie, sera d'inférer et d'enseigner des procédés d'enseignement à partir de ces théories. Enfin, au niveau hiérarchique le plus bas, il reviendra à l'enseignant d'appliquer les procédures indiquées dans le quotidien de sa pratique ².

Dans les années 80, cette séparation entre conception et exécution a été remise en cause : aux États-Unis et au Canada, notamment, une réflexion s'est engagée pour asseoir la professionnalisation de la formation sur une véritable articulation entre théorie et pratique.

Avant de s'interroger sur l'articulation souhaitée, il faut d'abord considérer l'impossibilité de disposer d'un « prêt-à-porter » pédagogique qui se déduirait de théories existantes et qui conviendrait parfaitement à tel ou tel type de situation d'enseignement. La complexité des situations professionnelles effectivement vécues rend illusoire toute démarche strictement déductive, car aucune d'entre elles ne se laisse totalement réduire aux modèles connus : il est indispensable de réajuster ce que l'on sait à une réalité toujours singulière, voire, parfois, de réinventer des stratégies d'enseignement.

LA COMPLEXITÉ DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT

Au sens premier, est complexe ce qui est composé d'une multiplicité d'éléments différents. Ce qualificatif convient parfaitement aux situations d'enseignement qui mettent en jeu des élèves très divers et des tâches dont les paramètres sont nombreux.

La complexité peut se définir aussi par trois autres caractéristiques : les liens qui unissent les différents éléments de l'ensemble, les antagonismes qui émergent de leurs interactions, et l'instabilité des situations.

On considérera successivement ces facteurs de complexité pour voir dans quelle mesure ils sont présents dans les situations d'enseignement impliquant de jeunes handicapés moteurs, et plus particulièrement des enfants atteints d'infirmité motrice cérébrale, qui constituent très majoritairement la population à laquelle il est fait référence dans le plan de formation russe.

Diversité d'aspects de l'infirmité motrice cérébrale

Lorsqu'un enseignant intervient auprès d'élèves handicapés moteurs, la complexité qu'il doit affronter est plus grande qu'avec des élèves « ordinaires », d'autant plus que la désignation « handicap moteur » recouvre des aspects multiples qui ne concernent d'ailleurs pas que la motricité. Pour s'en tenir à l'infirmité motrice cérébrale, la typologie des tableaux cliniques et des troubles associés se décline en de multiples catégories :

- diversité sur le plan topographique : localisation quadriplégique, diplégique, hémiplégique...
- diversité des types cliniques : syndromes spastique, athétosique et ataxique,
- diversité des troubles associés éventuels, parmi lesquels on retiendra :
 - des troubles de la sensibilité superficielle ou profonde, qui peuvent par exemple altérer le sens de la position

2. M. Tardif, C. Lessard, C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux*, PUF, 1998, p. 24.

des segments corporels dans l'espace,

- des troubles de l'identification et de la reconnaissance (agnosies),
- des troubles auditifs,
- des troubles neurovisuels, fréquents chez l'enfant ancien prématuré et particulièrement handicapant pour certains apprentissages,
- des troubles de la parole et du langage, qui peuvent être périphériques (de l'articulation, de la voix...) ou centraux (dysphasies),
- des troubles cognitifs spécifiques,
- etc.

À cette diversité des catégories habituellement décrites dans le cas de l'infirmité motrice cérébrale s'ajoute celle des personnes, qui ne se laissent pas enfermer dans ces typologies. Pour ce qui est, par exemple, des troubles neuromoteurs, ils sont parfois intriqués de façon tout à fait singulière. Quant aux troubles pouvant être associés, ils sont de nature et de degré bien différents selon les sujets.

La complexité des situations d'enseignement tient aux caractéristiques des élèves, mais aussi aux caractéristiques des tâches auxquelles ils sont confrontés : plus elles sont nombreuses, plus grand est le risque d'en négliger une qui peut constituer un facteur déterminant pour la réussite de l'enfant.

Les multiples facteurs de difficulté des tâches présentées aux élèves

Indépendamment des capacités de l'enfant, le niveau de difficulté d'une tâche est inhérent à la tâche elle-même. À travers un exemple en mathématiques, G. Vergnaud montre la nécessité, pour

moduler la difficulté d'un problème, de prendre en compte le niveau de conception plus ou moins élaboré qu'il sous-tend de la part de l'élève. Il s'agit de calculer le nombre de places disponibles dans un parking lorsqu'on connaît le nombre total de places qu'il comporte et le nombre de voitures qui y sont présentes : « *Ce n'est pas le modèle premier de la soustraction pour l'enfant. Le modèle le plus primitif c'est celui de la quantité qui diminue. On part d'une quantité donnée, elle diminue (parce qu'on consomme, qu'on dépense, qu'on perd) ; à quelle quantité arrive-t-on ? Il faut des opérations de pensée supplémentaires pour étendre l'opération de soustraction à d'autres situations, notamment à celle qui consiste à chercher une partie connaissant le tout et l'autre partie, comme dans le problème du parking*³. »

On pourrait avancer bien d'autres exemples illustrant les facteurs de difficulté : en considérant uniquement la consigne d'une tâche, on pourrait ainsi constater à quel point ses caractéristiques sémantiques sont source, ou non, de difficulté, et dans quelle mesure elle sollicite les capacités mnésiques de l'élève.

Retenons que l'apprentissage d'un élève dépend des multiples caractéristiques des tâches qui lui sont présentées ainsi que de ses diverses caractéristiques personnelles, et considérons les interactions entre ces différents facteurs.

Liens entre les différents facteurs d'apprentissage

Un des traits de la complexité réside dans l'étroite association entre les divers éléments qui composent un ensemble.

3. G. Vergnaud, « Les apprentissages mathématiques », in *Du bilan neuropsychologique aux démarches pédagogiques, Expériences concernant l'enfant cérébrolésé*, revue ANAE, n° 49, 1998, p. 202.

Il va de soi que des liens unissent le sujet et la situation d'apprentissage à laquelle il est confronté : il ne peut résoudre le(s) problème(s) qu'elle pose, et donc progresser et se développer, que dans la mesure où elle est adaptée à ses possibilités. Il n'y a là rien d'original : on sait bien, dans le champ de l'AIS, que le handicap n'existe pas en soi mais en fonction des situations rencontrées ; ce qui devrait avoir pour conséquence de s'attacher davantage aux contenus d'enseignement propres aux différents champs disciplinaires.

Les facultés cognitives n'existent pas indépendamment du contexte dans lequel elles sont sollicitées. Elles sont « *inextricablement liées à l'historique de ce qui est vécu, de la même manière qu'un sentier auparavant inexistant apparaît en marchant* », affirme F.-J. Varela ⁴, qui, à la différence d'autres spécialistes des neurosciences, ne sépare pas les mécanismes mentaux de l'expérience qui les fait naître. Les séparer fait obstacle à leur compréhension et se traduit notamment par des évaluations d'enfants qui peuvent être lourdes de conséquences.

La fragmentation des savoirs est un autre obstacle à la connaissance. Pour l'enseignant qui cherche à résoudre un problème rencontré par un enfant, il est difficile de convoquer simultanément des connaissances morcelées, appartenant à des champs théoriques qui développent chacun leur propre rationalité. Pourtant, comprendre pourquoi l'élève échoue nécessite d'envisager simultanément des facteurs explicatifs multiples

et qui ne restent pas étrangers les uns aux autres.

Concernant des enfants infirmes moteurs cérébraux, l'échec peut tenir au traitement de l'information, sachant que les afférences – messages sensoriels issus de la périphérie – sont, chez certains, plus ou moins exploitables selon les canaux sensoriels sollicités : pour un enfant atteint de dyspraxie visuo-spatiale, par exemple, la disposition spatiale des éléments à dénombrer affecte sa réussite, de telle sorte qu'il risque d'échouer alors qu'il a acquis le dénombrement. Quant aux efférences impliquées, c'est-à-dire aux modalités d'effectuation de la tâche (motrice, verbale...), elles risquent de pénaliser ces enfants dont l'organisation motrice est déficitaire lorsque qu'ils doivent recourir à une manipulation physique, par exemple pour entourer un ensemble de pions. Or certains tests utilisés pour évaluer les compétences mathématiques des élèves n'adoptent qu'un seul type d'afférence et qu'un seul type d'efférence. ⁵

Une bonne grille de lecture d'une situation d'enseignement ne saurait se limiter à des connaissances relevant de la psychologie cognitive, des neurosciences, et de la didactique pour ce qui concerne l'analyse de la tâche, car la situation peut être infiltrée par bien d'autres paramètres, relatifs à l'enfant (données médicales expliquant sa fatigue, sens qu'il accorde à la situation...), à ses interactions avec ses pairs ou avec l'enseignant, aux médiations introduites par ce dernier, etc.

4. F.-J. Varela, *Invitation aux sciences cognitives*, Éditions du Seuil, Collection Points Science, 1996, p. 111.

5. Pour une présentation détaillée de ces aspects concernant l'évaluation des compétences d'enfants présentant des troubles de l'apprentissage en mathématiques, lire : M.-H. Marchand, C. Cauchet, F. Duquesne, « De l'utilisation des tests en mathématiques », in *Revue ANAE*, op. cit.

Des antagonismes à gérer

Pour E. Morin, un aspect important de la complexité réside dans « *l'irruption des antagonismes au cours des phénomènes organisés* ⁶ ». Selon P. Perrenoud, c'est d'ailleurs là le noyau central de la complexité ⁷. De ce point de vue également, les situations d'enseignement sont complexes, car les conceptions qui s'y rapportent véhiculent bien des conflits concernant les méthodes, les théories et les valeurs (éduquer ou instruire, privilégier l'adaptation à la personne ou le partage de mêmes exigences pour une culture commune, favoriser la diversité ou l'unité...). En fait, une gestion pertinente de ces orientations *a priori* antagonistes consiste à penser leur complémentarité plutôt que leur opposition et à les mobiliser simultanément, en refusant de faire du principe de non-contradiction un critère absolu de rationalité. Dans l'enseignement spécialisé, les différences de pratique et de culture professionnelle des multiples personnels (médical, paramédical, éducatif) intervenant auprès des enfants, et susceptibles d'émettre des avis sur les choix pédagogiques et éducatifs, peuvent accroître les oppositions.

L'instabilité des situations

Les situations d'enseignement ne sont pas figées. D'un moment à l'autre elles peuvent évoluer en fonction de leur contexte et de l'expérience vécue par leurs acteurs : un enfant n'est pas le même selon la progression de ses apprentissages, sa maturation physique et psychologique, l'évolution de ses

troubles, la dynamique fluctuante des relations avec les adultes et ses pairs, le retentissement personnel de ce qu'il vit à l'école ou en dehors. Ce qui paraît parfois bien établi peut être le résultat d'un concours de circonstances et se défaire rapidement. Ainsi, sous l'effet de la fatigue ou d'un traitement médical, ce que l'on croyait acquis peut se révéler fragile. Des régressions peuvent se produire dans certains domaines, notamment dans le cas de maladies évolutives.

On conclura cette première partie en relevant que la complexité inhérente à toute situation d'enseignement, accrue quand cette situation implique des enfants handicapés moteurs et notamment des jeunes IMC, met les enseignants en difficulté pour en extraire les « bonnes » informations, susceptibles de fonder des choix pédagogiques pertinents, face à une incertitude qui est au cœur de la complexité ⁸. Dans ces conditions, il est tentant de vouloir simplifier, rassurant d'entendre des discours univoques et de s'en remettre à quelques procédés qu'il suffirait d'appliquer, d'autant plus séduisants qu'ils paraissent scientifiquement fondés.

DE FAUSSES BONNES SOLUTIONS À LA COMPLEXITÉ

La pratique professionnelle peut souffrir d'une simplification abusive si les connaissances à même de l'éclairer et de la guider sont trop partielles. Le caractère réducteur de l'approche pédagogique se manifeste particulièrement à travers l'évaluation et la démarche d'enseignement.

6. E. Morin, *La méthode. Tome I : la nature de la nature*, Le Seuil, 1977, p. 379.

7. P. Perrenoud, *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, ESF, 1996, p. 24.

8. E. Morin, *op. cit.*, p. 383.

Des connaissances trop partielles

Les connaissances sont trop partielles pour véritablement éclairer la pratique lorsque l'utilisation qui en est faite est si abstraite qu'elles les déconnectent de la réalité, lorsqu'elles perdent tout lien entre elles, et lorsqu'elles sont excessivement réductrices.

Une abstraction excessive

La tendance à être beaucoup plus abstrait qu'il est nécessaire n'est pas absente des lieux de formation d'enseignants, car la perte de contact avec le réel quette les formateurs.

Certains propos de J. Bouveresse concernant la philosophie s'appliquent bien à notre sujet : il s'agit d'un plaidoyer en faveur d'une exigence d'attention au réel, contre l'idéalisme, contre la « *dénégation de la réalité concrète au profit de réalités qui sont supposées être d'une espèce plus noble* », dénégalion qui a « *un côté un peu immoral, car elle correspond à une sorte de dénégalion de ce qui est justement le plus réel pour les êtres humains, à commencer par leur existence* »⁹.

La disjonction des connaissances

Nous avons vu que les facteurs déterminants de la conduite d'un élève sont nombreux. Pour les enfants IMC, des facteurs spécifiques, en l'occurrence d'ordre somatique et psychologique, viennent interférer avec d'autres, notamment didactique et pédagogique. Chacune des références théoriques relatives à l'un de ces facteurs peut elle-même être fragmentée en fonction

d'orientations diverses. La neuropsychologie, élément important d'une approche pluridisciplinaire, peut ainsi être déconnectée d'autres approches psychologiques et la psychologie être morcelée à l'excès alors qu'« *on ne peut plus continuer à séparer, au sein de la psychologie cognitive, les aspects motivationnels de ce qui est en jeu dans le processus cognitif; la dimension du désir d'apprendre est centrale* »¹⁰.

Les multiples références savantes auxquelles sont confrontés les enseignants en formation ne sont pas suffisamment exploitées quand elles relèvent d'une pensée disjonctive, qui « *isole tous ses objets, non seulement les uns des autres, mais aussi de leur environnement* »¹¹. De fait, les connaissances qui leur sont délivrées demeurent prisonnières, trop souvent, du champ théorique dans lequel elles s'inscrivent, à charge pour eux d'établir des liens entre elles et avec la pratique professionnelle effective. Dans le pire des cas, ils vivent ces connaissances comme antinomiques, confortés dans cette appréciation par certains de leurs promoteurs (voir l'opposition entre neuropsychologie et psychanalyse). Au mieux, ils ne perçoivent pas toujours assez clairement leur complémentarité.

Quant à la prise en compte de l'interaction avec l'environnement, elle devrait inciter à la prudence devant la tentation de figer le pronostic concernant le développement cognitif de l'enfant sur la base d'un bilan qui ne porte que sur des données partielles, médicales, neuropsychologiques ou autres.

9. J. Bouveresse, *Le philosophe et le réel*, Hachette Littératures, 1998, pp. 35-37

10. J. Pailhous, « À l'heure du bilan », in F. Ginsburger, V. Merle, G. Vergnaud, (dir.) *Formation et apprentissage des adultes peu qualifiés*, La Documentation française, p. 56.

11. E. Morin, *La complexité humaine*, Flammarion, Champs/L'Essentiel, 1994, p. 314.

Des connaissances trop réductrices

Le morcellement des approches théoriques s'accompagne de l'élimination de certaines d'entre elles. On en arrive ainsi, pour chercher à comprendre la conduite de l'enfant, à se référer à un champ théorique unique, par exemple en se focalisant uniquement sur les composantes didactiques (telle la difficulté objective de la tâche), sans prendre en compte les caractéristiques de l'enfant, ou, inversement et le plus souvent dans le domaine qui nous intéresse ici, en s'attachant à des aspects psychologiques inhérents au sujet (la mémoire, l'attention...), sans tenir compte de la situation dans laquelle il se trouve.

La pensée réductrice ne se traduit pas seulement par la réduction du multiple à l'unique : unifier la diversité, ramener le complexe à l'élémentaire, passe également par l'objectivation forcée de la réalité. On va par exemple, à partir d'un traitement statistique des données – qui en soi n'est pas critiquable – donner à voir une réalité bien lisse après avoir arasé tout ce qui dépasse, alors que les caractéristiques de la majorité ne sont pas celles de la totalité ; ou bien on va privilégier une causalité d'ordre physique, biologique. Pourtant la magie de l'imagerie cérébrale n'épuise pas la compréhension des opérations mentales. Le handicap moteur, surtout quand il s'accompagne de troubles neurologiques, favorise la prééminence de ce type de causalité dont on peut regretter la suprématie : « *Avec ce discours naturaliste, la psychologie nous naturalise, et même nous*

*déshumanise puisqu'elle se passe fort bien de ce qui fait l'humain dans l'homme : la subjectivité, l'histoire, le vécu, le sens, les autres, l'éprouvé comme disent les phénoménologues*¹². »

Si aujourd'hui les sciences cognitives ont recommencé à s'intéresser sérieusement au rôle de la situation, aux interactions sociales, à l'environnement et à la culture, renouant ainsi avec les théories historico-culturelles du psychisme développées par l'école russe – notamment Vygotski, Ochanine, Léontiev -¹³, c'est en rupture avec une conception qui aborde le cerveau comme un superordinateur et selon laquelle, déplore J. Bruner, le traitement de l'information a remplacé la construction de la signification, alors que « *les gens et les cultures qui sont sujets d'étude sont guidés par des significations et des valeurs partagées*¹⁴ ».

Une évaluation réductrice

Des biais qui faussent les résultats

L'évaluation est biaisée dans la mesure où les modalités qu'elle emprunte ne peuvent aboutir qu'à des résultats trompeurs, notamment en raison de l'inattention aux données qui ne rentrent pas dans le cadre préétabli et du recours à des catégories inappropriées pour expliquer des données incompréhensibles : à défaut, par exemple, de prendre en compte le rôle déterminant de la consigne ou des afférences sensorielles sollicitées, l'échec à un problème de mathématiques sera attribué à un déficit de raisonnement.

12. F. Parot, « Un bain de mots qui calment et humanisent », Conférence à l'Université de tous les savoirs, *Le Monde*, 4 avril 2000.

13. Cf. Y. Clot, *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, La Découverte/Poche, 1998, pp. 133-134.

14. J. Bruner, *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Eshel, 1991, p. 35.

Des généralisations hâtives

La diversité est parfois gommée par assimilation de l'enfant IMC à l'enfant normal : puisqu'il est handicapé moteur, on ne voit pas pourquoi il aurait des difficultés cognitives particulières. Ainsi, ignorant que « *les IMC ne se construisent pas de la même façon que le sujet épistémique de Piaget*¹⁵ », on ne soupçonnera pas que l'enfant dyspraxique peut réussir dans des tâches de raisonnement logique sur un mode verbal alors qu'il a des difficultés à compter à partir d'une manipulation concrète.

Lorsqu'il est bien compris que des enfants ayant une atteinte neurologique centrale peuvent présenter un fonctionnement cognitif spécifique, leur diversité est souvent réduite à un portait type. Il faut insister sur ce préjugé qui aboutit à une inférence abusivement simplificatrice : ce n'est pas parce qu'ils font tous l'objet d'une même désignation, « infirmes moteurs cérébraux », que ces enfants sont identiques. On ne peut pas dire que « les » IMC sont comme ceci ni qu'avec « les » IMC il faut faire comme cela.

Une démarche d'enseignement réductrice

Une démarche excessivement analytique

S'il convient de procéder à une analyse minutieuse de tous les paramètres impliqués dans une situation d'enseignement, « *il faut conserver aux activités en classe une fonctionnalité globale qui permette aux schèmes de se développer*

*dans une variété de situations... Dans le saut en hauteur, c'est l'ensemble des gestes qui est fonctionnel, non pas chacun d'eux pris séparément, même si sa contribution peut et doit être analysée*¹⁶ ».

Une démarche excessivement analytique dans l'apprentissage de la lecture, trop focalisée sur des éléments du texte, hors contexte, risque de se réduire à un exercice formel, vidé de son sens, remarque V. Chataing : « *À ma connaissance, la neuropsychologie n'envisage dans l'étude de la lecture que les mécanismes d'identification des mots. Dans le domaine de l'apprentissage, la voie phonologique est régulièrement privilégiée dans de nombreuses recherches*¹⁷. » La conversion graphème/phonème permet certes l'identification du mot à partir d'une image auditive, mais oraler un mot inconnu ne suffit pas à lui conférer du sens : « *Seul le recours au contexte sémantique dans lequel nous le rencontrons peut nous apporter une réponse. Or les situations de lecture rencontrées régulièrement mettent en jeu des tâches de lecture « contextuelles » et non des tâches d'identification de mots isolés : les mécanismes en jeu sont alors multiples et beaucoup plus complexes*¹⁸. » Évoquer le contexte, c'est aussi s'attacher à la fonction sociale du code de communication : pourquoi l'apprendre ? Pour s'en servir avec qui ? Être reconnu de qui ?

Dans l'enseignement spécialisé, une démarche excessivement analytique peut révéler une identité professionnelle obs-

15. F. De Barbot, « La question de l'évaluation cognitive », *Actes du colloque sur l'infirmité motrice cérébrale*, 29-30 janvier 1996, APF Formation, p. 89.

16. G. Vergnaud, art. cité, p. 203.

17. V. Chataing, « Lecture et neurovision », in *Revue ANAE*, op. cit., p. 166.

18. V. Chataing, art. cité.

curcie, l'enseignant distinguant mal son rôle de celui du rééducateur.

Une démarche insuffisamment différenciée

Ce qui est singulier dérange et « *l'inattendu demeure indigeste pour la culture scientifique* »¹⁹. Il ne faut donc pas s'étonner si les concepteurs minimisent les aléas de la pratique à laquelle ils préparent - mais qu'ils ne vivent pas au quotidien -, et s'ils croient que les procédures indiquées peuvent s'appliquer avec un minimum d'ajustement, dont ils pensent qu'il est du ressort exclusif des gens de « terrain ».

Du côté de ces derniers, on rencontre parfois une différenciation insuffisante, fondée sur la croyance de posséder des solutions - de facilité - toujours bien adaptées à tel type de problème.

En conclusion de l'analyse des fausses bonnes solutions à la complexité, on retiendra que l'intelligibilité du réel est mutilée quand elle est sous l'emprise des principes présents dans les différentes figures de la simplification que nous avons rencontrées, et dont l'ensemble constitue, selon E. Morin, le « *paradigme de la simplification* » : les principes d'abstraction, de disjonction et de réduction. Tous peuvent, à des degrés divers, régir l'exposé des savoirs théoriques ou procéduraux et leur conférer ainsi peu d'utilité dans la pratique.

Mais les conceptions simplificatrices ne sont pas l'apanage des transmetteurs institutionnels de ces connais-

sances, c'est-à-dire les formateurs. Accorder toutes les vertus aux praticiens de « terrain », en croyant qu'ils prennent toujours en compte la complexité des situations, serait erroné. Il ne s'agit donc pas d'opposer la pratique à la théorie, mais de voir dans quelle mesure elles peuvent s'articuler dans une perspective de formation.

L'ARTICULATION ENTRE THÉORIE ET PRATIQUE

On s'efforcera de montrer que les savoirs théoriques²⁰ et les savoirs d'action, ces derniers étant très liés à la pratique, plus implicites et locaux²¹, ont chacun leurs intérêts et leurs limites, puis de comprendre que « *la réflexion en cours d'action et sur l'action* »²² est nécessaire pour décontextualiser l'expérience vécue, et par conséquent construire les compétences attendues de l'enseignant.

Théorie et pratique : une opposition à dépasser

Reprenant l'analyse que fait Y. Clot de la pensée de Vygotski, nous retiendrons la distinction, opérée par l'auteur russe, entre les « concepts scientifiques » et les « concepts quotidiens », qui constituent les deux sources d'intelligibilité du réel : « *les seconds sont saturés de contenus empiriques, gorgés du sens d'une expérience singulière. Les premiers ne prennent pas les choses directement comme point de départ et leur rapport à l'objet est lui-même médiatisé*

19. Y. Clot, *op. cit.*, p. 16.

20. Savoirs exprimés par des énoncés sur un sujet qu'ils permettent de comprendre, d'interpréter - savoir « ce qui est » - ; à distinguer des savoirs procéduraux - savoir « comment ça marche » -. (Cf. G. Malglaive, *Enseigner à des adultes*, PUF, 1990, p. 70).

21. Cf. J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, 1996.

22. D. A. Schön, *op. cit.*, p. 45.

par le système de concepts²³. » Ce que F. François formule ainsi : « il y a au moins deux façons opposées de penser : à partir de l'expérience ou à partir du discours de l'autre²⁴. »

Précisons que parler de conceptualisation à propos de l'activité professionnelle quotidienne de l'enseignant n'est pas abusif si l'on retient que « la conceptualisation est l'outil principal de traitement de l'information, quelque cachée et implicite que soit cette conceptualisation²⁵. »

Citant P. Pastré, Y. Clot relève qu'« il y a deux éléments dans un concept, sa définition et son usage. Dans les concepts quotidiens, l'usage précède la définition (...). Pour les concepts scientifiques, c'est le sens général qui est donné en premier, mais à vide en quelque sorte, et tout le travail va consister à appliquer aux situations ces cadres acquis hors contexte²⁶. »

Loin de s'opposer, concepts scientifiques et concepts quotidiens doivent se féconder mutuellement dans un rapport dialectique : selon Vygotski, « les concepts scientifiques germent vers le bas par l'intermédiaire des concepts quotidiens. Ceux-ci germent vers le haut par l'intermédiaire des concepts scientifiques²⁷. »

Pourtant, Vygotski est conscient du risque que chacun des deux modes d'intelligibilité s'enferme sur lui-même. D'un côté il exprime sa méfiance à l'égard de l'habileté trop spécialisée, qui deviendrait routinière, qui « resterait enkystée

dans une relation immédiate à son objet et ne pourrait, de ce fait, se généraliser²⁸ », et par ailleurs il critique « le risque d'aveuglement inverse couru par une conceptualisation qui traite l'expérience en obstacle²⁹. »

Pour tisser des liens entre la pensée scientifique et les connaissances issues de la pratique, il faut certes promouvoir l'action, mais aussi faire en sorte que « l'action, passée à travers le crible de la pensée, se transforme en une autre action, qui est réfléchie³⁰ ». À cet effet, il faut instaurer des médiations, notamment par l'échange avec d'autres, pour se mettre à une distance suffisante de sa propre expérience, pour la « délier de la situation où elle s'est fixée », car, pour comprendre une réalité complexe et s'y adapter, les savoirs désincarnés sont certes de peu d'utilité, mais s'en remettre à sa seule expérience risque fort de ne pas suffire.

Avant d'envisager les principales caractéristiques d'une démarche de formation qui s'efforce d'articuler théorie et pratique, il convient d'identifier quelques compétences particulièrement importantes à développer chez les enseignants.

Des compétences à développer chez les enseignants

À l'égard des nombreux paramètres qui sont en jeu dans des situations complexes, les enseignants doivent témoi-

23. Y. Clot, *op. cit.*, p. 171.

24. F. François, « Langage et pensée : dialogue et mouvement discursif chez Vygotski et Bakhtine », *Enfance*, t. 42, n° 1-2/1989, p. 46.

25. G. Vergnaud, art. cité, p. 202.

26. P. Pastré, « Variations sur le développement des adultes et leurs représentations », in *Revue Éducation permanente*, n° 119, 1994-2, p. 48-50, cité par Y. Clot, *op. cit.*, p. 172.

27. L. Vygotski, *Pensée et langage*, Messidor, p. 286.

28. P. Pastré, art. cité, pp. 48-50.

29. Y. Clot, *op. cit.*, p. 172.

30. L. Vygotski, *Défectologie et déficience mentale*, sous la direction de K. Barisnikov et G. Petitpierre, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994, p. 226.

gner de disponibilité et de vigilance, et particulièrement d'une attention à l'activité des élèves. Il leur faut constamment analyser et sélectionner les informations pertinentes parmi celles qui surgissent. Pour résoudre les problèmes rencontrés, l'expert n'utilise pas une procédure systématique. Sa décision n'est pas planifiée selon un algorithme, suite de règles à appliquer qui conduirait à coup sûr au résultat souhaité. Ne connaissant pas *a priori* les bonnes solutions, il privilégie le plus souvent, à partir des informations retenues, une approche heuristique fondée sur des hypothèses provisoires et fonctionnant beaucoup par associations d'idées.

Selon V. Tochon, le mode de raisonnement privilégié reposerait en grande partie sur l'abduction, processus mental se traduisant par une perception directe et intuitive d'hypothèses, globalement, sans recours à la déduction ou à l'induction³¹. En l'occurrence, l'enseignant repère des similitudes entre la situation présente et des situations déjà rencontrées et il prend ses décisions en fonction des analogies repérées.

D'où l'importance, pour l'enseignant en formation, d'être confronté à un grand nombre de situations professionnelles, vécues personnellement ou rapportées selon des modalités que nous précisons plus loin.

La réflexion à propos de ces situations, ancrée sur l'action, est conduite à prendre en compte les données particulières propres à chacune, mais aussi à en dépasser la singularité pour considérer ce que certaines ont en commun et construire, selon un processus inductif,

des principes d'action qui peuvent guider le pédagogue dans tel type de cas. Ce que l'on cherche à construire, ce sont, pour reprendre la formulation de G. Vergnaud, « *des catégories de pensée opératoires, des concepts-en-acte* », qui permettent de retenir l'information pertinente, et « *des théorèmes-en-acte pour engendrer à partir de ces informations une activité adéquate* »³².

Les compétences visées ne peuvent être construites que dans la mesure où les enseignants ont une maîtrise suffisante des contenus d'enseignements. Dans le plan de formation russe, la place réservée à ces contenus et à leurs adaptations didactiques spécifiques est discrète. Or, former des enseignants spécialisés suppose que cette dimension ne soit pas annulée au profit d'approches médicale, psychologique, technologique, ou relevant d'une pédagogie générale. Dans une formation d'enseignants, le rôle et la place de ces approches doivent être appréciés, pour la plus grande part, à l'aune de leur contribution à des apprentissages scolaires, dont on attend qu'ils soient du plus haut niveau possible pour favoriser l'intégration sociale des enfants handicapés.

Au-delà des dimensions didactique et pédagogique, d'autres aspects seraient à considérer, car la formation est aussi une transformation de la personne et l'occasion de réfléchir sur les enjeux sociaux, politiques et éthiques de l'enseignement.

Quelques pistes pour une démarche de formation

L'articulation entre théorie et pratique appelle, selon P. Perrenoud, des démarches

31. V. Tochon, *L'enseignant expert*, Nathan, 1993, p. 139.

32. G. Vergnaud, art. cité, p. 202.

de formation constructivistes, interactives, cliniques et différenciées³³.

Ayant évoqué précédemment l'intérêt des échanges avec des tiers, propres à entraîner une mise à distance bienvenue par rapport à sa propre pratique et à développer la capacité d'écoute, on insistera sur la nécessité d'une démarche clinique, car elle est « *au cœur de l'articulation théories-pratiques, (qui) sous-tend le va-et-vient entre l'expérience de terrain, anticipée puis analysée, et la construction de savoirs théoriques et professionnels*³⁴ ». Cette démarche peut prendre différentes formes : échanges à partir d'incidents critiques, de situations, études de cas... Pour que les connaissances disciplinaires et méthodologiques soient connectées aux situations professionnelles, qu'elles puissent en constituer une grille de lecture et concourir à apporter des éléments de réponse aux problèmes qui se posent sur le terrain, la réflexion doit être contextualisée, car la pertinence des décisions qu'appelle l'enseignement dépend du contexte.

Ce contexte est constitué par des situations professionnelles effectivement rencontrées, lors des stages pratiques ou des « ateliers pédagogiques ». Au CNEFEI, ces ateliers placent les stagiaires, en petit groupe, en situation d'enseignement accompagné par un formateur et les conduisent à savoir cadrer les problèmes, et donc à analyser les situations, puis à envisager et mettre en œuvre les solutions pour les résoudre. Chacun peut ainsi tester ses interprétations et ses solutions en combinant action et réflexion. La réflexion peut aussi s'appuyer sur des situations professionnelles rapportées

par les formateurs, les stagiaires ou des praticiens de terrain, à partir de supports variés : oraux, écrits, vidéos.

Aux cours magistraux, qui conservent toute leur pertinence pour apporter certains types de connaissances, doivent donc être associés des temps de travail en groupe restreint, qui confrontent les étudiants à des problèmes leur permettant de manipuler les connaissances et d'expérimenter les méthodes à acquérir.

Cette démarche clinique est cohérente avec le principe constructiviste, dont le respect implique que l'on favorise l'activité des apprenants, afin que les connaissances ne soient pas plaquées « sur » mais véritablement incorporées « par » eux.

UN PROJET EUROPÉEN QUI AIGUISE LA LUCIDITÉ SUR NOS PROPRES PRATIQUES

Le projet Dvigenie/Tempus est particulier, par rapport à d'autres projets européens, dans la mesure où il repose de fait sur une asymétrie entre les partenaires : d'un côté les pays experts, de l'autre le pays sollicitant cette expertise. Si on ajoute à cela le risque toujours présent, quand on sort de nos frontières, de tenir pour inférieurs aux nôtres des modes de pensée et de pratique qui nous sont étrangers, et qu'on y est effectivement confronté à des conceptions « discutables », on mesurera le risque encouru, dans nos relations avec nos collègues russes, de se comporter et d'être perçus comme des donneurs de leçons. Pourtant, nous ne sommes pas fondés à développer un sentiment de supériorité. Tout d'abord parce que les établis-

33. P. Perrenoud, « De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques », in M. Tardif, C. Lessard, C. Gauthier (dir.), *op. cit.*, p. 177.

34. P. Perrenoud, art. cité, p. 180.

sements spécialisés russes que nous avons visités, et qui accueillent des enfants handicapés moteurs, effectuent, dans des conditions particulièrement difficiles, un travail considérable et tout à fait digne d'intérêt; en second lieu parce que l'idée selon laquelle l'école n'est pas un simple champ d'application pour la science fondamentale, mais la source de problèmes théoriques, est avancée dans les années trente par un russe, Vygotski, et qui plus est à propos du handicap puisque cette idée s'exprime dans son ouvrage *Défectologie et déficience mentale*; enfin parce que le décalage entre la formation théorique et la pratique professionnelle, que nous avons remarqué chez nos partenaires russes, existe

également « chez nous », même si c'est dans une moindre mesure.

Devoir expliciter et justifier ses conceptions de la formation permet de susciter sa propre mise en question. C'est effectivement ce qui s'est passé : le travail de réflexion qui a été mené pour éclaircir nos positions a conduit à s'interroger sur la cohérence de notre pratique de formateur avec les principes censés la guider. C'est sans doute là une vertu non négligeable de la collaboration avec d'autres pays dans le cadre des projets européens auxquels participe le CNEFEI : aller regarder les autres est l'occasion de se regarder soi-même.