

## L'élève difficile dans les représentations d'enseignants en formation continue

*The difficult pupil in the representations of teachers doing in-service training*

*El alumno difícil en las representaciones de profesoras en formación continua*

*Der schwierige Schüler in den Vorstellungen von Fortbildungslehrern*

Valérie Huard

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/757>

DOI : 10.4000/rechercheformation.757

ISSN : 1968-3936

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2009

Pagination : 117-133

ISBN : 978-2-7342-1147-1

ISSN : 0988-1824

### Référence électronique

Valérie Huard, « L'élève difficile dans les représentations d'enseignants en formation continue », *Recherche et formation* [En ligne], 60 | 2009, mis en ligne le 01 mars 2013, consulté le 01 mai 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/757> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.757

---

## L'ÉLÈVE DIFFICILE DANS LES REPRÉSENTATIONS D'ENSEIGNANTS EN FORMATION CONTINUE

VALÉRIE HUARD\*

**Résumé** *La mise en travail des représentations est un processus de formation largement répandu pour faire évoluer des situations d'apprentissage. Nous proposons dans le cadre de cet article une mise en travail qui consiste à rationaliser des représentations d'enseignants afin de leur permettre de s'adapter à des situations professionnelles « difficiles ». C'est ainsi que nous cheminons dans une pragmatique de formation. Le corpus est constitué de la parole de soixante enseignants engagés dans quatre stages de formation qui ont été organisés durant quatre années consécutives à l'IUFM d'Aquitaine.*

**Mots clés :** *concepts fonctionnels, rationalisation, représentation fonctionnelle, structure conceptuelle de la situation*

117

Les recherches sur la formation opposent régulièrement novices et experts, débutants et chevronnés. Les premiers ont à acquérir des gestes professionnels ou à stabiliser des routines après l'épreuve que représente « la prise de fonction », les seconds à optimiser leur efficacité selon diverses voies (détour théorique, maîtrise d'une didactique disciplinaire et/ou professionnelle, retour réflexif sur la pratique, etc.). Les cas de professionnels expérimentés tenus en échec face à une situation « devenue difficile » ne manquent pourtant pas. Que répondre à des enseignants démunis devant des enfants qui remettent en question leur compétence éducative ? Autant la question est débattue en formation initiale, autant elle est tue en formation continue. Les

---

\* - Valérie Huard, Laboratoire Science de la cognition, Institut de cognitique, université Victor Segalen, Bordeaux2, EA487.

inspections et les services rectoraux traitent ces situations limites au cas par cas selon une approche individualisée : la difficulté est imputée à l'enseignant, non à la situation (1).

Cependant, il existe depuis peu une certaine reconnaissance institutionnelle de situations « objectivement difficiles », c'est-à-dire qui ne peuvent être imputées à l'incapacité personnelle de tel ou tel enseignant. C'est un tel stage de formation continue que nous analysons dans cet article. L'enjeu de la formation est alors d'aider les enseignants à passer d'un état subi (enseignants agis par la situation) à un état actif (enseignants qui peuvent agir sur la situation). Dans la gestion d'élèves difficiles, les enseignants subissent la situation : ils n'arrivent plus à gérer et à canaliser le comportement de ces enfants qui perturbent la classe, qui refusent de rentrer dans les apprentissages, perturbent les autres élèves. Devant les conflits que ces enfants génèrent, les enseignants mettent en doute leur capacité à enseigner et essayent de répondre tant bien que mal à la situation en alternant des pratiques aléatoires qui prennent la forme de tâtonnements et d'essais-erreurs.

Il a fallu comprendre d'où venait cette impuissance et comment a évolué l'état initial dans lequel se trouvaient les enseignants. Cette compréhension et cette évolution sont appréhendées à partir de processus développés en cours de formation.

L'objet de cet article est de revenir sur le dispositif de formation conçu pour que les enseignants puissent s'adapter aux mouvances de leur environnement et trouver les ressources nécessaires à l'action. L'objectif (comprendre et modéliser les processus de formation) est ainsi au service d'une pragmatique de la formation.

Nous nous attacherons dans un premier temps à décrire l'évolution de la situation des enseignants avant de préciser le cadre conceptuel et d'explicitier les résultats.

## PRÉSENTATION DU CORPUS

Le corpus est constitué des propos tenus par 60 enseignants expérimentés pratiquant en maternelle, en cycle1 (cours préparatoire) et en cycle3 (CM2). Il a été recueilli au cours de quatre stages organisés en formation continue durant quatre années consécutives. La réitération des trois processus est effective sur les quatre sessions de formation.

---

1 - Françoise Lantheaume et Christophe Hérou ont enquêté sur les dispositifs chargés de « traiter » les enseignants en difficulté, dans *La souffrance des enseignants, une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris : PUF, 2008.

Les stages ont eu lieu durant deux à trois semaines à l'IUFM. Ils portent l'intitulé « Compréhension et gestion des comportements difficiles ». Le contenu des enseignements a essentiellement porté sur la connaissance de l'enfant de trois à douze ans en s'appuyant sur les théories du développement (Piaget, Vygotski et Wallon), la théorie psychanalytique (Freud, Lacan), le rapport au savoir (Charlot, 1997) et certains modèles pédagogiques issus des Sciences de l'éducation (Morandi, 1997). Des professionnels travaillant avec des enfants difficiles ont été sollicités pour intervenir durant ces formations. Le mode de fonctionnement retenu a été le suivant : apports théoriques explicités à partir des situations décrites par les stagiaires ; facilitation de nombreux échanges entre les intervenants et les formés et entre les formés eux-mêmes.

La récupération des matériaux s'est réalisée en trois temps : avant le stage, en cours et en fin de formation. Trois modalités fondées sur l'écrit ont été utilisées :

- recueil des attentes par lettre avant la formation ;
- trace écrite des échanges verbaux du groupe en formation, prélevés pendant et après les interventions des formateurs ;
- fiches d'évaluation remplies par les formés en fin de formation. Notamment la fiche 2 qui recense sous forme de bilan ce qu'il paraît souhaitable de faire évoluer dans les pratiques professionnelles. La question posée est ouverte et pour y répondre il est nécessaire de rédiger un commentaire argumenté prenant en compte le niveau individuel, celui de la classe et celui de l'école. Il est ensuite demandé de définir une pratique jugée prioritaire et d'évaluer sa faisabilité actuelle et future en tenant compte des ressources et des contraintes.

Ces modalités ont à la fois un caractère déclaratif et évaluatif dans le repérage du changement des représentations. Déclaratif quand il s'agit de repérer dans l'évolution des discours et des échanges entre formés en cours de formation, le changement de représentation sur l'enfant qui passe de l'état « enfant difficile », quelle que soit sa situation, à un état plus précis tenant compte de son environnement. Il devient « un enfant qui a des difficultés pour se construire dans un environnement instable et qui a besoin d'aide ». Le caractère évaluatif se concrétise par le bilan de formation écrit où les projets des formés se précisent en fonction de l'évolution de la représentation de la situation de classe et de la compréhension du comportement de l'enfant ou des enfants.

Avant le début des formations, les réponses fournies par lettre évoquent l'enfant et la situation de classe. Nous considérons que ces écrits fournissent des éléments sur les représentations de ce qu'est un enfant difficile et les représentations de la situation de classe vécue par les enseignants. Les futurs stagiaires doivent scolariser des enfants qu'ils qualifient de « difficiles », « ingérables », « non motivés », « violents ». Les représentations de l'enfant difficile sont le reflet de ce qu'ils vivent dans leur

classe : l'enfant est « difficile à canaliser », « difficile à intéresser », « difficile à tempérer », « il refuse de travailler et il pose problème à l'ensemble de la classe », « comment le prendre en charge alors qu'il y a les autres enfants ? ». L'enseignant interroge ses pratiques, centrées sur la gestion du groupe-classe. Ce qui « fait difficulté », c'est l'intégration de l'enfant difficile dans ce groupe, tant sur le plan du comportement que du travail scolaire.

Le second repérage des représentations est effectué en cours de formation. Chaque stagiaire est invité lors d'un tour de table, à exposer sa situation de classe. Cette situation est alors écrite sur tableau-papier. Elle est d'abord descriptive : situation de l'école, nombre d'élèves dans la classe, comportement de ou des élèves. La discussion est ouverte, puisqu'au cours de chaque exposé, les formés peuvent intervenir pour poser des questions, donner leur avis, demander des précisions. Les cas rencontrés sont hétérogènes, allant de l'enfant qui refuse de s'engager dans le travail scolaire tout en participant à la vie de la classe, aux enfants agités lançant des insultes aux enseignants, en passant par des enfants handicapés ou gravement perturbés, qu'ils soient ou non suivis au niveau psychologique.

En fin de formation, la représentation de l'enfant « difficile » a évolué vers une « compréhension » du comportement qui fait prendre conscience aux enseignants que leurs pratiques pédagogiques doivent s'adapter (en fonction de cette compréhension) : « enfant à comprendre » ; « enfant qui vit dans un milieu » ; « enfant qui n'est pas prêt à rentrer dans les apprentissages » ; « l'enfant a un vécu ». La fiche d'évaluation n° 2 indique la transformation du point de vue et les changements que les formés se sentent prêts à réaliser. Les transformations envisagées portent sur deux axes : les pratiques professionnelles qui sont réinterrogées et les attentes scolaires vis-à-vis des « enfants difficiles ». Les enseignants mettent l'accent sur la nécessité de « prendre en compte le développement de l'enfant » ; « laisser le temps à l'enfant » ; « se remettre en cause en s'adaptant au niveau de l'enfant » ; « valoriser l'enfant ». Cette réflexion débouche sur la prise de conscience de la « différence ». La différenciation pédagogique et un nouveau regard porté sur l'enfant semblent être les pistes à emprunter si l'on veut dégager des marges d'action. L'évolution envisagée des pratiques entraîne un changement dans l'organisation scolaire : « favoriser le contact et le travail individuel » ; « développer une meilleure ambiance dans la classe, plus propice au travail scolaire » ; « insister sur le Vivre ensemble ».

## Un début d'interprétation

L'enfant difficile interroge l'enseignant sur ses compétences, il le met « en échec ». L'enseignant ne sachant quelle réponse donner, applique et alterne diverses attitudes,

de la fermeté à la diplomatie. Il est appelé à réviser ses exigences au niveau de l'enseignement : « *J'ai dans ma classe une enfant qui refuse totalement le travail. Elle est la seule à ne rien vouloir essayer de faire surtout à l'écrit. À vrai dire, cette petite fille m'interpelle. Comme avec M, j'alterne suivant les circonstances la diplomatie et la fermeté, mais rien n'y fait.* »

Les attentes initiales font état d'un besoin de connaissances de l'enfant au comportement difficile afin de guider et d'améliorer les pratiques, la première idée consistant à adapter certaines pratiques issues du milieu spécialisé : « On peut comprendre, mais comment faire ? » ; « Mieux comprendre pour mieux gérer » ; « Enfant difficile à gérer, rencontre avec les professionnels pour aider la compréhension et la gestion ».

Au départ, les représentations du comportement de l'enfant et de la situation de classe sont floues, imprécises et syncrétiques. Il n'y a pas de critères pour les qualifier ou les décrire. En cours de formation, trois éléments contribuent à faire évoluer les représentations initiales : les apports théoriques, les échanges entre formés et les explicitations des intervenants spécialisés sur les cas relatés par les formés. Ainsi, au fil de la formation, les représentations des stagiaires se rationalisent et se restructurent pour aboutir à une représentation intégrant des connaissances sur l'enfant. Cette évolution peut être décrite grâce à la catégorisation des représentations proposée par Sallaberry. Les représentations de niveau 1 (R1) ont comme caractéristique principale des bords flous et fonctionnent sur l'imprécision. Les R2 se caractérisent par une rationalisation de la représentation et un affinement de ses « bords » (Sallaberry, 1996).

121

Le processus de restructuration consiste pour les formés à passer à un niveau de compréhension et de pensée supérieurs. Lors des premiers exposés, la construction de R1 repose sur un amalgame des cas exposés pour décrire le comportement de l'enfant, ce qui renforce l'imprécision dans l'évocation des cas en question, au profit d'un sentiment d'expérience commune (*moi aussi, j'ai un enfant qui...*). Les contenus scientifiques explicitant ce comportement font prendre conscience aux formés que deux conduites également perturbantes pour l'enseignant peuvent relever de schémas comportementaux complètement différents, et qu'ils vont devoir modifier leur représentation sur l'enfant. La modification se construit en intégrant ces apports « scientifiques » dans une compréhension raisonnée du comportement. Le niveau de pensée passe du syncrétique à un début d'hypothèse scientifique posée sur le comportement de l'enfant. Par la suite, cette représentation de niveau 2 va guider le processus de conceptualisation : les représentations vont évoluer vers un début de construction de concepts organisateurs de l'action (Vergnaud, 1985) que nous désignerons comme concepts fonctionnels (cf. *infra*).

Les représentations de début de formation peuvent être qualifiées de représentations fonctionnelles de type (R1-RF1) dans la mesure où elles ont permis d'organiser l'action et le guidage du processus de conceptualisation de la situation (Leplat, 1985). Les enseignants ont en effet construit une représentation de l'enfant et de la situation de classe, floue mais fonctionnelle, dans le sens où elle permet d'agir, même de manière aléatoire. Les enseignants ont sélectionné des informations à partir des situations rencontrées et établi des liens entre les éléments distincts de ces situations. Le problème étant que la méconnaissance du « profil » des enfants fait obstacle à une véritable adaptation de leurs pratiques pédagogiques.

Pour tenter de mieux caractériser la construction de ce processus de conceptualisation, nous utiliserons des critères que nous nommerons descripteurs (cf. *infra*) se référant à une connaissance « scientifique » pour définir l'enfant difficile. Ils sont multiples et ils tiennent compte de la complexité des cas rencontrés.

Les formés vont déconstruire leur représentation de départ pour construire une représentation fonctionnelle pertinente de type (R2-RF2) à l'aide des processus de rationalisation, de restructuration et de conceptualisation. La RF1 est la représentation initiale de type R1 construite en début de formation. La RF2 est la seconde représentation de type R2 construite en cours de formation. De nombreuses publications relatent l'évolution de la pratique et des représentations des enseignants en explicitant les modifications constatées (Charrat, 2006). Cependant, il n'est généralement rien dit de ce qui permet de comprendre les processus à l'origine de telles modifications. Notre perspective est de ne pas nous en tenir au descriptif du changement, mais d'explicitier les processus à l'œuvre en formation qui rendent ces changements possibles et d'en suivre les effets. Ces processus passent par la rationalisation de la représentation, afin que le sujet trouve d'autres liens de signification plus pertinents entre les éléments d'une situation.

## L'OUTILLAGE THÉORIQUE

Notre approche s'inscrit donc dans le courant de recherche de la « cognition située » qui précise que l'action est finalisée dans un certain contexte (Barbier, Durand, 2003). Trois supposés théoriques « empruntés » à l'ergonomie cognitive étayent notre hypothèse : l'activité est toujours couplée à une situation, l'une et l'autre évoluant conjointement dans le temps ; le sens de l'activité pour l'acteur est continuellement reconstruction ; une activité ne peut être comprise hors de la signification que lui donne son acteur, dont le regard partiel, subjectif, ne croise qu'en partie une représentation objective et rationalisée du monde (Ria, Leblanc, 2006).

L'hypothèse est que le travail sur les représentations, réalisé en formation, construit une nouvelle représentation fonctionnelle de la situation et du comportement. Celle-ci est plus efficace pour guider la construction d'une nouvelle structure conceptuelle de la situation (modélisation de la situation) : « L'idée est que pour être acteur, pour ne pas être agi par la situation, il faut dégager une marge de manœuvre, ou un espace d'action... Un énoncé possible pour l'hypothèse peut alors être le suivant : un acteur qui développe une pragmatique, vis-à-vis de la situation dans laquelle il est engagé, élabore une modélisation de cette situation » (Sallaberry, 2005, p. 6).

Les deux théories que nous allons présenter s'appuient sur la théorie opératoire (Piaget, 1974) en ayant des approches différentes. Elles sont complémentaires par rapport à notre objet d'étude. Nous utilisons la modélisation du processus de représentation, de catégorisation et de restructuration pour expliciter la mise en travail des représentations effectuée au sein des groupes de formation que nous avons observés. Nous explicitons le début de conceptualisation et nous modélisons la construction de la structure conceptuelle de la situation professionnelle. Ce dernier processus va au-delà de la prise de conscience même s'il repose en partie sur un processus d'explicitation produit par les enseignants. Il y a une restructuration du schème, car il y a une conceptualisation de la situation professionnelle. Cette conceptualisation se fonde sur une restructuration du système de représentation.

Certes, la prise de conscience peut d'abord viser l'explicitation, mais il faut aller au-delà. La simple explicitation reste en deçà de ce que Piaget nommait « prise de conscience » qui implique une restructuration des schèmes et donc de la représentation à l'origine de la restructuration (Fabre, 2006). Si les enseignants mettent en œuvre un processus de conceptualisation, celui-ci doit s'appuyer sur une rationalisation de la représentation.

Les trois processus cognitifs de restructuration, de rationalisation et de conceptualisation repérés lors des formations débutent par la construction d'une représentation dominante (RD) « pour penser » au sein du groupe.

## La théorie des représentations

En s'appuyant sur la psychologie sociale (Lewin, Moscovici), sur la théorie psychanalytique (Anzieu, Kaës), sur la théorie de l'institution (Lourau, Castoriadis), sur la théorie des systèmes (Le Moigne, Varela), Sallaberry (1996) a théorisé la notion de représentation. Le corpus qui a servi de matériau d'analyse est constitué par les protocoles de groupes de création - la trace écrite, intervention par intervention, de tout ce qu'a dit le groupe, c'est-à-dire sur les représentations que se construisent les

acteurs de ce qu'ils ont fait, ce qu'ils ont vécu. Ce travail s'est prolongé sur d'autres groupes en formation, pour donner lieu à une théorie des représentations dont l'un des principes est l'articulation de l'individuel et du collectif dans la construction et la restructuration des représentations (Sallaberry, 2002).

### **La théorie de l'institution**

Pour Sallaberry, les représentations nouvelles ne peuvent se construire qu'en interaction avec des représentations déjà instituées: c'est la « théorie de l'institution ». Lorsque quelqu'un se trouve dans un groupe, la restructuration de ses représentations n'est pas indépendante de la restructuration des représentations qui s'effectue dans le groupe. Le groupe semble avoir besoin de se mettre d'accord sur ce qu'il pense d'un événement. Dans un groupe, une fois qu'une représentation est celle de tout le groupe, elle est instituée, s'intègre au système de référence du groupe (aspect déjà institué du système de représentation), donc vraisemblablement de la plupart des participants. Une telle représentation qualifiée de dominante (RD), va ensuite influencer sur toute la construction de représentation. Elle sert à penser et sert à tout le monde. L'élaboration des RD est un enjeu énorme, la représentation est un enjeu du groupe. Individuel et collectif s'articulent ainsi pour structurer la pensée du groupe et faire évoluer les représentations en son sein.

### **Catégorisation, rationalisation et restructuration des représentations**

Les représentations, comme nous l'avons déjà vu, sont caractérisées en plusieurs « niveaux », en R1, R2 et R3. Les R1 sont des « représentations images » qui se caractérisent par des bords flous et un fonctionnement fondé sur l'imprécision (dynamique à bords flous). Il s'agit d'images ou d'énoncés qui renvoient à des expériences sensibles, à des choses vues ou visibles (à titre d'exemples, pensons aux réflexions d'élèves face à des expériences de chimie: « *c'est bleu* »: « *c'est joli* »; « *c'est trouble* »).

Les R2 entrent dans une dynamique de précision, d'affinement des bords. Les énoncés correspondent, renvoient à un début d'hypothèse qui induit un fonctionnement du type discours scientifique. Elles peuvent être nommées représentations rationnelles. Les R2 n'ont pas toutes atteint le degré de précision de propositions logiques ou de concepts, le sujet qui les construit élabore sa pensée pour l'affiner. Le travail de précision sur les énoncés correspond à un affinement des bords des représentations.

Les R3 sont des représentations composites qui coordonnent les dynamiques des R1 et R2. « Un tel fonctionnement doit amener la pensée à une efficacité maximum, par alliance d'une certaine fluidité facilitant les avancées et d'une certaine rigueur permettant de formaliser ces avancées. » (Sallaberry, 1996, p. 71)

### ***La restructuration des représentations***

L'apparition et l'intégration de nouvelles représentations entraînent une restructuration du système de représentation. Deux cas de figure sont possibles : dans le premier, la restructuration opérée par la représentation est très importante, elle concerne une zone très vaste du système de référence, voire sa logique d'organisation. Une intégration de l'état ancien se produit simultanément à un élargissement de la perspective par rapport aux idées fondatrices. Pour la pensée, elle correspond à un recadrage et à un pilotage plus serré par les R2. Le changement de regard porté sur l'enfant correspond à un recadrage de ce type.

Dans l'autre cas, la restructuration s'organise autour de l'intégration d'une représentation nouvelle. La réorganisation est moins théorique, à pilotage moins exclusivement R2. Elle correspond néanmoins à une sorte de repérage du « chemin » parcouru par le sujet. Un exemple de ce type de restructuration correspond au repérage de deux opinions ou conceptions différentes, le changement de niveau étant amené par le fait de les considérer les deux, depuis un point de vue nécessairement plus général : le sujet peut se décentrer suffisamment de chacun des deux points de vue et du « parcours » qu'il a dû effectuer entre les deux. La prise en compte des rythmes de l'enfant dans les pratiques enseignantes illustre cette réorganisation.

Cette théorie présente quelques limites dans le sens où elle ne développe pas le processus de conceptualisation et que l'action du sujet en situation est peu évoquée dans la construction de la représentation. Sallaberry a travaillé sur l'élaboration de concepts scientifiques par le sujet avec comme principe directeur la rationalisation de la pensée, mettant presque au même plan la pensée et l'action (Sallaberry, 2005). Cependant en utilisant sa modélisation pour repérer d'abord le flou de la représentation et par la suite, sa rationalisation, il nous est possible de décrire l'évolution de celle-ci vers un caractère plus fonctionnel. La rationalisation de la représentation effectuée par le groupe accroît sa fonctionnalité pour faire face à de nouvelles situations professionnelles.

Vergnaud (1985) développe la conceptualisation dans une visée plus pragmatique. L'élaboration des concepts se réalise par l'acte. Son travail complète celui de Sallaberry dans le sens où il prend appui sur les situations professionnelles pour tenter de comprendre les processus conscients et inconscients mis en œuvre par les professionnels dans l'action.

## **La théorie des champs conceptuels et les invariants opératoires**

La conceptualisation de l'enfant au comportement difficile dans la situation de classe peut également être explicitée grâce à la théorie des champs conceptuels de Vergnaud (1990). Cette théorie repose sur un principe d'élaboration pragmatique des connaissances et de la représentation. La clef est de considérer l'action du sujet en situation et l'organisation de sa conduite, d'où l'importance accordée au concept de schème. Vergnaud apporte de nouvelles idées permettant de poursuivre la réflexion.

Le schème comporte des règles d'action et des anticipations, mais cela n'est possible que si une représentation implicite et explicite du réel analysable en termes d'objets, de concepts-en acte et de théorèmes-en acte s'y intègre. Ces concepts et théorèmes sont des invariants opératoires. Ils organisent la recherche de l'information pertinente en fonction du problème à résoudre ou du but à atteindre et pilotent les inférences. Ils sont les outils d'adaptation au réel. Le professionnel construit des invariants opératoires liés à son domaine professionnel de référence, dans sa confrontation aux situations professionnelles. C'est l'apport spécifique de Vergnaud d'avoir souligné cette continuité et proposé une conceptualisation en acte. La conceptualisation est donc ce long processus qui, depuis les invariants opératoires dans l'action, se poursuit par l'élaboration de signifiants, pour aboutir à la formation de concepts. Ces références théoriques modélisatrices ont été utilisées sur les quatre sessions de formation produisant des résultats similaires dans le développement des processus. À titre d'exemple, nous décrirons les énoncés d'un stage.

126

### **L'UTILISATION**

#### **L'émergence d'une représentation dominante**

Le premier jour de la formation, à la suite de la description de la situation de chaque stagiaire et des échanges, une amorce de représentation d'enfant difficile émerge au sein du groupe : un enfant difficile est un élève qui pose problème, qui met en difficulté l'enseignant, le réduisant à l'impuissance, le déstabilisant, voire le culpabilisant. Une définition de l'enfant difficile est élaborée : « L'enfant difficile est celui avec lequel on éprouve des difficultés pour l'intégrer dans la classe sans nuire à son ambiance, doublé de difficultés à lui faire approprier les savoirs ». Cette représentation concorde avec les représentations recueillies avant le stage. Elle est cependant

le résultat d'une discussion de groupe, elle a été construite par le groupe. Elle apparaît comme la représentation de tout le groupe. Elle devient le système de référence du groupe, la représentation dominante (RD). Les participants ont pris conscience de l'hétérogénéité des cas, ce qui rend plus complexe une catégorisation globale de « l'enfant difficile ». Pour y parvenir, ils font l'amalgame entre un enfant manifestant des signes d'agressivité et un enfant qui refuse d'entrer dans les apprentissages sous la désignation « d'enfant difficile » ou « comportement difficile », ce qui ne favorise pas l'élaboration de réponses. Ils ont constaté qu'il n'y a pas de pistes ni de réponses toutes faites.

## **La rationalisation et la restructuration**

La RD (décrivant l'enfant difficile) construite par le groupe en formation entre dans la catégorie des R1 : elle reste imprécise et les représentations des situations de classe qui s'y réfèrent le sont également. En cours de formation, les bords des représentations des formés vont s'affiner, en intégrant des connaissances théoriques sur le comportement de l'enfant et les processus d'apprentissage. Les formés s'approprient également les connaissances et les pratiques de professionnels issus du milieu spécialisé. Les représentations passent d'un état R1 à R2, se rationalisant à partir des contenus de formation et des échanges sur les pratiques. Ces représentations peuvent être qualifiées de fonctionnelle (RF1 et RF2). Elles sont toutes les deux à l'origine de la construction distincte de deux structures conceptuelles de la situation de classe. La restructuration opérée au sein du groupe s'organise autour de l'intégration de nouvelles représentations (RF2) concernant le comportement et les processus d'apprentissage de l'enfant. Le « chemin » parcouru par les sujets fait état d'une conception différente des enfants et des pratiques pédagogiques à l'issue de l'intégration des théories sur le développement de l'enfant, des théories sur l'apprentissage et de la théorie sur le rapport au savoir développé en sociologie. Le « parcours » effectué par les enseignants prend forme dans la fiche d'évaluation n° 2 lorsque ceux-ci proposent des projets pour leur classe et leur école.

## **La nouvelle structure conceptuelle de la situation de classe**

Caens-Martin (1999) propose en reprenant la théorie de Vergnaud, une construction où les concepts d'action se fondent sur des relations de signification entre descripteurs et variables. Les raisonnements s'organisent sous la forme d'une architecture (structure conceptuelle de la situation) liant descripteurs, variables de situations construites

à partir de ces derniers et concepts d'action. Les descripteurs sont des éléments prélevés dans une situation. Mis en relation, ils permettent de construire une variable explicative de la situation qui va provoquer la construction d'un concept tourné vers l'action. L'exemple donné par Caens-Martin concerne l'activité de taille de la vigne : deux concepts sont mobilisés, le concept de charge (le nombre de grappes que le cep peut produire) et le concept d'équilibre (il concerne l'architecture du cep). Ces concepts sont liés à la définition de variables, comme la qualité des bois ou le réseau de distribution de la sève ou la longueur des entre-noeuds.

Nous avons effectué un travail similaire pour modéliser la construction de la structure conceptuelle de la situation de classe. Celle-ci se fonde sur les représentations RF1 (représentation à bords flous de l'enfant difficile) et RF2 (représentation proche d'une R2 de l'enfant en développement). Ces représentations structurent les relations de signification entre descripteurs (cf. tableau ci-après).

L'ancienne représentation fonctionnelle floue repérée en début de formation présente un amalgame dans l'interprétation du comportement de l'enfant et de celui-ci en tant qu'apprenant. Elle ne peut que donner lieu à des pratiques pédagogiques aléatoires et à la construction d'une structure conceptuelle peu viable. La seconde représentation, plus rationnelle, construite en cours de formation, permet un début de conceptualisation de la situation de classe et l'émergence d'une nouvelle structure conceptuelle.

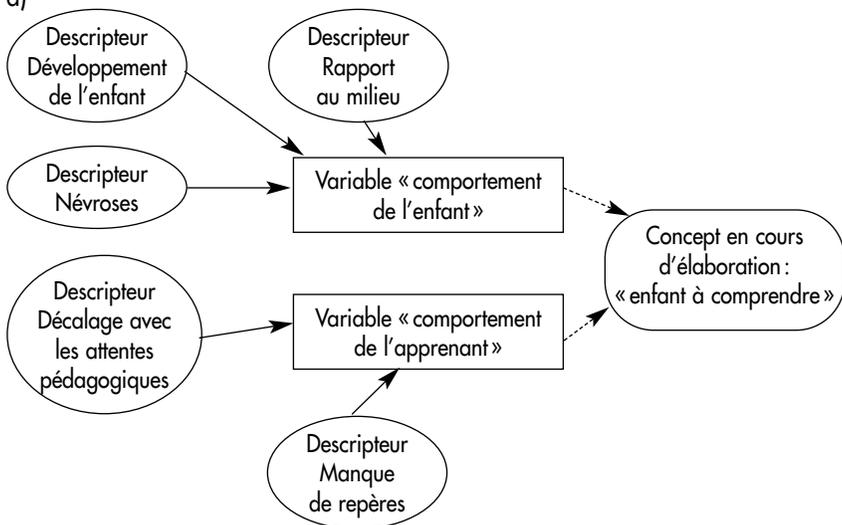
Les deux concepts d'action que nous appellerons « concepts fonctionnels » produits par le processus de formation des enseignants sont le concept « compréhension de l'enfant » et le concept « différenciation pédagogique ». Ils sont liés à trois variables de situation identifiées comme le comportement de l'enfant, le comportement d'apprenant de l'enfant et les pratiques pédagogiques. Ces dernières variables sont construites à partir d'un certain nombre de descripteurs que liste le tableau.

Ancienne « structure » construite à partir de la RF1	Nouvelle structure construite à partir de la RF2
<b>Descripteurs liés à la variable « comportement de l'enfant »</b>	
Enfant difficile (polysémie)	Enfant se développe (théorie du développement)
Enfant ingérable	Peut souffrir de névroses (théorie psychanalytique)
Enfant perturbateur voire violent	Vit dans un milieu ayant une influence sur son comportement (sociologie)
Enfant à intégrer Pose problème à l'ensemble de la classe	Enfant faisant partie de la classe
<b>Descripteurs liés à la variable « comportement de l'apprenant »</b>	
Difficile à intéresser	N'est peut-être pas prêt à rentrer dans les apprentissages par rapport aux attentes pédagogiques (sciences de l'éducation)
Difficile à tempérer	Manque de repères, de structuration de l'espace-temps (théorie du développement)
Refuse de travailler	
« Aucun concept élaboré. Aucune relation de signification mise à jour. »	« Concept en cours d'élaboration : enfant à comprendre »
<b>Descripteurs liés à la variable « pratiques pédagogiques »</b>	
Pratiques non différenciées	Adaptation
Tâtonnements	Acceptation de l'hétérogénéité
Alternance diplomatie/douceur/fermeté	Individualiser
	Exploiter le vécu de l'enfant
	Décentration et prise de recul
	Respecter les rythmes d'apprentissage
Exigences pédagogiques alternant avec du laisser-aller	Échanges avec les collègues
	Communiquer avec les parents
	Aider les enfants
« Aucun concept élaboré : tâtonnements, essais-erreurs »	« Concept en cours d'élaboration : différenciation pédagogique »

### **La construction des concepts fonctionnels**

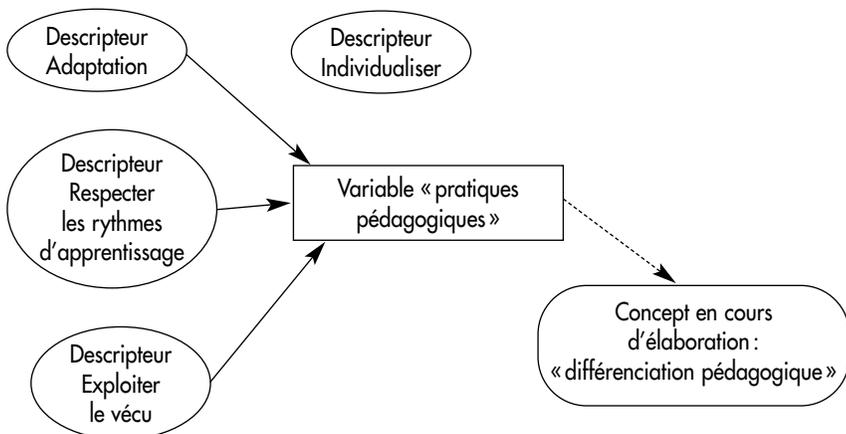
Puisqu'elle guide et aide la construction de l'action, la représentation de deuxième niveau est à l'origine de la construction de concepts fonctionnels : liés à la RF et au concept d'action, ils se différencient de ce dernier en permettant à l'acteur de « reprendre la main », de se positionner en tant que sujet (marge d'action possible).

a)



130

b)



L'interprétation selon laquelle l'enfant se développe (schéma a) et vit dans un milieu, est à l'origine de la construction des descripteurs : « descripteur développement de l'enfant » avec les références à Wallon et à Vygotski et « descripteur rapport au milieu ». Ces descripteurs permettent l'élaboration de la variable « comportement de l'enfant », et à la fin du processus de conceptualisation, aboutissent au concept fonctionnel « enfant à comprendre ». Les bords de la RF2 sont suffisamment nets pour qu'on puisse parler de concept. Il ne s'agit pas d'un concept théorique mais d'un « concept empirique » (2), nommé « enfant à comprendre ». Le travail d'interprétation des situations à partir des outillages théoriques choisis permet de parvenir à la proposition de cette nouvelle notion.

La représentation de la situation de classe évolue dans le même sens : de la RF1, caractérisée par des pratiques aléatoires suscitées par le questionnement sur l'ambiance de la classe et l'intégration de l'enfant sans perturber le groupe, elle passe à une RF2, caractérisée par la possibilité d'utiliser le travail de groupe, le travail individualisé, le travail à deux. La RF2 s'appuie sur l'intention de mettre en œuvre des pratiques variées relatives à une connaissance de la pédagogie différenciée.

L'interprétation des modèles pédagogiques issus des Sciences de l'éducation (schéma b) conduit à la construction des descripteurs « individualiser » et « respecter les rythmes d'apprentissage ». Issue de ces descripteurs, la variable « pratiques pédagogiques » aboutit au concept fonctionnel « différenciation pédagogique ».

Le processus de formation a un caractère continu. En effet, en partant de pratiques initiales et de représentations liées à ces pratiques, il met ces représentations en travail pour aboutir à des représentations plus élaborées qui vont permettre de nouvelles pratiques. La mise en travail s'appuie sur une restructuration du système de représentation qui se fonde sur des apports de connaissances, l'intégration de savoirs professionnels et d'expérience rendus possibles par les interventions des professionnels et les interactions au sein du groupe. Les enseignants s'approprient et intériorisent ces différentes modalités par rapport à leur situation, ce qui fait sens pour eux. Ils sont ainsi en mesure de construire des projets afin d'agir sur la situation (ce que révèlent les fiches d'évaluation des formations). Cette activité écrite peut être à l'origine d'un commencement de biographie de travail définie comme l'ensemble des représentations selon lesquelles les individus se figurent leur vie et en construisent continûment la forme et le sens (Delory-Momberger, 2007). La modélisation de la structure conceptuelle peut s'apparenter à une forme pour réagir aux situations.

2 - Concept empirique : issu d'un travail d'interprétation d'un corpus ; concept théorique : issu de l'utilisation d'outillages théoriques, production d'hypothèses, production de concepts par affinement des concepts empiriques (Sallaberry, 1996)

Cette modélisation ne doit pas laisser croire que l'on est devant un processus mécanique « qui marche à tous les coups ». En effet, qu'il y ait changement de niveau de représentation pour le groupe ne signifie pas qu'il y ait changement identique pour chaque membre du groupe, ni que ce changement de regard, qui suffit à rendre l'action pensable et possible, la rende du même coup « efficace » une fois que le praticien est revenu dans la classe. La conjugaison des trois sources de savoirs (échanges entre pairs sur l'expérience professionnelle, apports théoriques, informations apportées par des professionnels avec discussions) mériterait une analyse plus approfondie, pour déterminer le rôle spécifique de chacun dans la dynamique des changements déclarés (sinon constatés sur le terrain).

## **Conclusion sur la complémentarité des outillages théoriques**

Pour en revenir au dispositif de formation, les processus à l'œuvre nous semblent pouvoir être explicités en articulant les deux théories (Sallaberry/Vergnaud) auxquelles nous nous sommes référés :

1. émergence d'une représentation dominante, puis rationalisation et restructuration de cette représentation ;
2. simultanément, conceptualisation qui entraîne un projet de modification des pratiques professionnelles.

Cette articulation permet de modéliser le continuum « représentation-situation-pratiques ». La représentation fonctionnelle guide la construction de la structure conceptuelle de la situation, favorisant ainsi le changement de pratiques nécessaire à l'adaptation aux nouvelles situations rencontrées par les professionnels.

Sur le matériau traité, les deux outillages théoriques font preuve de leur complémentarité. La divergence se situe dans les processus cognitifs étudiés (représentation pour Sallaberry, conceptualisation pour Vergnaud) et notamment dans la part accordée à l'action. Prenant appui sur Edelman (1992), Sallaberry place à peu près sur le même plan le geste et la pensée, alors que pour Vergnaud, le geste « valide » la pensée. Si, du point de vue théorique, cette différence n'est pas négligeable, elle ne modifie pas fondamentalement la conduite du « processus de changement » du point de vue d'une pragmatique de la formation.

## BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER J.-M., DURAND M. (2003). « L'activité: un objet intégrateur pour les sciences sociales? », *Recherche et Formation*, n° 42, p. 99-117.
- CAENS-MARTIN S. (1999). « Une approche de la structure conceptuelle d'une activité agricole: la taille de la vigne », *Éducation permanente*, n° 139, p. 99-113.
- CHARLOT B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris: éditions Anthropos.
- CHARRAT F. (2006). « L'analyse des pratiques au service d'une formation entre pairs », *Recherche et Formation*, n° 42, p. 73-88.
- DELORY-MOMBERGER C. (2007). « Biographisation des parcours entre projet de soi et projet institutionnel », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 36, p. 9-17.
- EDELMAN G.M. (1992). *Biologie de la conscience*, Paris: Odile Jacob.
- FABRE M. (2006). « Analyse des pratiques, et problématisation », *Recherche et Formation*, n° 51, p. 133-145.
- LEPLAT J. (1985). « Les représentations fonctionnelles dans le travail », *Psychologie française*, n° 30- 3/4, p. 269-275.
- MORANDI F. (1997). *Modèles et méthodes pédagogiques*, Paris: Nathan.
- PIAGET J. (1974). *Réussir et comprendre*, Psychologie d'aujourd'hui, Paris: PUF.
- RIA L., LEBLANC S et al. (2006). « Recherche et formation en analyse de pratiques », *Recherche et Formation*, n° 42, p. 43-55.
- SALLABERRY J.-C. (2002). « Dynamique des représentations et apprentissage des concepts scientifiques », *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, p. 19-65.
- SALLABERRY J.-C. (2005). « La représentation et le geste », *Revue Spirale*, n° 4 [hors série].
- SALLABERRY J.-C. (1996). *Dynamique des représentations dans la formation*, Paris: L'Harmattan.
- VERGNAUD G. (1990). « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. n° 10/2.3, p. 133-170.
- VERGNAUD G. (1985). « Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation », *Psychologie française*, n° 30-34, p. 245-252.

