

DEVOLUTION DE VARIABLE ET INDUCTION DE PROBLEMATISATION DANS LES ENTRETIENS DE FORMATION.

Bruno Lebouvier *, Florian Ouitre**

* Université de Nantes, IUFM
4, chemin de chemin de Launay Violette
44322 NANTES
bruno.lebouvier@caen.iufm.fr

** Université de Caen, Basse-Normandie, IUFM
186, rue de la délivrande,
14 000 Caen
florian.ouitre@wanadoo.fr

Mots-clés : *problématisation, inducteurs, entretiens de formation, argumentation.*

Résumé. *La communication présentée propose d'examiner les éléments « inducteurs » favorables à une activité de problématisation dans les entretiens de formation entre stagiaires enseignants et formateurs. Notre hypothèse situe ces inducteurs dans la dévolution de variables relatives à trois dimensions de l'activité des protagonistes de l'entretien : une dimension sociale autour des postures des acteurs, une dimension épistémologique relative aux cadres d'analyse qui permettent de penser les phénomènes d'enseignement-apprentissage, une dimension plus pragmatique relative à la gestion des argumentations. À partir du repérage d'unités de problématisation dans les discours des « formés », la méthodologie utilisée propose d'examiner les argumentations développées dans les entretiens. Cette analyse des argumentations a pour fonction d'accéder plus précisément aux variables à l'origine de l'effet inducteur. La présentation exposera une méthodologie et les premiers résultats de cette recherche en référence à deux études de cas.*

1. Introduction

Les entretiens de formation¹ entre formateurs et stagiaires peuvent être considérés comme des situations de formation dans lesquelles, par le jeu de l'alternance et de l'analyse de pratique, les protagonistes concourent au développement professionnel des formés. Au travers d'un processus de problématisation, la prise en charge et l'examen des problèmes professionnels que rencontrent les stagiaires constituent pour nous la dynamique de ce développement. Dans, les pratiques de formation usuelles, les conduites d'entretiens oscillent entre plusieurs écueils (Lebouvier, 2007). Rarement, les questions, les apports de connaissances ou les explications suffisent à générer une activité de problématisation. Pourtant, parfois, incidemment, elles le permettent. La question se pose alors des conditions à mettre en œuvre dans ces échanges pour permettre une activité conjointe susceptible de générer, par un processus de problématisation, un progrès professionnel. Au travers de la théorie des inducteurs (Fabre, 2007), le projet que nous poursuivons est d'identifier les conditions qui favorisent la satisfaction des interventions du formateur par le développement d'une activité de problématisation chez le formé. La démarche que nous suivons va du repérage de moment de problématisation aux inducteurs qui les génèrent. Face à un

¹ Sous le terme entretien de formation nous regroupons aussi bien les entretiens d'aide à la conception que les entretiens d'analyse post-séance entre le stagiaire et son conseiller pédagogique ou les entretiens entre formés au centre de formation.

problème professionnel, un processus de problématisation suppose d'interroger les possibles et d'examiner les conditions du problème rencontré pour, d'une certaine manière, contrôler ces possibles. Lors des entretiens de formation, la problématisation est par exemple envisageable si elle fait porter les débats sur les conditions de fonctionnement du système didactique. Elle suppose pour les enseignants en formation d'être amenés à théoriser et conceptualiser les phénomènes d'enseignement-apprentissage pour préciser les scénarios d'enseignement ou les tâches qui sont demandés aux élèves. Ces dénivelés d'abstraction, révélateurs de la problématisation, se jouent par la mise en relation de données présentes dans la situation et de conditions qui renvoient aux principes ou aux concepts qui déterminent le processus de problématisation (Fabre, 2007). À partir de ces caractéristiques que sont l'examen des conditions et leur mise en relation aux données, nous tentons de repérer dans les échanges des interventions révélatrices d'une problématisation à l'œuvre chez le formé. Par l'analyse des argumentations développées, nous en suivons la trace pour remonter aux inducteurs qui les génèrent.

2. Cadre théorique

Les cadres théoriques qui nourrissent notre problématique empruntent principalement à trois champs : la problématisation, la didactique et l'argumentation.

La théorie de la problématisation, développée à Nantes autour de M. Fabre et C. Orange, postule que plus que la solution, c'est la démarche d'investigation qui relie le problème aux apprentissages. Cette investigation consiste, comme nous l'avons précisé, à examiner les données de la situation « étudiée » au regard de nouvelles conditions. Par un jeu d'inférence et de construction de référence, le sujet est amené à construire et spécifier les données, préciser les conditions du problème (Fabre, 2006). Ces mises en relation entre données et conditions sont révélatrices d'un processus de problématisation. Elles s'expriment de différente manière au regard des trois dimensions de la problématisation que sont la position, la reconstruction ou la résolution du problème.

Dans le processus de position, l'articulation des données et des conditions passe par une spécification des données au regard d'un nouveau cadre. Le problème est posé si le formé regarde les résultats de son action (ou envisage ses projets) au filtre d'un nouveau critère qui est par exemple la réalité des apprentissages des élèves.

Dans le processus de construction, l'articulation des données et des conditions vise à rechercher des causes et des raisons, cela suppose de faire porter le discours sur le fonctionnement des acteurs, et de raisonner sur les causes. Le problème est construit si le formé recherche en arrière-plan les conceptions qui l'ont amené à fonctionner comme cela et à générer l'incident.

Dans le processus de résolution, l'articulation des données et des conditions repose sur la nécessité de faire porter le discours sur une proposition de portée plus générale, de confronter l'explication aux cas évoqués et de l'élargir à d'autres contextes ou d'autres expériences. Le problème se résout si le formé schématise, modélise ou teste une proposition de portée générale à d'autres contextes.

Rapportée dans le contexte de la formation des enseignants, c'est le travail des problèmes professionnels (Le Bas, 2005) rencontrés par les stagiaires qui fera l'objet de problématisation dans les entretiens de formation. L'activité de formation qui se développe dans les échanges entre stagiaire et formateur est celle que nous souhaitons mettre sous observation. Tout en s'y emboîtant, cette activité se situe à un autre niveau didactique que celui de la gestion par l'enseignant des situations d'enseignement-apprentissage des élèves². Inscrite dans un autre système didactique qui est celui de la formation, on regardera cette activité aux croisements de la prise en compte des personnes en formation que sont les stagiaires, des objets de savoir qui portent sur les conditions d'enseignement-apprentissage des élèves et des démarches de formation qui permettent les progrès professionnels.

² Le système didactique « piloté » par l'enseignant intègre les élèves, le savoir et l'ensemble des démarches d'enseignement permettant l'atteinte des missions de l'école. En ce sens, il diffère du système didactique du formateur.

Parallèlement, une approche de la transformation de l'activité du stagiaire par un processus de problématisation nécessite une conduite des entretiens qui n'en reste pas à la description des procédures développées ou à venir. L'action des acteurs dans les débats que conduit le formateur suppose un autre engagement que la seule évocation des événements de la séance. L'argumentation apparaît comme la référence permettant d'envisager l'action développée par le formateur dans les analyses qu'il mène. Pour Grize, l'argumentation est « *une démarche qui vise à intervenir sur l'opinion, l'attitude, voir le comportement de quelqu'un* » (Grize, 1997). Fabre (1999, p. 199), lui, considère que le processus qui permet de construire un espace-problème peut être abordé comme une activité argumentative. Appréhender la transformation du stagiaire du point de vue de la problématisation dans les entretiens lie l'activité du formateur à l'argumentation.

3. Notre hypothèse : L'effet inducteur s'associe à la dévolution de variables.

Dans son projet de former, au cours des entretiens qu'il mène, le formateur argumente et mobilise des analyses de pratiques professionnelles. Nous faisons l'hypothèse que les inducteurs de problématisation dans le cadre de débats de formation relèvent d'un processus de dévolution. G. Dumas (2005) envisage la dévolution comme ce qui permet à l'élève d'être non seulement un acteur, mais qu'il accède aussi au statut d'auteur, lui donnant ainsi le droit de tenir un discours de maîtrise. Pour G. Brousseau (1998) « *la dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui même les conséquences de ce transfert* ». La notion de dévolution est envisagée ici dans un cadre socioconstructiviste. Il s'agit autant de dévoluer la situation de formation et le problème qu'elle souhaite prendre en charge, que de dévoluer les éléments qui vont permettre de traiter celui-ci. La dévolution est tout à la fois une cession du formateur et une prise de responsabilité et d'initiative du stagiaire. Elle est aussi une façon de donner du pouvoir aux stagiaires. Dans le contexte, elle consiste à mettre à disposition des stagiaires des variables différentes qu'ils vont pouvoir prendre en compte et manipuler afin de permettre l'exploration, la délimitation explicite du champ des possibles. Dans le cadre des entretiens, la mise en jeu de ces variables inductrices permet de « cheminer » dans le losange de la problématisation (Fabre M. et Musquer A., 2009). Nous proposons de les repérer autour de trois dimensions relatives à l'activité du formateur et aux problèmes qu'il doit prendre en charge pour gérer le système didactique de formation.

Une première catégorie de variables est liée à la dimension sociale de l'activité du formateur. Celle-ci tente de satisfaire à la nécessité d'engager les deux acteurs dans un projet de formation centré sur l'apprentissage des élèves. Ces variables reposent sur les postures, les positions énonciatives prises, la distribution des rôles et le choix de ce qui se fait dans les échanges.

Une deuxième catégorie s'associe à la dimension épistémique de l'activité du formateur. Elle est à mettre en relation avec les cadres interprétatifs mobilisés pour permettre au stagiaire d'associer l'activité d'enseignement et l'apprentissage des élèves. Les variables sont ici liées aux éléments de conception ou de gestion du système didactique que doit articuler l'enseignant en formation pour faire apprendre ses élèves (la situation, le projet, la conception du savoir en jeu, l'élève, l'apprentissage ...). C'est par leur appropriation que le stagiaire pourra traiter les problèmes professionnels qu'il rencontre.

La troisième catégorie de variables se situe sur une dimension plus pragmatique : celle de la transformation de l'activité professionnelle du stagiaire. Entre questionner, évoquer, expliquer, conseiller ou faire problématiser, l'activité de formation diffère. La catégorie de variables porte ici sur les choix de gestion argumentative et sur la manière de faire prendre en charge l'examen du problème par le stagiaire.

Pour le dire autrement, la mobilisation d'une argumentation propice à la problématisation suppose d'ajuster à la fois :

- Des positionnements qui attribuent un rôle au stagiaire,
- Des cadres théoriques et des concepts qui lui permettront de penser et d'agir dans le système didactique,
- Des stratégies argumentatives qui lui permettent la prise en charge du problème.

C'est à partir de ces trois dimensions que nous souhaitons identifier les conditions de satisfaction des mises à disposition typiques dans des entretiens de formation.

4. Méthodologie

4.1 Les orientations de travail.

C'est en argumentant que le formateur contribue à délimiter, au fil des entretiens, les objets évoqués dans le discours. Leur élaboration est le résultat d'une co-construction. Dans le cadre des entretiens de formation, les acteurs choisissent et construisent progressivement ce dont ils parlent. Les mises en relation qui s'opèrent contribuent à la construction des notions et des concepts. L'argumentation est l'outil de l'explication, elle est aussi le moyen par lequel chacun se positionne par rapport au thème de savoir en jeu et par rapport à un système de valeur ou d'usage dans la profession. Par les échanges, on construit les codes, les positions, les angles de vue qui permettent de parler des pratiques et d'échanger sur elles. Dans les entretiens, le formateur et les stagiaires tentent de produire des propositions qui soient acceptables et recevables l'un pour l'autre au regard des difficultés que pose la situation professionnelle. Un courant de la linguistique a montré comment les discours argumentatifs étaient présents dans la plupart des formes de langage. Les travaux de Grize et Bronckart ont conduit à la construction d'outils d'analyse du discours qui permettent de repérer et de mettre en cohérence l'activité linguistique des différents protagonistes de l'échange. Pour J.-B Grize (1981), « *argumenter, c'est chercher, par le discours, à amener un auditeur ou un auditoire donné à une certaine action. Il s'en suit qu'une argumentation est toujours construite pour quelqu'un, au contraire d'une démonstration qui est pour "n'importe qui". Il s'agit donc d'un processus dialogique, au moins virtuellement* ». Le discours schématise, il construit des actions.

4.2 Les données.

Dans cette étude, les données sont constituées des transcriptions relatives à deux entretiens de formation de types différents. Un premier cas est un entretien d'analyse post séance entre un conseiller pédagogique et un stagiaire. L'analyse porte ici sur une séance de volley et le but poursuivi est de reconstruire un scénario alternatif à celui analysé. Dans le second cas étudié, les stagiaires travaillent au centre de formation à la conception d'un projet en art visuel qu'ils devront mettre en œuvre dans une classe de maternelle lors de leur stage filé. Les entretiens mis sous observation sont conduits par des formateurs participants depuis plusieurs années à des groupes de travail sur la problématisation en formation. Ils connaissent la théorie de la problématisation et ont le projet d'amener les stagiaires à problématiser leurs pratiques pour les transformer. Ces différents types d'entretiens correspondent au travail d'un problème professionnel que doit traiter l'enseignant en formation: « Impliquer et faire progresser les élèves par la mise en scène d'un problème dans des situations d'enseignement-apprentissage. »

4.3 Traitement des données.

Nous illustrons la méthodologie à partir du second cas étudié.

4.3.1 Première étape : La caractérisation du problème professionnel traité.

Cet entretien de formation dit « d'aide au projet » réunit cinq stagiaires et un formateur (form). Ensemble, ils tentent de réfléchir à la construction des projets en arts visuels qu'ils mettront en œuvre dans leurs classes au cours de leurs stages. Certains stagiaires notamment « C » ont déjà réfléchi à ce qu'ils pourraient faire et arrivent dans cet entretien avec un projet plus ou moins formalisé. Le problème qui est traité dans cet entretien est de « construire un scénario d'enseignement en art visuel qui permettra aux élèves de progresser ».

La première étape de notre méthodologie consiste à configurer a priori le problème professionnel traité dans le losange de la problématisation (Fabre M. et Musquer A., 2009). Un premier examen

du script permet de repérer le mouvement général qui va de la question posée à la solution qui oriente la recherche. La question de départ qui se pose aux stagiaires et qu'ils vont tenter de traiter dans cet entretien est la suivante : « Comment enseigner les arts visuels à des élèves de maternelle ? ». La solution qui oriente la recherche est la construction d'un scénario qui permettra d'impliquer et de faire apprendre les élèves. Cette première lecture permet aussi d'envisager la dynamique de cette recherche dans l'articulation des données et des conditions. Les données sont présentes dans la situation de formation. Elles s'appuient sur la pratique, elles ont une dimension empirique, mais peuvent aussi porter sur des aspects plus symboliques (connaissance diverses sur l'action envisagée). Dans cet entretien, les données sont ici de plusieurs ordres, les éléments du scénario déjà envisagés par les stagiaires, des aspects des programmes convoqués au cours de l'entretien, l'activité supposée des élèves. Les conditions sont de l'ordre des raisons qui permettent de contrôler l'exploration des possibles, elles renvoient aux principes, aux concepts, aux théories et à leur mise en relation. Dans le cas exposé, elles portent sur les conceptions relatives à l'enseignement-apprentissage des arts visuels. Ces premières analyses permettent la reconstruction du losange de la problématisation dans la formalisation suivante.

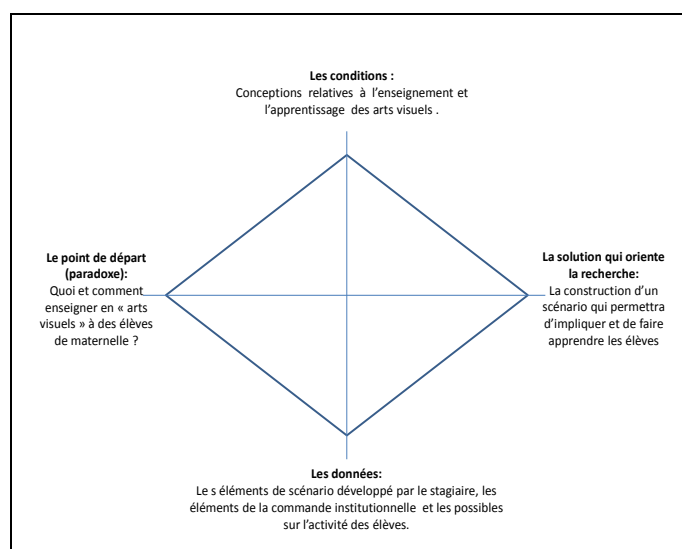


Figure 1 : Reconstruction du losange.

4.3.2 Deuxième étape : Le découpage de l'entretien en séquence autour d'une unité de problématisation.

Une rapide description du déroulement de l'entretien permet de préciser le choix de l'unité de problématisation. Au début de l'entretien, la stagiaire « C » définit les savoirs de la discipline de manière assez formelle autour d'un inventaire de techniques.

Form 1 : *Quels sont les savoirs qu'il y a à construire en art visuel ? Qu'est-ce qu'on va pouvoir faire en maternelle... il ya quand même des savoirs derrière ?*

C 1 : *Des techniques, des outils, des supports, les faire travailler sur différents types de supports ...pâte à modeler, différents types de papier, différents types d'outils, crayons, pinceaux, c'est ce qu'on apprend, des techniques.*

La suite de la discussion entre le formateur et les stagiaires établit progressivement un certain nombre de conditions générales qu'il convient de prendre en compte pour réfléchir la construction des projets d'enseignement. Celles-ci portent sur ce que sont les savoirs de cette discipline et la manière dont les élèves fonctionnent. Ainsi, s'établissent quelques conditions qu'il est possible de résumer de la manière suivante : « Les arts visuels sont des activités d'expression qui sont portées

par une intention » ; « La dynamique de la construction du savoir en arts visuels naît du débat entre artiste et spectateur » ; « La progressivité de la construction doit permettre aux élèves de maternelle de passer d'une activité égoцентриée à une activité au service d'une intention ». Dans un deuxième temps, le formateur se retire provisoirement et les stagiaires reviennent sur le projet de « C » pour le faire évoluer.

C 19 : *Alors moi, j'avais prévu, le portrait pour les petites sections. Et on était sur Noël donc, le portrait du père Noël. Donc ... heu ... c'était ... mon objectif ... la première chose c'était de leur faire faire le portrait du père Noël avec une tête comme ça ... (montre une tête vierge) et j'ai découpé quelques accessoires et il fallait qu'ils remettent la tête du père Noël. Et là, ils avaient le choix entre différents accessoires, il y avait une casquette, des cheveux longs, une barbe, un bonnet, une moustache.*

D 28: *Ton savoir à construire derrière c'est quoi ?*

C 21 : *C'est la notion de portrait, le portrait, qu'est-ce qu'on va regarder ? On va regarder les accessoires, comment est représenté ... alors comment ... il ya une partie des codes couleur parce que le père Noël, il aura toujours une barbe blanche, un bonnet rouge ...et puis des fois, des lunettes ou pas de lunettes.] [*

D 30: *Et c'est de l'art visuel ?] [*

C 23 : *] [... voilà donc c'est vrai que par rapport à ce qu'on vient de dire, la notion d'expression elle n'intervient vraiment qu'à la fin quand on leur demande d'innover ...là elle n'y est pas cette notion ...*

Ces échanges mettent en relation des données sur le scénario envisagé par la stagiaire et les réponses possibles des élèves avec des conditions énoncées précédemment, notamment la notion d'expression inhérente à la discipline. Les stagiaires envisagent le projet d'enseignement au filtre d'un nouveau cadre qui est celui de la nature du savoir en jeu. À cet égard, le problème n'est pas encore reconstruit ni encore résolu, mais il est posé. La recherche vers une solution de scénario va permettre par la suite d'examiner les conditions à nouveau frais. Il y a ici pour nous, une unité de problématisation relative à la position du problème. Les étapes d'analyse suivantes consistent à partir d'une mise à plat des activités argumentatives développées en amont (étape 3), à rechercher les variables (étape 4) qui ont permis à ces stagiaires de poser le problème de la construction d'un scénario d'enseignement en arts visuels qui permet aux élèves de maternelle de réellement progresser.

4.3.3 Troisième étape : l'analyse argumentative des échanges amont.

Dans cette étape du traitement de l'entretien, il s'agit de mettre à plat les argumentations développées par les acteurs. L'analyse s'effectue en référence aux travaux de Grize, elle étudie les schématisations et distinguent les opérations d'objets, les opérations de sujet. Nous proposons d'utiliser ici les catégories proposées par Fillon et al (2004) dans un « outil bricolé » et éprouvé (Jaubert & Rebière 2000) qui s'appuie sur les catégories de Grize et les opérations d'objet définies par Bronckart. Par la mobilisation de ces outils nous tentons de percevoir la distribution des positions énonciatives, les variables épistémiques mises à disposition pour faire évoluer les cadres explicatifs mobilisés, la manière dont le formateur tente de faire prendre en charge les problèmes professionnels au stagiaire. Trois types d'indicateurs ont été utilisés pour mettre à plat les échanges.

1. Les éléments de position énonciative qui renseignent sur la place des acteurs, leurs rôles.

Les acteurs construisent les objets de leurs discours en fonction de ce qu'ils estiment être l'activité dans laquelle ils sont engagés. La position énonciative est ainsi repérable par l'usage de réducteur, de modalisations, de connecteurs argumentatifs qui orientent l'interlocuteur vers telle ou telle interprétation. Elles sont également repérables par les modalisations logiques (peut-être) ou déontiques (ça doit, il faut). Un certain nombre d'opérations de prise en charge permettent aussi de saisir les positions énonciatives des acteurs. Ainsi, les opérations de prise en charge appréciative

supposent d'indiquer la référence qui permet d'établir d'où vient la valeur donnée au contenu de la proposition (valeurs ontologiques, jugement de vérité, valeur axiologique ou finalisante...).

2. Les opérations langagières qui déterminent les objets de discours, leur évolution et les positions des intervenants.

Par ce filtre, on cherche à saisir les évolutions conceptuelles des principaux objets de discours mobilisés dans les entretiens. Citons quelques-uns de ces indicateurs.

- Les unités linguistiques qui signalent l'ancrage énonciatif des discours (*discours théorique, discours technique, récit conversationnel, entretien d'évaluation ou de conseil, controverse ...*)

- Les configurations qui constituent les genres textuels : *description, explication, diagnostic, chronique, injonctions (de modes d'emploi)*.

- La construction de la référence par des opérations d'interlocution sur la connaissance, d'actualisation qui détermine l'angle de présentation de l'objet, d'extension de l'objet du discours au moyen d'ajouts à son propre discours ou à celui d'autrui de couplage qui associe un prédicat à un objet ...)

3. Les indicateurs de prise en charge du problème.

Ils permettent d'accéder aux mouvements argumentatifs et la manière de les conduire. Un premier niveau d'indicateurs fait référence aux travaux de Plantin et tente d'apprécier la position de proposant, d'opposant ou de tiers (Plantin - le trilogue argumentatif). Le second niveau cherche à apprécier les effets de l'hétéroglossie qui désigne les jeux des différentes voix dans l'inter-discours ainsi que les prises en compte du discours de l'autre. Nous nous sommes appuyés pour cela sur le travail de Jaubert et Rebière (2000) qui proposent d'observer le travail de mise en cohérence des différents points de vue en scène au travers des termes d'orchestrations et de dissonances.

Un extrait du corpus et son traitement est proposé dans le tableau suivant.

Interventions des interlocuteurs.	L'interlocution / aux pôles du losange. Donnée/ condition	Qualification des opérations sur les objets du discours	Éléments de position énonciative	Indicateur de prise en charge du problème.
Form 1 : <i>Quels sont les savoirs qu'il y a à construire en art visuel ? Qu'est-ce qu'on va pouvoir faire en maternelle... il ya quand même des savoirs derrière ?</i>	De l'ordre des conditions.	- Mise en position d'objet du terme de « savoir ». - Actualisation du terme savoir à la discipline « art visuel »	- C'est le formateur qui questionne et définit l'objet du discours. - Positionnement dans un contexte théorique et dans le champ de la didactique. - Appréciation de valeur axiologique qui indique que « même en maternelle il y a des savoirs à construire »	
C 1 : <i>Des techniques, des outils, des supports, les faire travailler sur différents types de support ...pâte à modeler, différents types de papier, différents types d'outils, crayons, pinceaux, c'est ce qu'on apprend, des techniques...</i>	De l'ordre des conditions	- Interlocution sur la connaissance de l'objet « savoirs » - « arts visuels »	« C'est ce qu'on apprend, des techniques » Appréciation de valeur épistémique.	- Position de proposant
Form 2 : <i>Il n'y a pas que des techniques et puis là tu nous parle de l'étude des techniques est-ce que c'est pas de la technologie ?</i>	De l'ordre des conditions	- « il n'y a pas que des techniques » Extension de l'objet du discours. Et prédicat sur le « savoir » ⇒ « Techniques, outils ; supports » ⇒	- Discours théorique. - Appréciation de valeur axiologique. - Modalisation sous forme interrogative.	- Position d'opposant. - Introduction d'une dissonance (désaccord sur les savoirs en arts visuels)

		« technologie ».		
--	--	------------------	--	--

4.3.4 *Quatrième étape : La localisation des variables permettant l'effet inducteur par une analyse des argumentations de la séquence.*

Dans cette étape, l'interprétation des opérations langagières mises à plat précédemment cherche à repérer les trois types de variables qui fondent notre hypothèse. L'extrait suivant illustre l'effet inducteur des différents types de variables.

C 14 : *C'est comme une situation, but, des contraintes des critères de réussite etc. /, mais on ne pourra pas dire si c'est beau ou si c'est pas beau, l'objectif ce n'est pas cela.*
A 6: *Mais on peut quand même dire si c'est heu ...*
Form 20: *Alors c'est quoi un tableau ... les critères d'une prestation artistique en art visuel, réussie. Parce qu'en même temps, tout ne se vaut pas ...*
D 6: *L'objectif donc de l'art visuel d'une certaine manière ?*
Form 21: *Oui ..., mais les marges de progrès, la progressivité ... du coup, on change un peu de case on parle des élèves..., mais c'est quoi progresser en art visuel ?] [..., mais en même temps si tout se vaut, il n'y a plus de problème en art visuel, il n'y a plus rien à apprendre ...*
C 15: *Ben si, il ya des progrès*
Form 22: *Donc pour définir ce qu'il y a à apprendre, il faut essayer d'établir où sont les progrès, quels sont les grands bords ? Est-ce qu'il y en a ?*
A 7 : *Déjà en maternelle... je sais pas si on est en dessin, ils n'ont pas le sens du graphisme en lui-même. Déjà il ya un progrès quand ils vont être capable de faire un dessin qui ressemble à quelque chose.*
Form 23:] [Heu, est-ce qu'ils ont une intention au départ quand ils font leur « œuvre », entre guillemets ?
A 8: *On ne sait pas*
Form 24: *Souvent qu'est-ce qu'ils disent quand ils font ?*
D 7: *C'est beau*
A 9: *Ben je ne sais pas, ils vont faire un trait et puis c'est un bonhomme.*
] [
A 10: *Mais ils ne cherchent pas toujours à faire quelque chose, souvent c'est nous qui demandons mais qu'est-ce que tu as voulu faire ?*
Form 27: *Voilà, c'est souvent parce que nous on demande...ils se rendent compte que nous on a envie de voir quelque chose dans le dessin alors que eux, c'était pas cela, c'était le plaisir du geste.*
D 9: *Mais, ils demandent, moi je trouve que les enfants demandent, d'ailleurs ils demandent dessine-moi un cochon, dessine une voiture... c'est qu'ils ont envie, ils se rendent compte. Moi je l'ai fait hier avec mon fils... il demande de dessiner quelque chose parce qu'il a un crayon, il fait des gribouillages de partout, il a deux ans et trois mois, il voudrait avoir quelque chose sur sa feuille qui ait du sens... c'est mon sentiment.*

1 . Les variables mises à disposition par le formateur pour favoriser chez le stagiaire les postures, les rôles et les positionnements propices à la problématisation.

Dans l'extrait présenté, l'intervention (form 22) invite les stagiaires à prendre la responsabilité de construire et d'explorer un cadre de contrainte qui va organiser la conception du projet. En ce sens on peut considérer qu'il y a ici dévolution des règles du jeu de l'entretien. Plus loin dans les échanges, le formateur met à disposition des stagiaires la responsabilité de la construction du projet : form. 49 :] [« Essayez maintenant de construire votre projet, votre situation de pratique en essayant de préciser comment vous allez « finaliser » et comment vous aller « légitimer ». »

2 . Les variables mises à disposition par le formateur qui ont généré une évolution des concepts qui permettent d'agir dans le système didactique.

La reprise de la notion de critère de réussite (C 14) et les développements dont elle fait l'objet dans l'extrait présenté est révélateur ici d'un effet inducteur. Sa mobilisation génère une exploration nouvelle qui permet de redéfinir les savoirs à enseigner et leur progressivité par la prise en compte du rapport que les élèves entretiennent à l'activité.

3 . Les variables mises à disposition par le formateur pour induire chez le stagiaire une prise en charge spécifique des problèmes professionnels.

Dans les échanges, qui visent à définir le savoir en jeu, la comparaison entre arts visuels et technologie nourrit la prise en charge du problème. Sur le statut des techniques en arts visuels, le formateur sollicite chez les stagiaires des positions d'orchestration : *Form. 11: Il va falloir construire des techniques mais au service de quoi ces techniques ?* À un autre moment, l'intervention (*form. 24*) « *Souvent qu'est-ce qu'ils disent quand ils font ?* » permet d'illustrer une variable de cet ordre. En demandant aux stagiaires ce que font les élèves de cet âge, il sollicite des données empiriques qui se croisent avec le registre général tenu précédemment. On peut faire l'hypothèse que le changement de contexte induit ici un effet inducteur qui génère une nouvelle prise en charge du problème. Ailleurs on repère des interlocutions qui amènent les stagiaires à prendre la position de proposant ou de tiers. Le schéma suivant positionne les variables inductrices repérées dans les entretiens.

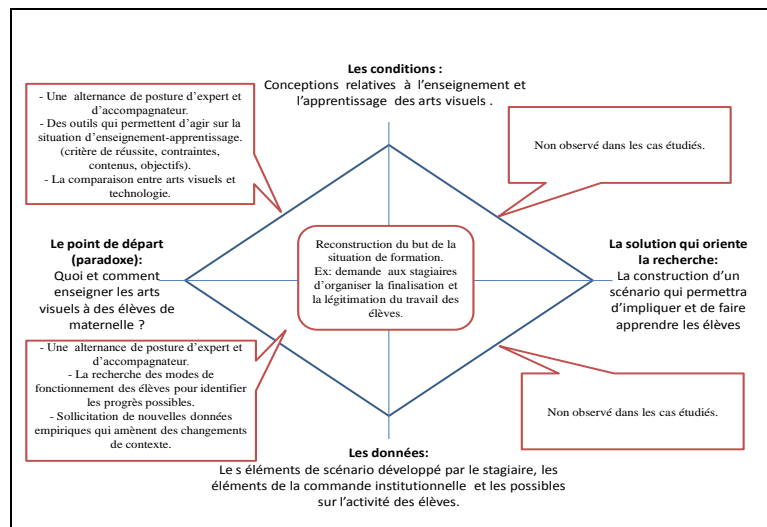


Figure 2 : L'effet inducteur des variables identifiées.

5. Résultats - discussion

Les deux cas étudiés laissent apparaître des variables à l'origine de la position du problème professionnel rencontré par les stagiaires. Dans la dimension sociale de l'activité des acteurs, leur engagement dans le projet de formation apparaît lié à la mise à disposition des buts de tâches poursuivis par les stagiaires dans l'entretien et parallèlement d'un cadre permettant de baliser les choix des formés. Pour la situation d'aide au projet en art visuel, la mise à disposition de la responsabilité de construire un projet d'enseignement associé à un cadre didactique assez général joue le rôle de variable. Ce cadre intègre ici une réflexion sur la signification du savoir et le fonctionnement des élèves. La livraison de ces buts et de ces contraintes aux stagiaires s'associe à une double posture pour le formateur. Une posture d'expert qui guide le praticien à partir de ses connaissances professionnelles et une posture d'accompagnateur qui valorise l'activité de recherche du stagiaire.

Attachées à la dimension épistémique de l'activité des protagonistes les variables inductrices sont d'un autre ordre. Elles apparaissent liées aux concepts qui permettent aux stagiaires de penser et

d'agir sur les situations d'enseignement-apprentissage. Dans le cas présenté, ces variables reposent sur des échanges relatifs à l'activité à proposer aux élèves et sur les critères de réussite. D'une manière plus générale, ces variables peuvent être envisagées comme des outils symboliques pour agir sur les situations d'enseignement apprentissage (critère de réussite, objectifs, contraintes de la situation, but, contenus ...)

Sur la dimension pragmatique de l'activité du formateur, la mise en évidence de variables apparaît plus fragile. Nous pouvons cependant pointer quelques mouvements argumentatifs favorables en lien avec les stratégies argumentatives qui permettent la prise en charge du problème par les stagiaires. Ainsi, l'invitation à la position de tiers, le recours à des comparaisons ou la sollicitation des formés pour prendre en compte de nouvelles données empiriques (changements de contexte) semblent avoir un effet inducteur.

6. Conclusion

Le recours à la notion de « variable » peut faire naître une dérive béhavioriste. Conscient de cet écueil nous avons tenté d'appréhender ces variables au fil du discours sans en perdre la dynamique ni les figer dans un statut de commande mécanique. Leur caractère enchâssé est une réalité qui rend leur identification et leur mobilisation difficiles tant du point de vue de la recherche que du point de vue de la formation. Cependant, ces études préalables permettent d'envisager quelques pistes pour problématiser en formation de manière plus rationnelle. Elles laissent entrevoir le développement d'un travail de recherche qui pourrait prendre la forme d'une ingénierie dans laquelle l'effet de certaines variables envisagées a priori serait mis sous observation. Dans cette perspective, il conviendra de travailler sur d'autres corpus pour identifier les variables et les effets inducteurs relatifs à la construction et la résolution du problème.

7. Bibliographie :

- Brousseau, Guy. (1998). Théorie des situations didactiques en mathématiques, Grenoble la pensée sauvage, p. 303.
- Dumas, G. (2005). Questions orales à Guy Brousseau, in M-H. Salin, P. Clanché, B. Sarrazy (Eds). *Sur la Théorie des Situations Didactiques, Questions, réponses, ouvertures, Hommage à Guy Brousseau.* (pp. 34-38). La Pensée Sauvage.
- Fabre, M & Musquer, A. (2009). Vers un répertoire d'inducteurs de problématisation : Analyse d'une banque de situations-problèmes », *Spiral-E-Revue de Recherches en Education.*
- Fabre, M & Musquer, A. (2009). Comment aider les élèves à problématiser ? Les inducteurs de problématisation. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Caen, à paraître.
- Fabre, M. (2005) (dir). Formation et problématisation, *Recherche et Formation*, n°48. Paris : INRP.
- Fabre, M. (1999). *Situations problème et savoir scolaire.* Paris : PUF.
- Fabre, M. (2006). « Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey ». in Fabre, M. Vellas, E. *Situations de formation et problématisation* (pp 17-30). Bruxelles, De Boeck et Larcier.
- Fillon, P.; Orange, Ch.; Peterfalvi, B.; Rebière, M.; Schneeberger, P. (2004). Argumentation et construction de connaissances en sciences. A J. Douaire (coord.) *Argumentation et disciplines scolaires* (pp. 203-247). Paris: INRP
- Grize, J-B. (1981). "L'argumentation : explication ou séduction ?", in *L'argumentation.* Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Grize, J-B. (1997). *Logique et langage.* Paris : Ophrys.
- Jaubert, M – Rebière, M (2000). Observer l'activité langagière des élèves en sciences ; *ASTER* n° 31. INRP, 173-194.
- Le Bas, A. (2005). Didactique professionnelle et formation des enseignants. *Recherche et Formation*, n° 48, 47-60.

Lebouvier, B (2007). Thèse de doctorat en science de l'éducation. « Fonctionnements usuels et résistances à la professionnalisation des conseillers pédagogiques EPS du second degré ». Non publiée.

Plantin, Ch. (1997). "Le trilogue argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas", *Langue Française*. Vol. 112 N°1. *L'argumentation en dialogue*. pp. 9-30