

Réflexion personnelle sur l'Intervention éducative

Philippe Clauzard

1/ positionnement :

Le concept d'intervention éducative est pour moi un concept nouveau que je ne parviens pas à complètement intégrer dans ma "galaxie épistémique", dans mon cadre théorique essentiellement lié aux théories de l'activité et à la psychologie du développement. Mes travaux de recherche sont très scientifiquement situés dans le champ de l'ergonomie et de la didactique professionnelle (dimension métier) ainsi que dans celui de l'activité conjointe (dimension didactique). La modélisation de Lenoir est intéressante, mais complexe (trop englobante ?) et difficile d'accès pour ma part. D'inspiration sociologique, elle me semble moins signifiante en termes de psychologie du développement, d'apprentissage et de conceptualisation, qui sont objets de mon travail de recherche. Quelques modèles développés en formation des adultes (Pastré, Mayen, Vinatier, Perrenoud, Vermesch Vergnaud, Clôt), ainsi qu'une approche de la didactique modélisée par Sensevy (et Brousseau, Bucheton) qui donne toute sa place au savoir m'inspirent davantage par leur visée praxéologique (agir humain et part décisionnelle). Ils m'apportent un appui dans la réflexion que j'ai entamée sur le concept de « glissement conceptuel ». Cette question, sur le rapport personnel à un concept qui m'est étranger comme l'intervention éducative, m'interroge sur les finalités de choix d'un cadre théorique. Choisit-on un cadre plutôt qu'un autre parce qu'il permet d'avancer dans des objets de recherche, parce qu'il facilite des modélisations spécifiques ? Faut-il être souple ou rigide face à de nouveaux cadres théoriques ? Dans quelle mesure, divers cadres théoriques peuvent-ils s'articuler ? Dans quelle mesure peut-on redéfinir un cadre théorique aussi puissant que celui d'Yves Lenoir pour y chercher ce qui nous y intéresse, ce qui élucide une part d'ombre dans nos recherches respectives ? La complexité des situations d'enseignement - apprentissage est-elle telle qu'un « métissage épistémique » est nécessaire ? Je pose ces questions, sans nécessairement posséder les « bonnes réponses ».

2/ ancrage des recherches :

Je travaille sur les processus de conceptualisation au travers de mon concept de « glissement conceptuel » en formation initiale et continue. J'ai défini ce concept de glissement conceptuel comme un observable de secondarisation que l'enseignant ou le formateur doit piloter au profit de la formation de concept par les élèves ou les professionnels (je pense ici aux compétences implicites ou incorporées des praticiens, aux gestes situés au travail). C'est un geste d'enseignement (le formateur stimule le glissement) en même temps qu'un geste d'étude (c'est l'apprenant qui forme des concepts au moyen d'un glissement entre concepts intermédiaires ou transitionnels à concepts institués). Ce qui renvoie à une notion d'espace transitionnel de formation des concepts, inspirée des écrits de Winnicott et d'expérimentations de conseillers pédagogiques dans l'élaboration d'un dictionnaire numérique définitionnel en école élémentaire (IA 93).

3/ points de contact :

Comme premier point de contact avec l'intervention éducative, j'identifie la notion de médiation très prégnante dans la modélisation de Lenoir ainsi que les propositions de Winnicott qu'il reprend. Elles m'interpellent s'agissant de l'aspect transitionnel entre le moi/sujet et le réel/objet à s'approprier chez l'apprenant, un aspect sur lequel je me penche. La notion de "bien-veillance" me touche également et contrebalance la rugosité du terme d'intervention sémantiquement trop marqué, contrairement à celui de médiation ou médiateur qui renvoie à une certaine vision du monde.

À la lecture du second texte de 2015 (pour moi plus facile d'accès), j'ai pu trouver d'autres points de contact, des points de convergence avec l'auteur. Ce texte m'a permis de mieux cerner les contours et comprendre les dimensions du schéma sur l'intervention éducative.

Il y apparaît une centration forte sur le Conatus de Spinoza. J'adhère sans réserve au principe moteur de tout apprentissage qu'est selon Spinoza le conatus. Cette énergie qu'on trouve au plus

profond de soi, ce désir de parvenir à son projet (ce que le généticien Albert Jacquard appelle quant à lui l'auto structuration, l'auto fabrication), un concept qui va plus loin que l'idée d'un simple effort. La notion de développement de l'émancipation humaine est une finalité de l'institution scolaire que je partage : la capacité réflexive à penser le monde et agir sur lui. Enfin, je conçois aussi l'acte d'enseigner comme un processus de médiation nécessaire avec le recours à des *démarches à caractère scientifique* comme le démontre l'auteur avec les 3 fonctions : fonction théorique (la conceptualisation), fonction empirique (les tâtonnements, les essais - erreurs), fonction opératoire (les modalités d'action ou variables didactiques). Cet ensemble est traversé par des fonctions de sens et des fonctions de valeur (qu'on peut étudier en termes d'analyse du travail d'après les représentations personnelles des praticiens).

Le terme de médiation cognitive m'interroge : d'autres auteurs parlent par ailleurs de médiation enseignante ou de médiation didactique, voire d'enseignants médiateurs et d'enseignants tuteurs (selon Annick Weill-Barais). Tous désignent un accompagnement sur la voie de l'apprentissage. Lenoir différencie la médiation cognitive (qui lie connaissance de l'objet, construction conceptuelle, représentation mentale) et la médiation didactique (qui structure l'interaction dans un cadre social : « les confrontations de réponses socialement et logiquement différentes ont une incidence sur la construction des structures cognitives de l'élève et sur la conduite de l'enseignant » (Lenoir)). On y retrouve le concept de conflit sociocognitif de Doise et Mugny. Il y a une forme de centration sur le groupe, mais aussi une forme de proximité avec les théories piagésiennes. Je regrette, cela étant, la grande importance donnée au social qui fait de l'ombre au psychologique, aux processus mentaux d'apprentissage, à la construction de schèmes. Néanmoins, l'auteur évoque des rapports en tension : des rapports sociaux et cognitifs entre élèves et, entre élèves et professeurs. Le « sujet » au sens psychologique du terme me semble présent, mais pas nommé.

La question du savoir n'apparaît pas de manière significative. Elle est cependant fondamentale pour qui veut dans une perspective didactique, au sein d'une médiation, comprendre la dialectique entre geste d'enseignement et gestes d'étude, et le point de rencontre du jeu didactique que forment des gestes de "co-opération" au sein du pilotage d'un glissement conceptuel. Notons toutefois que Lenoir évoque la contextualisation du savoir : le savoir n'est pas de nature universelle, mais dépend des conditions spatiales, historiques et culturelles particulières, à faire percevoir aux apprenants.

Je suis également très proche des propositions de l'auteur sur la mise en œuvre des conditions nécessaires pour la médiation et sur l'idée qu'une « situation problématique repose sur une intentionnalité partagée et la coopération entre élèves et enseignants » (un principe qu'on retrouve dans les écrits de Gérard Sensevy avec la notion d'action conjointe : le professeur gagne lorsque l'élève est gagnant dans le jeu didactique). La mise en rapport entre situation de recherche et situation problématique d'apprentissage est très pertinente, et porteuse d'innovation (notamment en étude de la langue).

Enfin, j'ai tout particulièrement apprécié les propos de l'auteur relatif à la conclusion des séances de médiation, pour lequel il s'agit de faire confronter les représentations initiales et finales des élèves. Ce qui renvoie à des bilans métacognitifs et conceptuels liés à une opérationnalisation de la secondarisation. Le seul moyen pour éviter des « illusions d'apprentissage » ou de l'apprentissage par cœur sans enjeux de compréhension. Car il ne suffit pas de faire pour faire, il faut réfléchir pour apprendre, il faut réfléchir à ce qu'on a fait, il faut exercer des activités de pensée sur ce que l'on a fait, il faut « objectiver, théoriser » ajoute Lenoir. Seule condition pour former un concept.

4/ perspectives :

La notion d'intervention comprise comme un agir - médiateur, comme un « entrer en jeu » dans un « jeu d'apprentissage » tel que Sensevy le définit peut me permettre de réfléchir à la manière pour l'enseignant de piloter la secondarisation : susciter, soutenir, guider, aider les élèves à sortir de la matérialité de la tâche scolaire, à exercer des activités de pensées sur l'objet à apprendre (dont la tâche scolaire n'est que prétexte et support) de manière à abstraire au moyen de facilitateurs (qui ne doivent pas devenir des fins en soi comme le précise Lenoir) ou de gestes que je qualifie de gestes

de « co-opération ». Intervenir, est-ce « entrer en jeu » en faveur d'une dynamique d'objectivation, d'abstraction, de conceptualisation de façon délibérée, finalisée et organisée ? Oui, il y a quelque chose de l'intervention dans le pilotage didactique, dans un faire « entrer en jeu » des variables didactiques pour faire apprendre. Une « intervention conceptualisante »?

Du coup, l'intervention, je la redéfinis comme un acte volontaire, un outil pour impulser, pour propulser la conceptualisation au moyen de dispositifs facilitateurs comme le débriefing, le discours d'explicitation, le bilan métacognitif et conceptuel d'activité scolaire ou la ritualisation des activités de classe, etc. Cela étant, je ne fais qu'emprunter un mot, non un concept. Pour le moins, c'est une utilisation en creux.

4/ Pour conclure, je m'accorde à penser que le choix du terme d'intervention gagnerait en pertinence au sein de notre laboratoire traversé par des objets et des attentes de recherche très diversifiées. Se restreindre au terme d'intervention permet de « fédérer » sans l'impression d'abandonner « partie » de ses choix théoriques, de son paradigme de recherche, de son « libre arbitre » de chercheur.

On peut entendre l'intervention comme éducative, sociale, interculturelle, sociolinguistique ou même comme ergonomique dans la perspective de rendre intelligible des phénomènes des situations d'enseignement et apprentissage. Concernant mon cadre théorique de référence, une telle position me permet de garder central le concept d'activité (Leplat, Leontiev, Galperine) et de ne pas être confronté aux ambiguïtés de celui de pratique. Cela me permet de m'appuyer sur les théories de l'activité développée par de nombreux psychologues du développement (Vygotski, Rabardel), psychologue de l'ergonomie (Rogalski,) au psychologue du travail (Clôt, Dejours, Faita). Cela évite pour ma part tout cloisonnement dans une seule perspective sociologique et ainsi de penser les invariants de situation (Vergnaud) de pair avec des invariants du sujet (Vinatier), de modéliser des invariants des situations de travail avec comme corollaire des singularités, des stratégies, dans une dialectique entre modèle académique/ cognitif et modèle opératif (cf Ochanie, Pastré) dans une perspective pleinement didactique (Sensevy, Pastré)

Auteurs de référence : Pastré, Leplat, Clôt, Sensevy, Brousseau, Rabardel, Rogalski, Vermesch, Perrenoud, Mayen, Vinatier, Vergnaud, Vygotski, Leontiev, Bruner, Weill-Barais, Galpérine, Bucheton.

À suivre...