

# Comment les stagiaires apprennent et qu'apprennent-ils ?

Accéder à l'expérience subjective des stagiaires en situation d'enseignement pour construire leur accompagnement

Marc Blondeau



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

**EPHEC**  
HAUTE ÉCOLE | ÉDUCATION

 **UCLouvain**

# Marc Blondeau

Instituteur primaire, directeur d'école, maître de formation professionnelle

HE EPHEC éducation (~~HE Galilée-ISP~~)

- Psychopédagogue primaire et préscolaire
- Superviseur de stage
- Co-coordonateur du Service de Recherche, Développement et Accompagnement

UCLouvain

- Tuteur académique de stage dans le Master en Sciences de l'Éducation
  - Doctorat : Analyse de l'activité des ESFI
  - Chargé de cours invité - Agrégation : micro-enseignement
- 
- Porteur du projet Néopass Stages

# Mise en situation

Vous réalisez une visite dans une classe, observez et prenez des notes en vue de réaliser un feed back après la prestation.

Frédéric

Adulte en reprise d'études

En formation depuis deux mois

Premier stage - première leçon - deuxième séquence

Première primaire (6 ans)

Une autre stagiaire et l'institutrice présentes



# Commentaires

- Quels sont vos observations et commentaires sur la situation visionnée ?

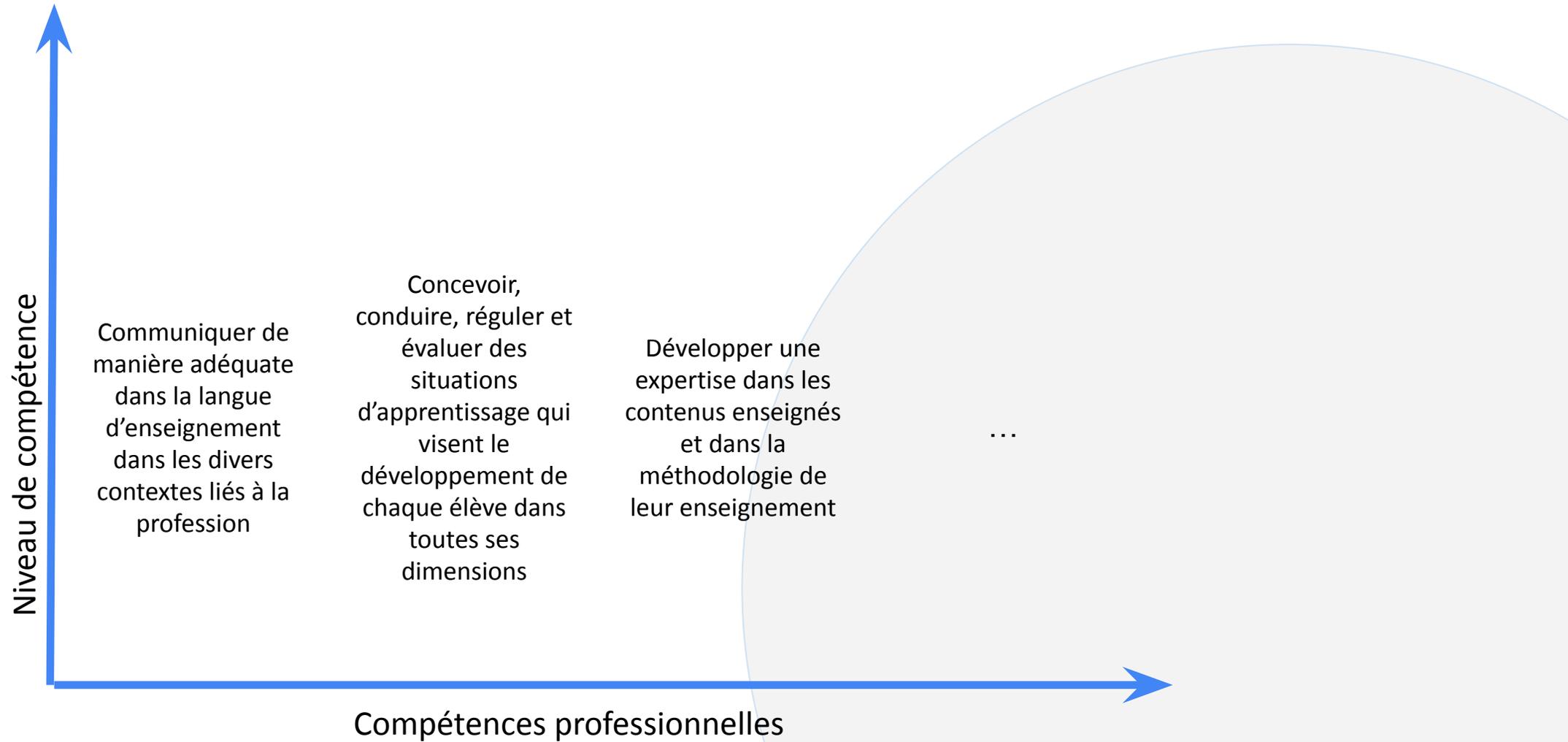
=> listing des observations et commentaires, pas (encore) de débat



# Détour conceptuel

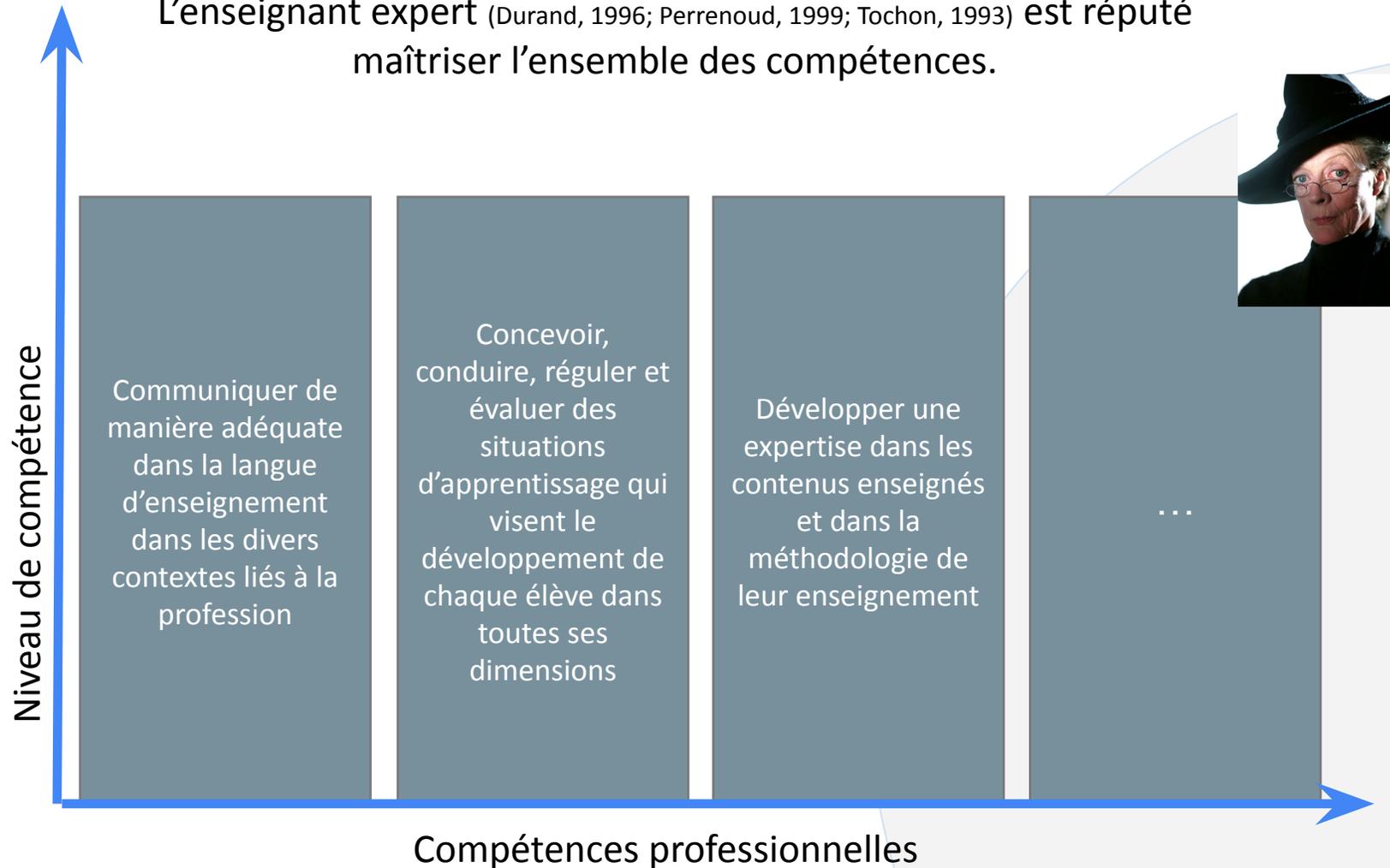
**L'approche non déficitaire**  
**L'analyse de l'activité**

# Savoir ce que les étudiants apprennent nécessite de changer de point de vue



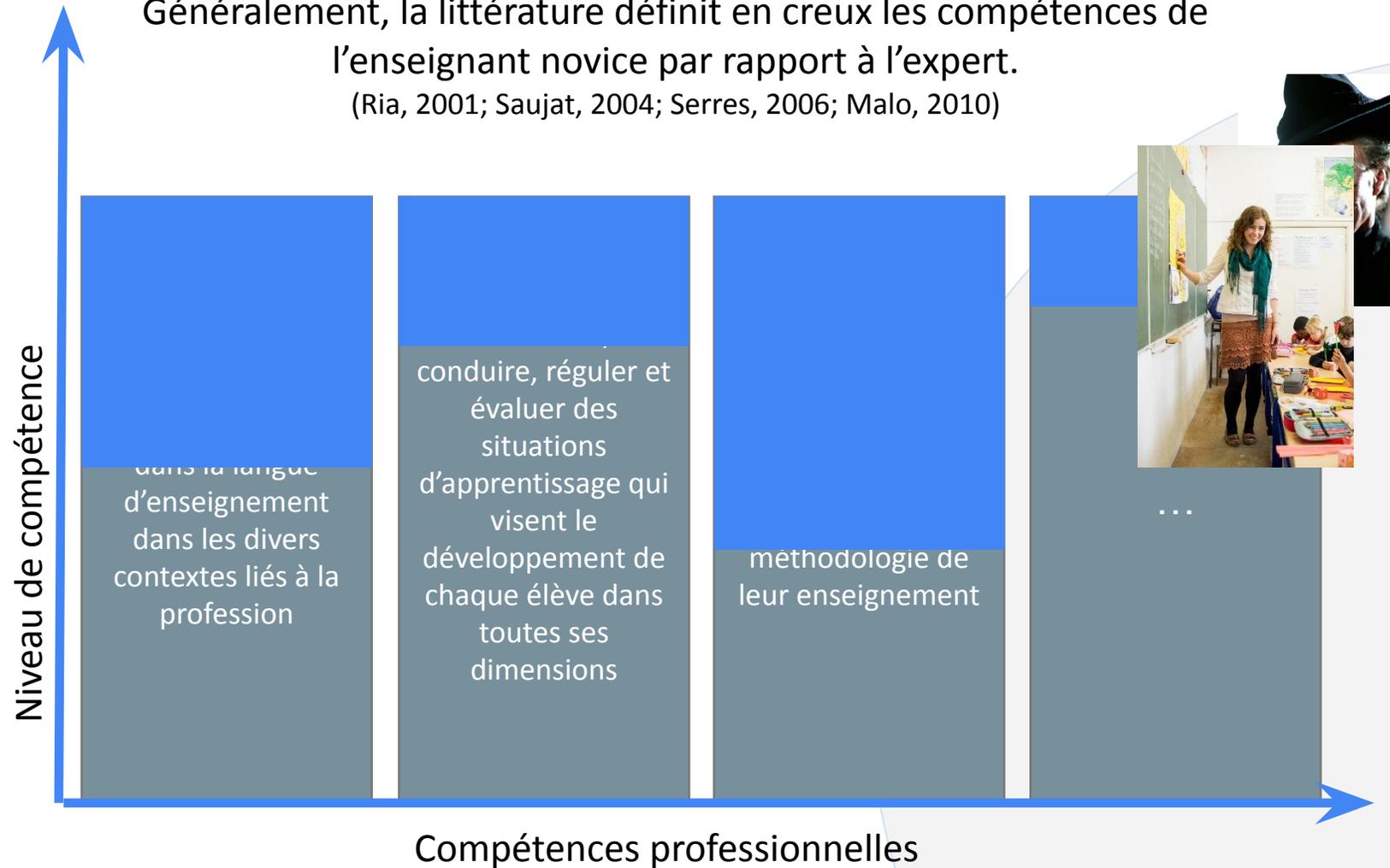
# Savoir ce que les étudiants apprennent nécessite de changer de point de vue

L'enseignant expert (Durand, 1996; Perrenoud, 1999; Tochon, 1993) est réputé maîtriser l'ensemble des compétences.

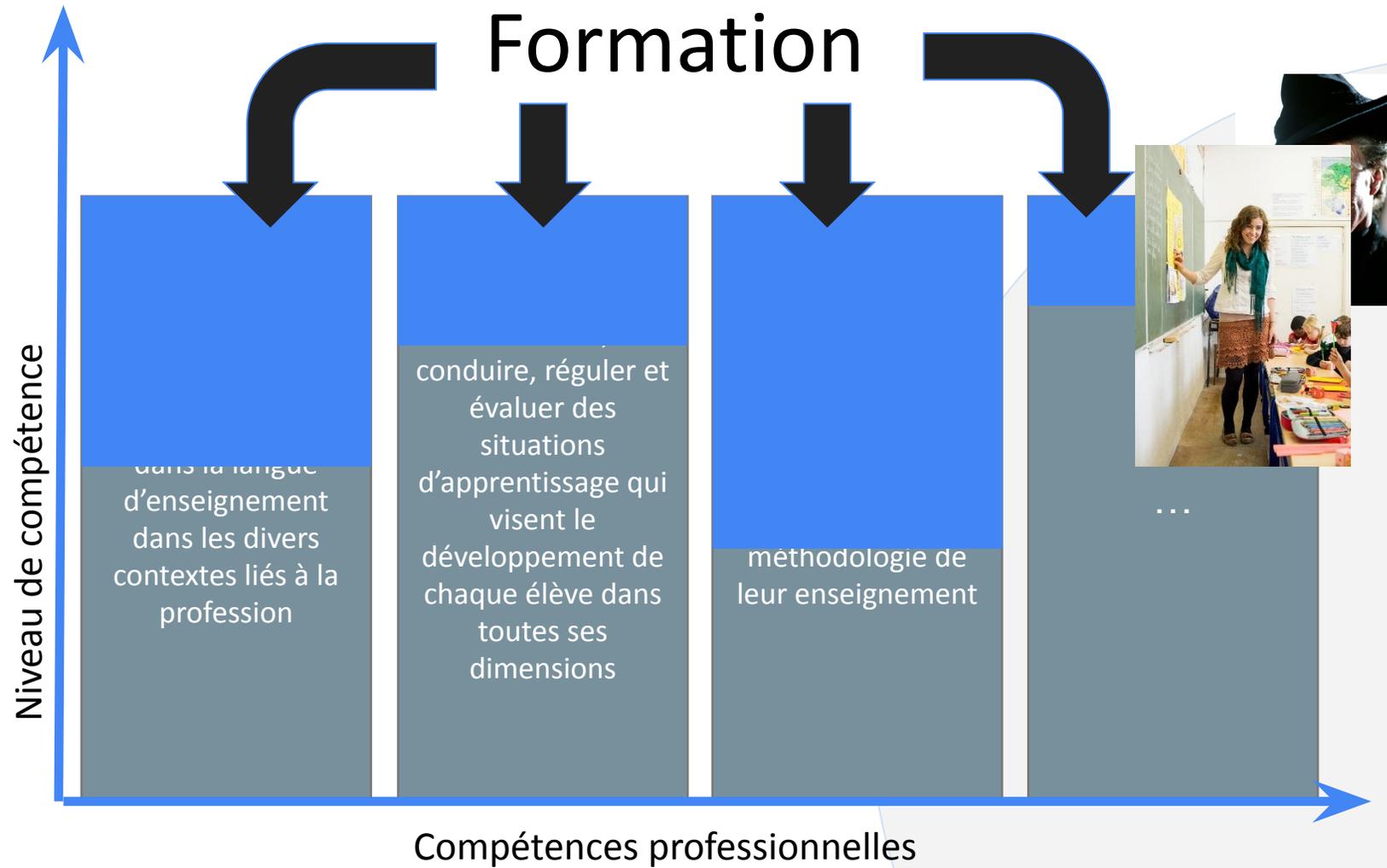


# Savoir ce que les étudiants apprennent nécessite de changer de point de vue

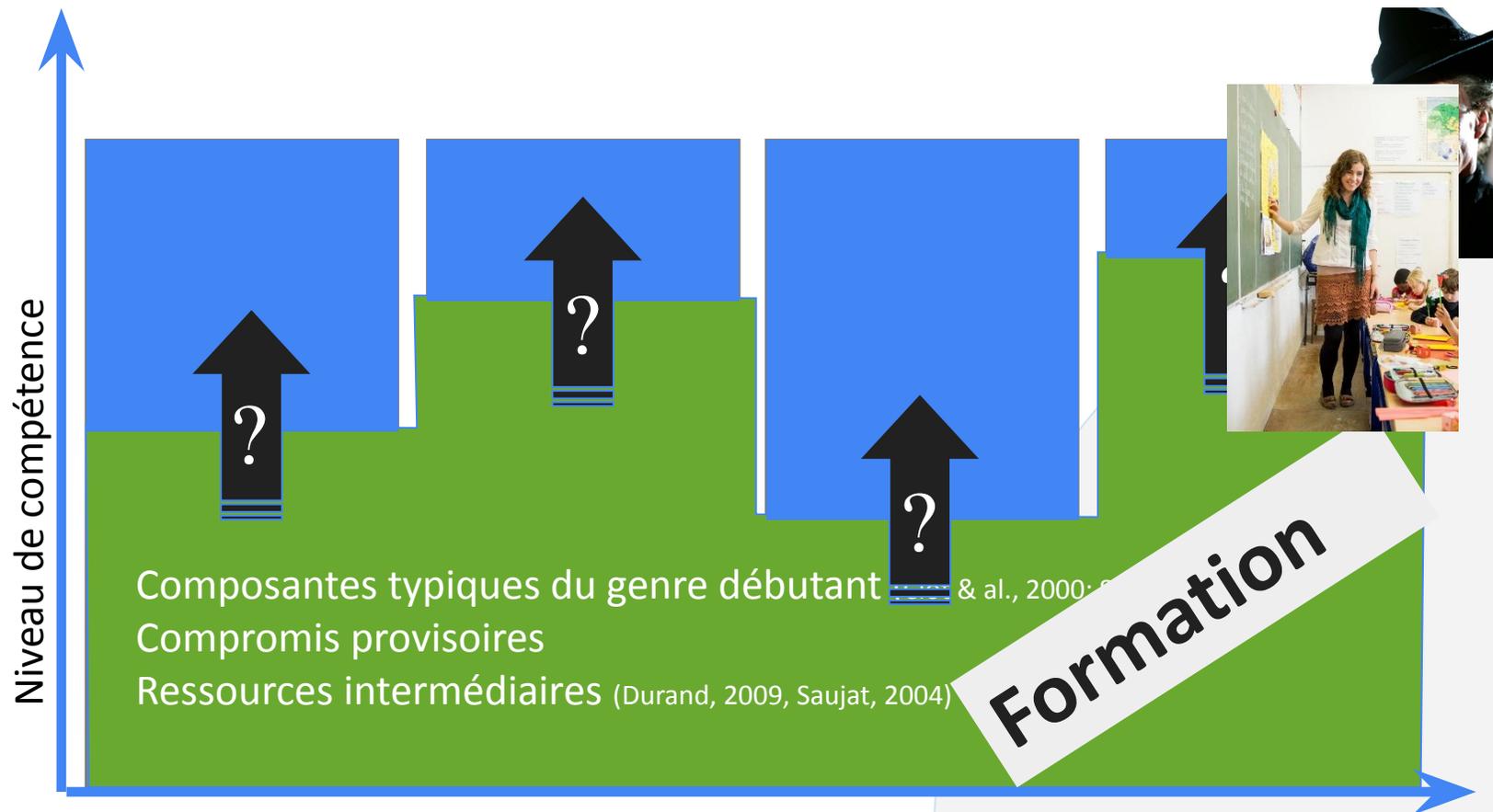
Généralement, la littérature définit en creux les compétences de l'enseignant novice par rapport à l'expert.  
(Ria, 2001; Saujat, 2004; Serres, 2006; Malo, 2010)



Savoir ce que les étudiants apprennent nécessite de changer de point de vue



# Savoir ce que les étudiants apprennent nécessite de changer de point de vue



## Logiques de

- l'analyse du travail  
(Clot, 1999; Pastré, 2008; Yvon & Saussez, 2010)
- Approche non déficitaire  
(Malo, 2010)

## Caractériser l'activité

- des enseignants novices  
(Ria & Leblanc, 2011; Ria & Saujat, 2008)
- des ESFI  
(Alain, 2008; Boudreau, 2001; Serres, 2006)

# L'ergonomie

- Ergonomie (ou psychologie du travail)
- Tradition francophone de l'ergonomie
  - ou ergonomie de langue française
  - ou ergonomie de l'activité  
(Barbier & Durand, 2003; Durand, 2009; Yvon & Saussez, 2010)
- **Intérêt particulier pour les opérations de travail** (Yvon & Saussez, 2010)

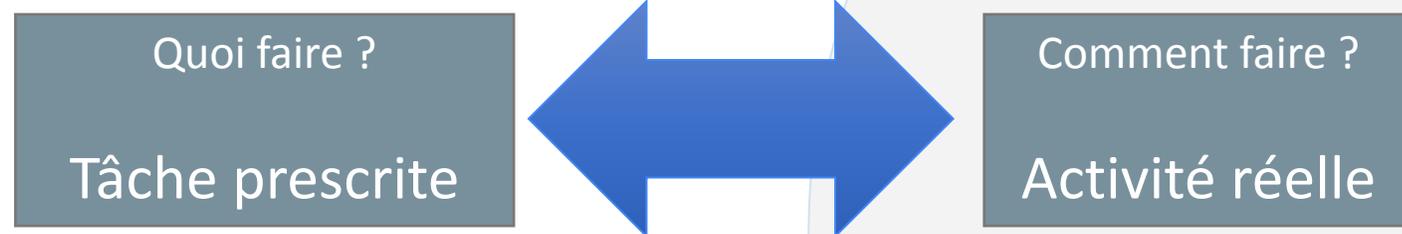


Objet observable : l'activité

# L'activité

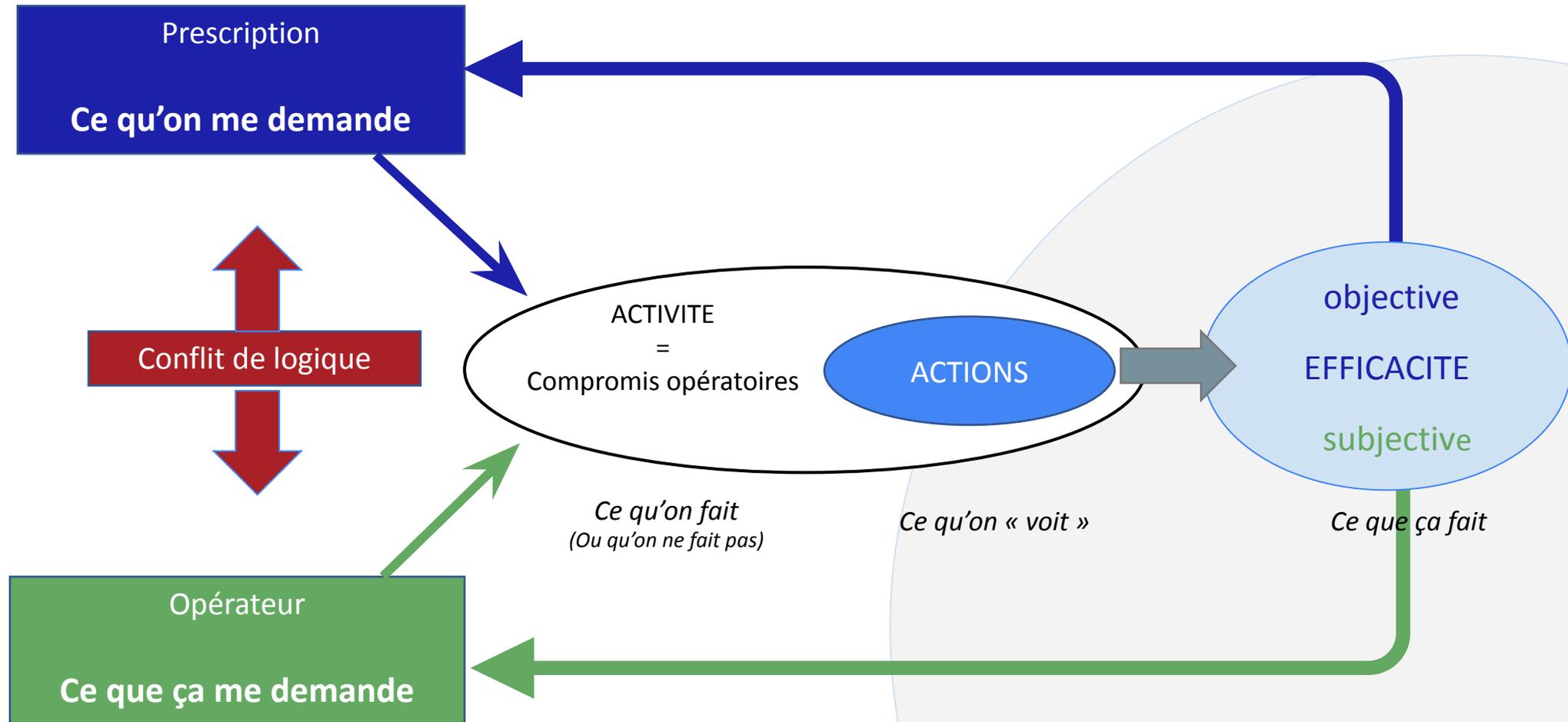
*« ... saisir les pratiques de travail dans leur complexité et leur pluri-dimensionnalité, tout en rendant ces pratiques accessibles à des démarches rigoureuses et contrôlées garantissant la validité des analyses »*

Durand, 2009, p.832



Ombredane et Faverge, 1955, cité par Yvon & Saussez, 2010

# L'activité : écart prescrit-réel



# Accéder aux logiques d'action de l'étudiant

- Qu'apprenez-vous de **l'étudiant** en l'écoutant ? (Vidéo 1)
- Qu'apprenez vous de **l'interviewer** en l'écoutant ? (Vidéo 2)



Partage en grand groupe

# L'autoconfrontation

Technique de verbalisation différée  
de l'activité d'un sujet  
confronté à une trace de son activité

(Van der Maren & Yvon, 2009)

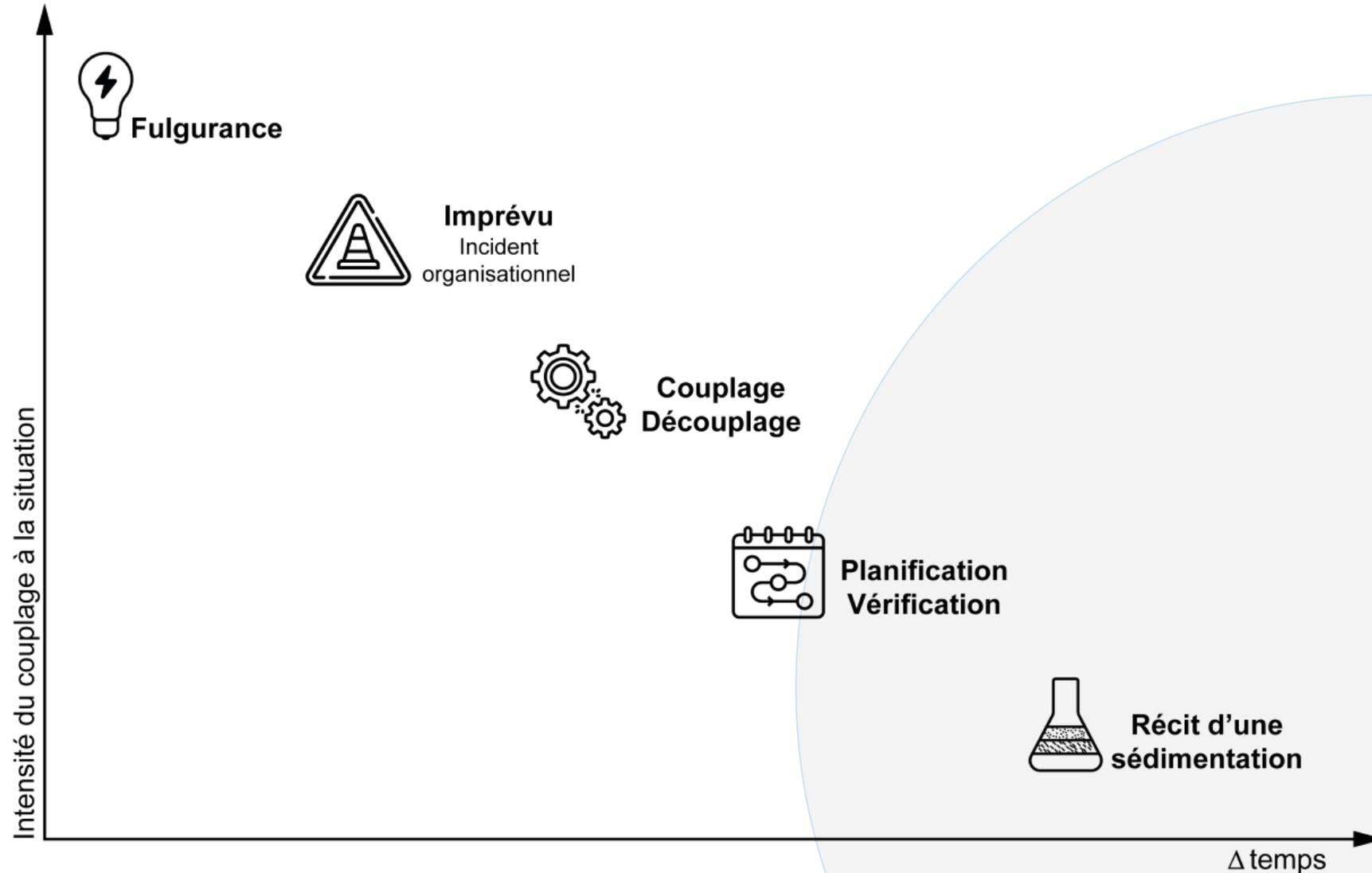
afin de dépasser la recomposition normative ou fabulatrice

(Theureau, 1992)

# L'autoconfrontation

- **Filmer dans une classe**
  - point de vue technique : positionnement, matériel...
  - point de vue légal
- **Contrat de départ** : objectif, durée, participation libre ou non, utilisation des données...
- **Choisir un extrait** : qui choisit ? durée ? réussie ou ratée ?
- Se positionner comme accompagnateur
  - ~~Expert~~
  - Questions sur le quoi, descriptives
  - Formulation en écho, signe d'écoute active
  - Veiller à ce que l'acteur ne fasse pas de reconstruction normative a posteriori
  - En général, l'acteur commence par décrire, puis explicite les fondements de son action
- **Difficultés** :
  - Temps
  - Matériel
  - Volontaires
  - Ni facile, ni immédiat => entraînement pour les deux intervenants

# Des expériences situées d'apprentissage

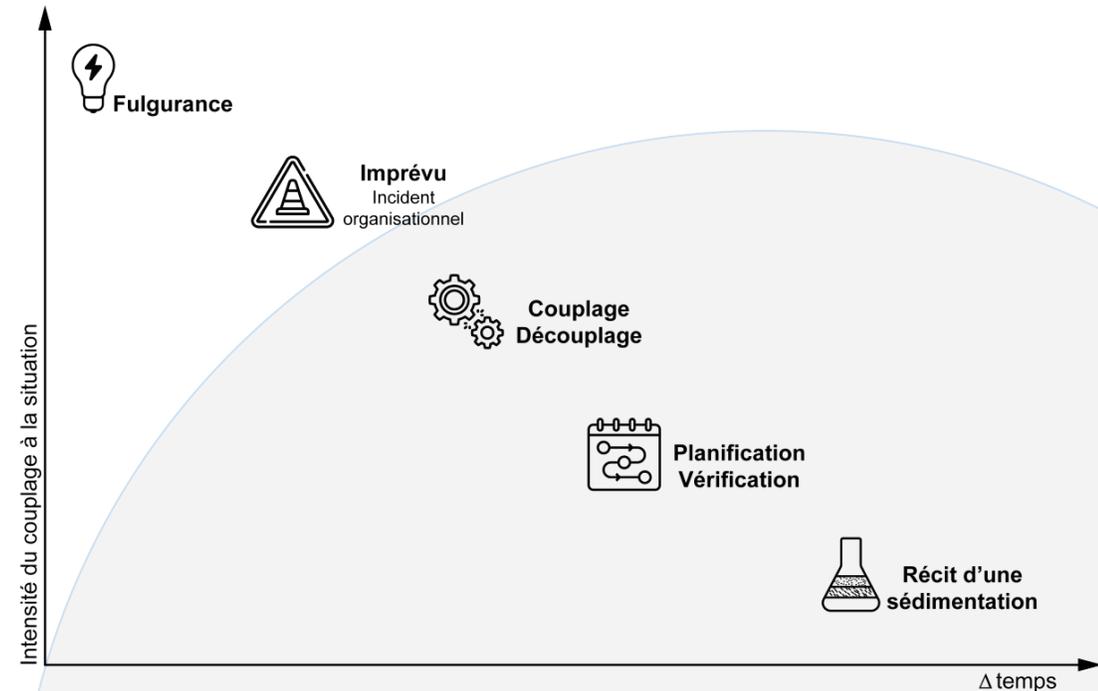


# Des expériences situées d'apprentissage

Intensité du couplage : double acception

- triviale : investissement dans la situation vs prise de recul sur la situation
- cours d'action : ontologique et constitutive de l'activité (Theureau, 2006)

Jeu entre ces dimensions : couplage ontologique qui existe toujours, avec des focalisations sur des objets différents.



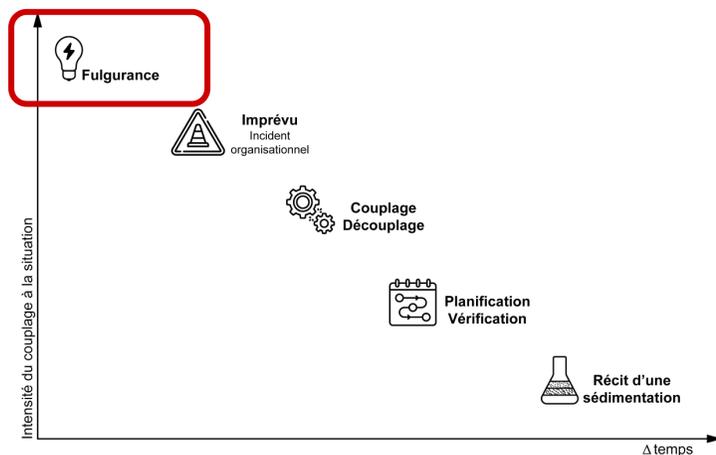
Rapport au temps

- Situé dans l'action
- Envisage des dimensions temporelles plus ou moins larges

# Des expériences situées d'apprentissage

## Fulgurance :

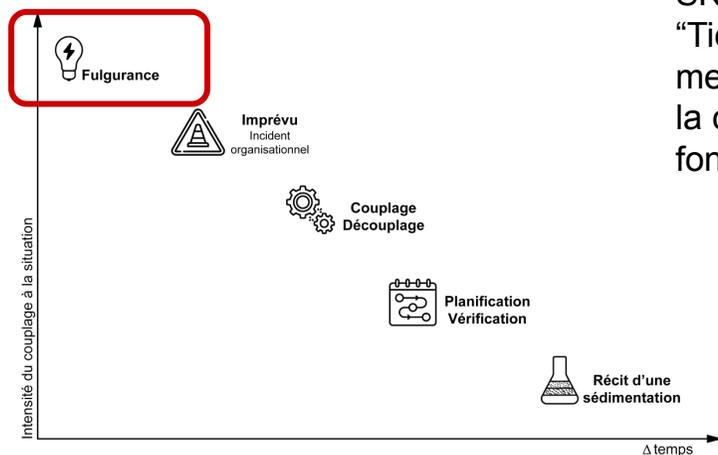
- Émergence d'un geste ponctuel
- Temps très court
- Couplage très intense à la situation, pas de recul
- L'idée surgit, n'est pas mise à distance et est exécutée



# Des expériences situées d'apprentissage

## Fulgurance :

- Deux origines documentées :
  - L'environnement
  - Le transfert d'un geste professionnel développé dans un autre contexte
- (In)validation ultérieure



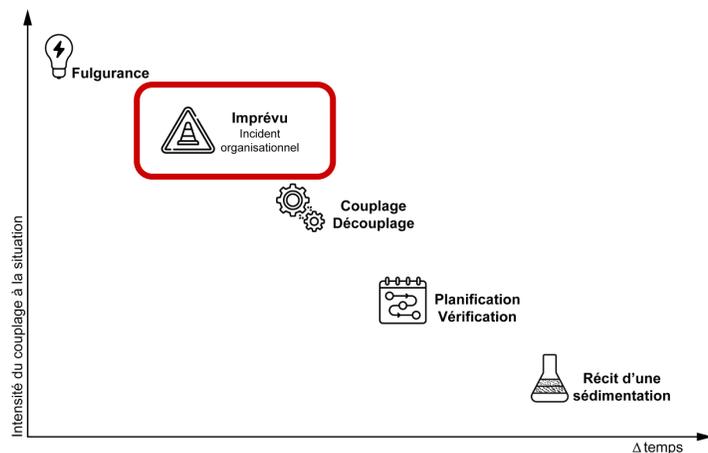
SK B1 : Elle me l'a dit :  
"Tiens, m... me", je  
me suis dit... essaie avec  
la cloche... ça  
fonctionne"



# Des expériences situées d'apprentissage

## Imprévu - incident organisationnel :

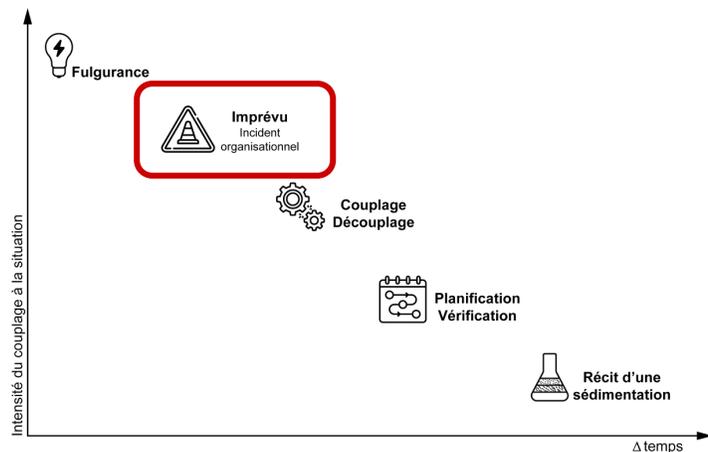
- L'attendu ne se déroule pas comme prévu
- Écart entre les structures d'attente et leur actualisation
- Proche des théories de l'apprentissage expérientiel (Schön, 1983; Kolb, 1984...)
- Temporalité courte - pression temporelle
- Peu de recul : alternance de phases d'essais-erreurs courtes
- Émotions et réflexions intenses



Et donc, là, je suis silencieuse, je la laisse continuer, tâtonner, mais, pendant ce temps-là, dans ma tête, ça fait ... (elle fait tourner son index près de sa tempe)... 300km/h. [...] Et je me dis qu'on tente : je vais chercher une feuille (Fanny B3)

# Des expériences situées d'apprentissage

- Réactions diverses :
  - fuite - cécité volontaire
    - couper court à la leçon ou à l'étape de la leçon
  - faire face :
    - explorer une nouvelle voie
    - explorer une nouvelle voie en se donnant une contenance
    - mobiliser une stratégie anticipée durant la planification, mais non retenue
    - suivre les propositions des élèves
    - tenter de ramener au déroulement prévu
    - réduire la difficulté de la tâche ou des questions
    - solliciter les élèves sur un aspect précis
    - inverser deux étapes du déroulement

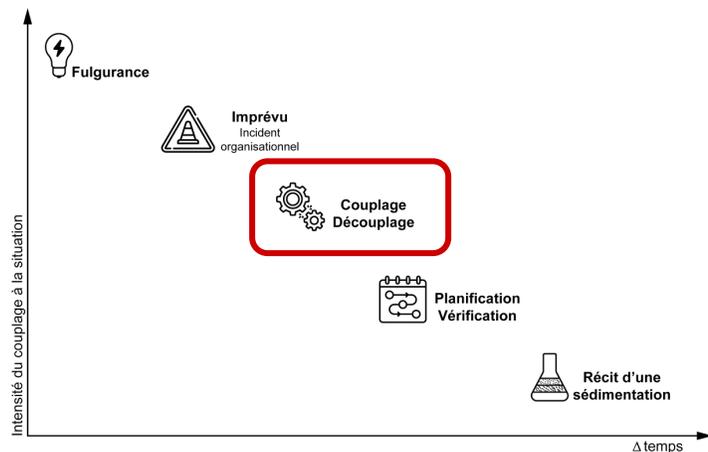


- Dénouements considérés comme positifs / Validation
  - Retour à la planification
  - Scénario alternatif qui fonctionne
  - Constat que les élèves ont compris

# Des expériences situées d'apprentissage

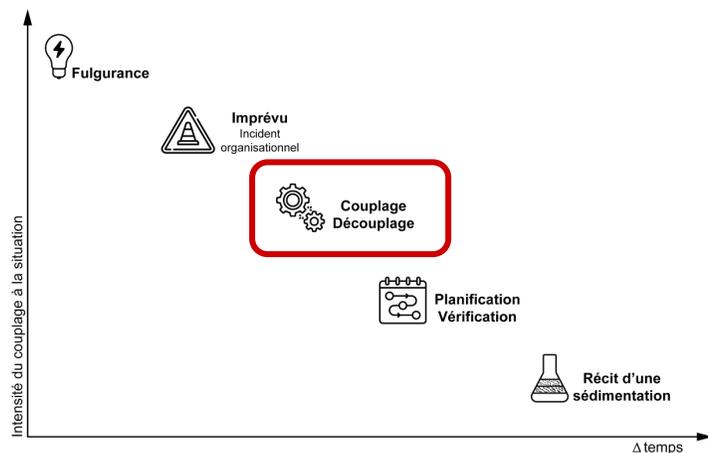
## Le jeu du couplage - découplage :

- Gagner du temps pour réfléchir
- Reste ontologiquement couplé à la situation, mais le focus bouge
- 3 modalités :
  - profiter d'un répit (les élèves travaillent)
  - provoquer un répit (demande à un élève de répéter la consigne et l'écoute à moitié / ferme la porte)
  - réfléchir et agir machinalement (les procédures de rangement sont routinisées et ne mobilisent que peu de ressources cognitives)



# Des expériences situées d'apprentissage

- 3 objets de réflexion documentés :
  - la dynamique passée de la situation
  - la dynamique future de la situation
  - envisagent sur un plus long terme, au cas où la situation doit se représenter  
⇒ enrichissement des répertoires d'action

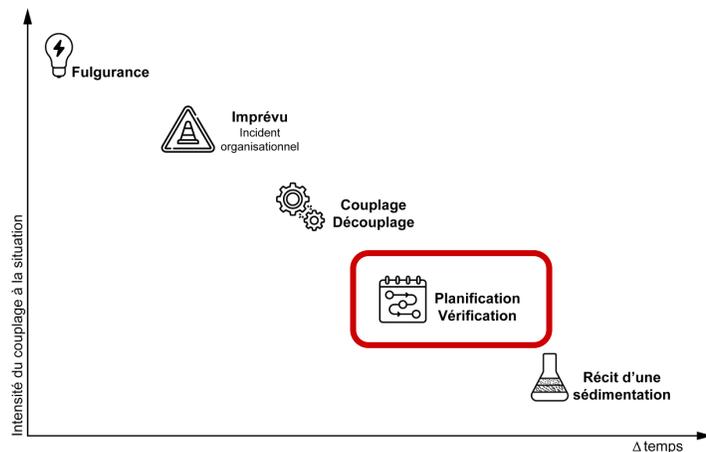


À un moment, dans mes pensées, je dis : “Ok, là, je vois que ça ne fonctionne pas trop. La prochaine fois, je dois faire ça”. Et alors, j’essaie de rebondir sur ce que je pense être plus intéressant. [...] Je le fais dans un moment où j’ai le temps, quand les élèves coupent ou collent (Laurence B2)

# Des expériences situées d'apprentissage

## Planification - vérification :

- Couplage moins fort : livré en lien avec la situation, mais envisagé avec d'autres expériences dans d'autres temporalités
- Empan temporel plus large
- Envisager des transformations de son activité sur un mode hypothétique
- 3 modalités documentées :
  - Anticipation (du programme à la ressource)
  - Nouveau mode d'action obligé par l'institut de formation
  - Rebondir sur un incident éprouvé lors d'une séance précédente
- La transformation hypothétique doit être testée

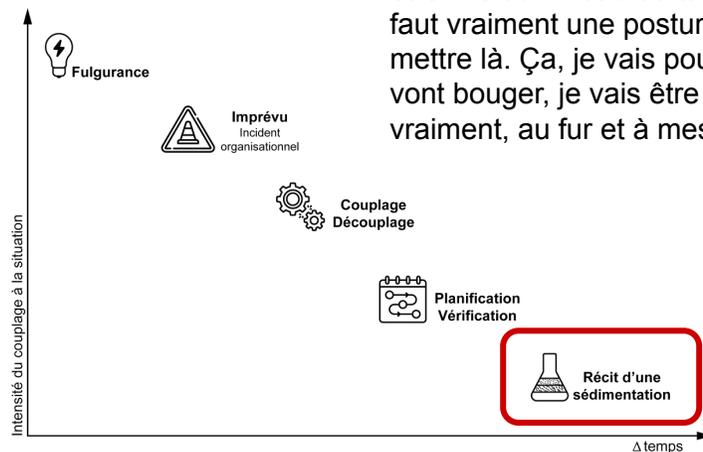


# Des expériences situées d'apprentissage

## Récit d'une sédimentation :

- Récit livré en lien avec la situation, mais couplage faible (théorisé) et empan temporels très larges
- Deux modalités documentées :
  - Le stagiaire raconte comment les expériences se construisent en couches qui se transforment
  - Le stagiaire livre des répertoires organisés de modalités d'action

“Au tout début, en première année, je donnais mes consignes en circulant dans la classe. Et là, on m'a dit : “Impossible, ta consigne doit être fixe au niveau du tableau”. Et au fur et à mesure, je me suis dit qu'il faut vraiment une posture pour chaque chose. Ma consigne, je dois me mettre là. Ça, je vais pouvoir circuler. Ah, mais si je me mets là et qu'ils vont bouger, je vais être dans le chemin [...] C'est un cheminement, vraiment, au fur et à mesure de mes stages” (Émeline B3)



Claire, B3, vient de féliciter les élèves pour obtenir l'attention en P1.

“Je varie les appels [à l'attention] [...]. J'ai le Allô Allô, le truc où on lève les bras, sauf que j'essaie de faire des trucs drôles, le petit singe ou la musculation. Puis j'avais aussi mon sifflet, mais il n'est pas... c'était une petite flûte, mais c'était pas terrible, donc j'ai abandonné. Des fois, j'attends, mais quand ils ne me regardent pas, il y a des choses qui ne fonctionnent pas”.

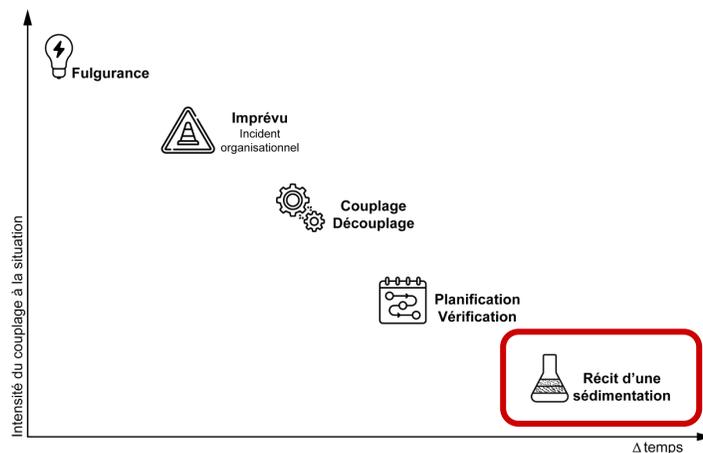
# Des expériences situées d'apprentissage

## Récit d'une sédimentation :

- Récit livré en lien avec la situation, mais couplage faible (théorisé) et empan temporels très larges
- Deux modalités documentées :
  - Le stagiaire raconte comment les expériences se construisent en couches qui se transforment
  - Le stagiaire livre des répertoires organisés de modalités d'action

/!\ 3ème modalité /!\

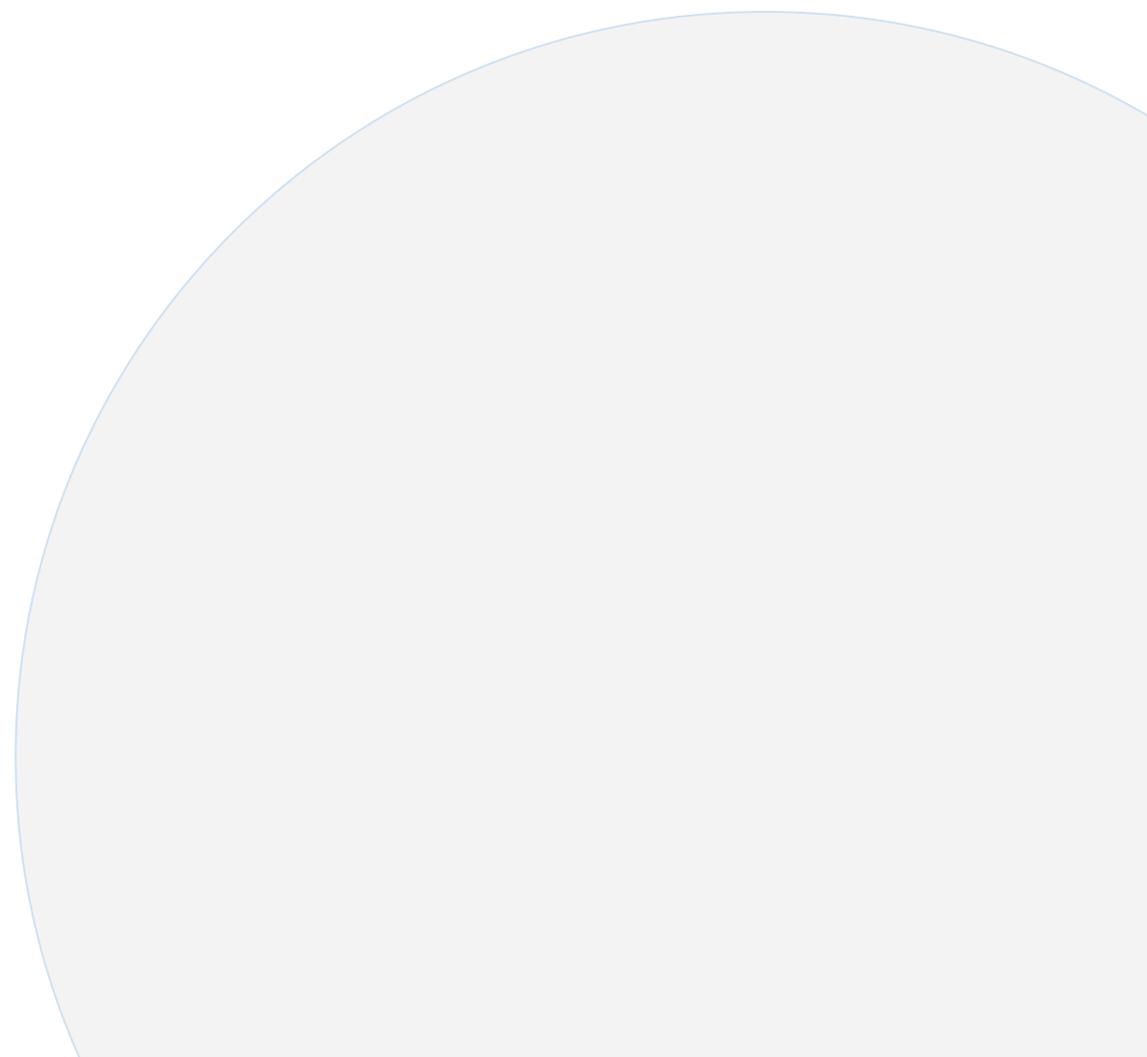
Reconstruction a posteriori par le chercheur des trajectoires, sur la base de l'analyse des AC successives



## 3 questions pour les ateliers

- Comment d'un entretien faire ressortir la perspective subjective du/de la STA?
- Comment faire parler le/la STA avec vérité sans se mettre en péril ?
- Quel type de questions peut-on poser au/ à la STA pour faire émerger son vécu?

# 2ème partie



## Perspective non déficitaire :

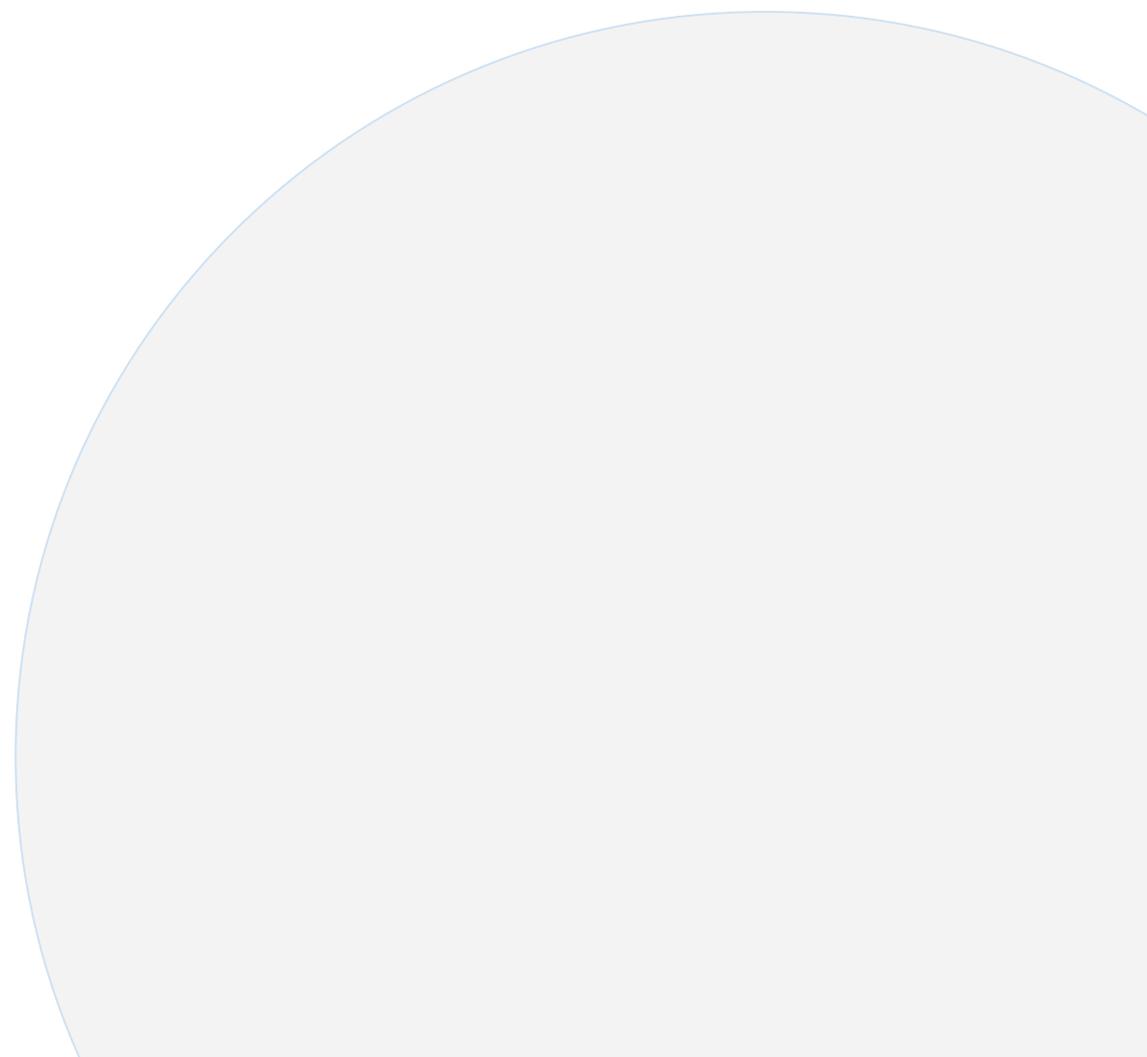
- S'intéresser prioritairement aux ressources des stagiaires, à leur mobilisation et à leur développement
- Postuler la cohérence de l'activité des stagiaires

## Activité :

- écart prescrit-réel
- double efficacité objective subjective

Comment accéder à la dimension invisible de l'activité ?

# 3ème partie



# Faire parler les enfants

Stratégies destinées à la mise en mot des stratégies, confrontations, découvertes et débats et à l'institutionnalisation du savoir (Bourbao, 2010)

Chez les ESFI :

- Constitution de la synthèse du savoir abordé ou correction collective d'une tâche
- Mêlé à des processus de gestion du matériel, des comportements (1 élève vs le groupe), de la constitution des traces (par exemple au tableau) (Blondeau, 2023)
- Moment difficile (gestion et émotion)
  - "Gérer une correction d'exercices, c'est l'enfer" (AP-B2-134)
  - "Je commence la mise en commun, ça va être la misère, je suis partie à la guerre" (FV-B2-554)
  - "C'est pas la partie que je préfère. J'ai pas encore trouvé une bonne manière de gérer les corrections" (SP-B3-276)
  - "Donner une explication, c'est nouveau, c'est le début qui est difficile" (BT-B1-984)



Claire B2Q1 :

Je ne sais pas comment leur faire dire...





# Thomas Claus : Elle repousse le moment



---

---

# Claire B2Q2 :

## Je les ai mis plus en activité





# Claire B3Q1 :

## Avons-nous appris de nouvelles choses ?





# Claire Bilan : Je me suis...





# Mise en lien des retours des ateliers avec les capsules

Objets :

- Quel est l'objectif de la leçon ? (produire une synthèse vs apprendre)
- Quelles sont tes ressentis ? (importance des émissions dans la gestion des situations)
- Inscription de la leçon dans un ensemble, sens de l'activité (Cf. Thomas)
- Les points + et - (!/\ => gains et pertes)
- Perspective du formateur

# Mise en lien des retours des ateliers avec les capsules

## Méthode :

- Bon moment ?
- Ressenti par rapport au cours (émotions importantes pour resituer)
- Faits observés et par qui (=> la question des traces)
- Articuler :
  - quoi et pourquoi (entrer par le quoi mène au pourquoi)
  - gestion de classe et apprentissage
  - points du vue du stagiaire et du formateur (remarque de Yann, les questions, mêmes neutres, amènent un point de vue)
  - Formatif et évaluatif

# Mise en lien des retours des ateliers avec les capsules

## Leviers

- questionner sa posture (non déficitaire ? évaluation ou formation ?)
- traces : schémas, notes précises timing, photos, tableau
- partir de l'action (activité réelle = visible et invisible)
- relation de confiance
- contractualisation
- utiliser le "on"

# Mise en lien des retours des ateliers avec les capsules

## Freins

- accompagner et évaluer
- temps
  - quel est le bon moment ?
  - comment prendre le temps ?
- Stagiaire en position défensive (Claire et Frédéric livrent leurs difficultés, mais circonstances particulières)
- Bien passés, les élèves étaient calmes (questionner l'efficacité objective et subjective. Le calme est-il suffisant ?)

# En conclusion

Merci pour votre participation

[marc.blondeau@uclouvain.be](mailto:marc.blondeau@uclouvain.be)

[m.blondeau@ephec.be](mailto:m.blondeau@ephec.be)