

Projet de contribution n ° 419

LOPES, Amélia, PEREIRA, Fátima

AVANT, PENDANT ET APRÈS L'AGIR: REFLÉXIONS SUR DES PROCESSUS DE FORMATION À LA RECHERCHE

INTRODUCTION

L'étude – qui focalise le niveau de formation post-gradué – s'intègre dans une recherche plus englobante dont l'objectif consiste en contribuer à la modélisation d'aspects du rapport tutorial de formation en investigation en contexte universitaire.

L'étude s'insère dans la formation en Sciences de l'Éducation à l'Université de Porto. Cette formation est inspirée par la « recherche en éducation », telle que la conçoit Berger (1992), ce qui produit un impacte, tout au moins, dans la relation de formation. Si dans la « recherche sur l'éducation » le chercheur considère qu'il sait ce que les praticiens ne savent pas, la « recherche en éducation » est une « praxiologie » qui « produit des connaissances sur un certain type d'actions » (Berger, 1992 :29), « à partir de l'ensemble de pratiques qui sont en rapport avec l'acte éducatif » (*ibid.*). Dans la relation de formation, comme le dirait Tochon (1996), le directeur de thèse aide mais ne prescrit pas; c'est l'étudiant qui organise l'expérience en termes fonctionnels pour lui.

En tant que partenaires responsables pour une relation de formation ainsi dirigée, sentant la densité réflexive avec laquelle nous vivons les rencontres de formation et établissant un rapport entre cette densité réflexive et l'efficacité de cette formation (manifestée à travers les affirmations des étudiants), nous cherchons à modéliser notre propre pratique en nous mettant dans la position de chercheurs-praticien. En premier, pour en retirer notre propre pratique du hasard, scrutant des modèles de succès reproductibles.

CADRE THÉORIQUE

Nous nous basons, théoriquement, sur Mead (1962) – pour qui les concepts sont des attitudes généralisées que le sujet adopte dans sa conduite et la pensée est identifiée à la résolution de problèmes – et sur Schutz (1990) - pour qui la conscience de l'autre se

construit dans la relation proche et immédiate au présent (interaction face à face) et la conscience de soi se réalise sous le mode passé à travers un retour réflexif, où la conscience actuelle s'offre à la conscience rétentrice (Blin, 1995).

Le cadre théorique a une influence sur l'hypothèse et la méthodologie.

HYPOTHÈSE ET METHODOLOGIE

Nous avons considéré comme hypothèse que le « agir » émerge du sujet, la réflexion dans le courant de l'action étant inévitable dû à la réflexion sur l'action réalisée avant et après l'action.

Pour développer cette hypothèse, nous nous intégrons dans les perspectives qui mettent l'emphase sur le rôle des registres écrits sur le travail de la construction de la connaissance professionnelle. Nous écrivons sur les rencontres de formation immédiatement après leur finalisation. La narrative s'est prétendue séquentielle et le plus proche possible des sentiments, des pensées et des idées du directeur de thèse, tenant compte des perceptions sur l'étudiant, elles aussi décrites.

Des écrits de séances de cinq étudiants de post-graduation ont été réalisés. L'analyse a été faite sur des registres réalisés entre 6 à 12 mois et a été, en premier, relative à toutes les séances dans leur ensemble, de manière à pouvoir être trouvées des catégories régulières d'action ou d'interaction. Ont été ensuite cherchés des moments de leur apparition, disparition et évolutions dans les contenus spécifiques des catégories au long du temps.

RÉSULTATS

La jonction entre ces deux procédés, un atemporel et l'autre temporel a fait surgir, entre autres, un résultat qui, bien que compréhensible a posteriori, n'avait pas été prévu. Il s'agit de l'identification d'un modèle communicationnel qui semble être à la base, aussi bien de sentiments de progression des étudiants sur eux-mêmes, que de constatations de progression objective chez les étudiants de la part du directeur de thèse. Ce modèle avait déjà été identifié dans une étude sur le processus de construction

d'identités professionnelles de professeurs en contexte de formation en petits groupes (Lopes, 2001).

Ce modèle communicationnel est relatif aux interactions formateur-étudiant lors des séances de formations. Nous avons appelé interactions fertiles les interactions spécialement menées à bien. La fertilité des interactions en général se rapporte au fait que le formateur est une figure significative, ce qui dépend de la façon dont l'identité offerte par lui/elle va à la rencontre de l'identité visée par le sujet. Deux types d'interactions fertiles sont distingués: celles de tendance interpersonnelle ou de soutien affectif et celles de tendance indicative ou de défi et de démonstration cognitive. Spécifiquement, l'existence de transactions objectives de reconnaissance se manifeste comme condition essentielle à la qualité du processus de formation qui, dans sa tendance subjective, englobe conversions et actualisations.

CONCLUSION

Ainsi, l'étude permet non seulement d'identifier un modèle qui rend notre hypothèse opérationnelle, mais nous met aussi devant la question de l'origine de ce modèle, c'est à dire, devant la question de notre propre qualification (selon Terssac 1996, celle qui accompagne la structuration de l'action), fruit de l'expérience réfléchie accumulée dans l'exercice de l'activité en étude ou en activités similaires. Ainsi, pour caractériser notre action, nous nous revoiyons en termes différents utilisés par différents auteurs mais relatifs à cette même réalité, telles que: « improvisation bien planifiée » (Tochon, 1996 :263); « acte éduqué » (Naville, 1956, cité par Terssac, 1996 :224; « caractère critique d'une compétence » (Vergnaud, 1996 :280). De la même façon que le prévoit aussi Schon (1996), quand il se réfère à la diffusion d'innovations réalisées à partir de réflexions en action et sur l'action, il ne s'agit pas d'un programme d'action mais d'un schéma (si nous utilisons le terme préféré de Vergnaud, 1996) sédimenté, à être concrétisé différemment en accord avec la spécificité des situations et de ceux qui y sont englobés. C'est également de cela que provient la densité réflexive sentie dans l'accompagnement des étudiants. L'intégration du schéma ne facilite pas, elle exige.

BIBLIOGRAPHIE

- BERGER, G. (1992), A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional, *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, nº 3-4, 23-36.
- BLIN, T. (1995), *Phénoménologie et sociologie comprehensive*, Paris, L'Harmattan.
- LOPES, A. (2001), *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes*, Lisboa, IIE:
- MEAD, G.H. (1962), *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist*, Chicago, The University of Chicago Press.
- SCHON, D. (1996), À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes, in BARBIER, J.-M. (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp201-222.
- SCHUTZ, A. (1990), *Collected Papers*, Boston, Kluwer Academic Publishers.
- TERSSAC, G. (1996), Savoirs, compétences et travail, in BARBIER, J.-M. (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp223-248.
- TOCHON, F.-V. (1996), Grammaires de l'expérience et savoirs-objets : le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation, in BARBIER, J.-M. (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp249-274.
- VERGNAUD, G. (1996), Au fond de l'action, la conceptualisation, in BARBIER, J.-M. (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp275-292.