

Cours UE24 n°2

Cours UE24 n°2

- Présentation de la mise en situation
- Tour de table sur l'identification d'un dysfonctionnement professionnel, d'un problème professionnel : sélections de projets de travail en petits groupes (4/5 étudiants/gpe)
- Focus sur les besoins de formations (bref exposé) et la didactique à partir du texte de G. Vergnaud (en ligne)
- Focus sur l'APP : Les composants de l'analyse de pratiques professionnelles / analyses de l'activité... comme outil pour faire émerger le besoin de formation, les objectifs généraux
- Focus sur l'agencement didactique (cf. Fiche détaillée)



Mise en situation UE 24



- Déterminer les moyens d'action remédiants face à une situation problématique professionnelle : des gestes professionnels nouveaux, des configurations organisationnelles nouvelles, des procédures innovantes...etc. -> projet de formation
- Analyser la situation, problématiser les faits...
- Analyser les savoirs, savoir-faire ou savoir-être en question, analyser les représentations des apprenants sur les savoirs ainsi que ceux des formateurs concepteurs...
- Didactiser les savoirs, savoir-être ou savoir-faire
- Concevoir un dispositif de formation
- Expérimenter hors cours ce dispositif de formation et l'évaluer
- Analyser le dispositif complet d'ingénierie de formation, analyser le travail d'ingénierie de formation...

Mise en situation UE 24

- Mise en situation
- Identifier des situations professionnelles dysfonctionnantes, "perturbantes, déconcertantes, déroutantes, dérangeantes, embarrassantes, désorientantes " en vue de les résoudre... au moyen d'un projet de formation au sens large
- Choisir celles sur lesquelles travailler
- Constituer des groupes d'affinités
- Analyser le problème selon une méthodologie issue de l'analyse des situations professionnelles qui sera exposé...
- Objectif final : concevoir, tester et analyser un dispositif de formation
- Ne pas perdre de temps: 8 cours sur 5 mois pour tout boucler, relever le challenge et exposer votre démarche, votre travail, le défi relevé... au dernier cours (votre évaluation) !

Constitution des groupes de travail / thèmes de travail

Groupe 1
Secteur de

.....

Groupe 2
Secteur du

.....

Groupe 3
Secteur du

La corolle des
« défis 2018-2019 »



Eclairages sur la démarche d'ingénierie de formation professionnelle (rappel)

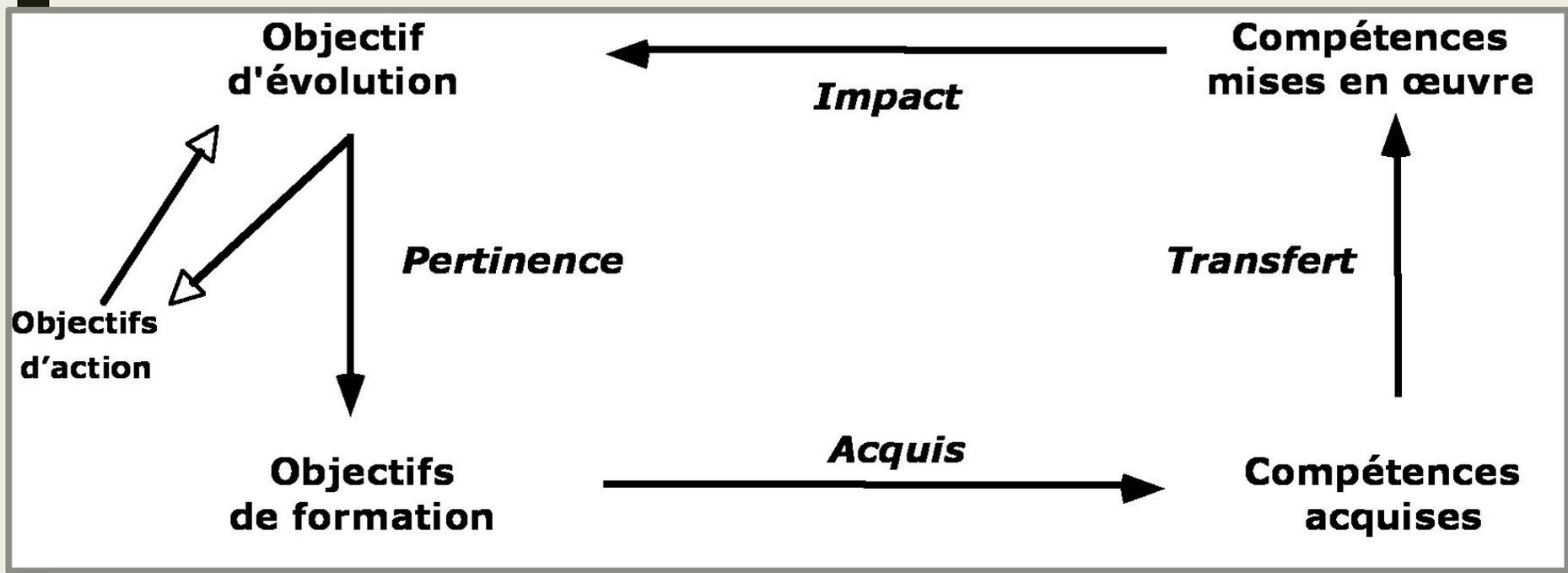
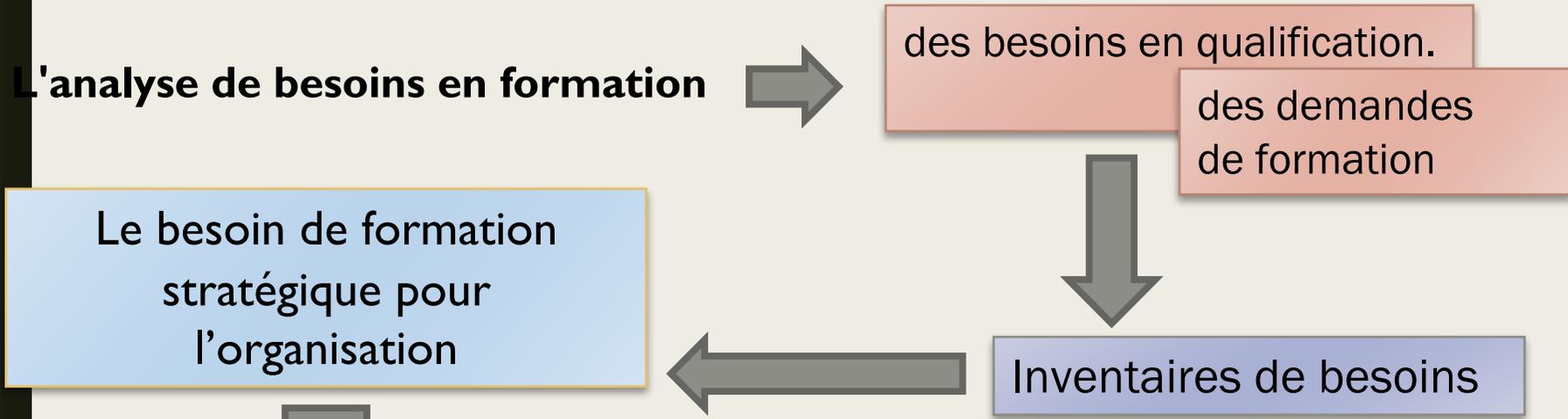
- Si toute formation est faite pour répondre à un **besoin individuel ou social**, celui-ci n'est pas un **donné immédiat**... Mais il doit être construit, à partir des demandes qui « cachent » des **besoins réels**...
- **L'ingénierie de la formation est une démarche qui permet de concevoir des formations de manière rationnelle.**
- La **démarche est structurée**, elle commence par une **analyse des besoins de formation** aboutissant à la définition d'**objectifs de formation**. Par exemple, ces objectifs peuvent être des **nouveaux gestes professionnels à acquérir**, des **solutions nouvelles à s'approprier à la suite de transformations de l'organisation**, des **nouvelles attitudes à adopter dans le cadre de démarche qualité**, des **compétences à accroître dans une perspective de professionnalisation**, etc.
- **Se former, c'est acquérir des compétences, des possibilités d'action que l'on ne maîtrise pas avant la formation...**
- **C'est aussi modifier ses représentations, les faire évoluer...**

Des besoins de formation constituants des écarts...

G. Le Boterf affirme :

- « Les besoins de formation n'existent pas « en soi ». Ils constituent des « écarts » qu'il faut identifier et analyser par rapport aux situations concrètes ou aux référentiels qui sont à leur origine (dysfonctionnements, projets, évolutions des métiers et des contenus des emplois, évolutions culturelles). Pour cette raison, nous préférons quant à nous parler d'objectifs plutôt que de « besoins ».
- Pour convertir tous ces « besoins » en objectifs de formation, un long travail d'analyse doit donc s'engager afin de confronter les « demandes » et les « envies » exprimées avec des référentiels plus objectivants.
- Il faut faire le tri en objectivant le plus possible la démarche ! Mais cela n'est pas toujours aisé, et l'impact formatif raté...

Les référents du système de formation



Les composants de l'analyse des pratiques professionnelles

(dans le cadre notamment des métiers de l'interaction humaine)

- ✓ **Décrire la situation** relevant d'un dysfonctionnement, d'un moment critique, d'un décalage, d'un écart afin de la constituer en objet d'étude...
- ✓ **Problématiser la situation « critique »** en partant d'un point d'entrée, d'un angle d'attaque avec un ensemble d'hypothèses explicatives et/ou élucidantes
- ✓ **Analyser** à partir de la problématisation et son cortège d'hypothèses pour créer du sens, définir une sémantique de la situation problématique...
- ✓ **Construire une théorie de la situation**, une généralisation, créer un répertoire de règles...
- ✓ **Réinvestir en formation au sens large**, réinvestir dans l'action professionnelle, augmenter son pouvoir d'agir.

Ce processus n'est pas forcément linéaire, des phases peuvent se renouveler ou s'inverser. La phase d'analyse peut être entrecoupée de retour à la description. Des éléments de description peuvent être à nouveau intégrés après la phase de problématisation.

D comme décrire

- **Décrire** : c'est relater des faits en s'efforçant d'être aussi proche que possible de ce qui s'est passé, de ce qui a été ressenti.
- Le narrateur organise son **récit selon une logique** qu'il choisit, selon un point de vue qu'il adopte pour raconter ce qui s'est passé.
- On peut ainsi **organiser les faits de différentes façons** :
chronologiquement avec un déroulement des faits, spatialement avec des arrêts sur images, émotionnellement avec la présence d'une tonalité affective provoquée par les faits, selon les différents protagonistes (d'après leurs actes, leurs propos, leurs attitudes....
- **Décrire n'est pas une démarche naturelle**. Cela suppose une rigueur et un souci de mettre des mots sur ce qui s'est passé ou ce qui a été ressenti pour reconstruire une situation.
- C'est un véritable **effort d'objectivation de la situation, au sens de la constituer en un objet**. Ce qui permet de rendre la situation communicable.
- Il s'agit en définitive de **faire émerger un objet** qui sera ensuite analysé.



P comme problématiser

- **Problématiser : c'est identifier le point d'entrée pour traiter la situation, ce qui pose question, ce qui attire l'attention, le point d'ancrage retenu.**
- **C'est construire l'objet et choisir la dimension sous laquelle il sera analysé.** Cela consiste donc à isoler dans une situation un **angle d'attaque** pour la rendre traitable, en définissant ce qui fera l'objet de l'analyse.
- On peut avoir une ou plusieurs questions problèmes.
- **Problématiser: c'est se mettre en dehors de la situation pour mieux la regarder, prendre du recul.**
- **C'est ainsi identifier l'enjeu du questionnement.** Et dans la mesure du possible , on peut étayer la problématique par des **formulations d'hypothèses explicatives de la situation et d'hypothèses de résolution du problème ou d'élucidation de la situation.**
- Sans oublier pour autant qu'il s'agit avant tout de poser le problème à cette étape, non pas de le résoudre.



À comme analyser

- Analyser, c'est créer du sens.
- C'est proposer une façon de lire la situation en lien avec la problématisation . Pour cela, certains éléments de la situation sont choisis et reliés entre eux pour faire émerger une signification.
- Analyser suppose donc de repérer des caractéristiques essentielles d'une situation, et de les distinguer des caractéristiques accessoires et contingentes, étant donné la question posée.
- Analyser est une opération consistant à découper en catégories ce qui était décrit, pour l'organiser grâce à des théories personnelles ou des théories reconnues par la communauté scientifique.
- Selon les théories exploitées, le professionnel identifie des éléments de la situation et de relations entre ceux-ci. Ainsi il modélisera progressivement la situation. Selon les théories, les ébauches de modélisation/formalisation vont varier.



T comme théoriser

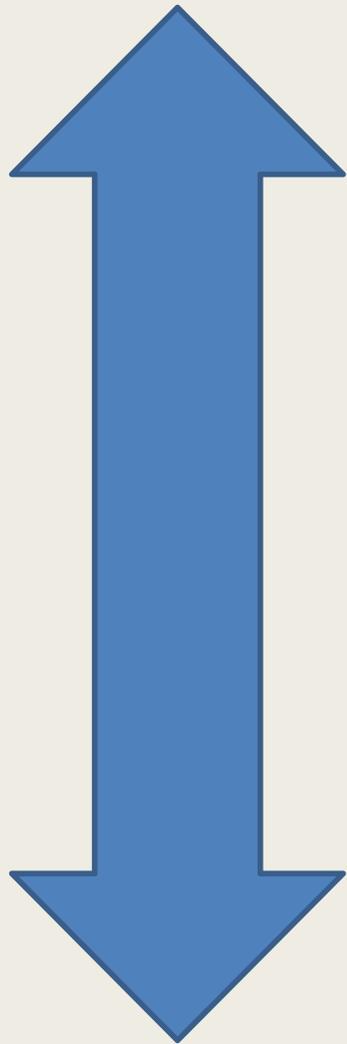
- **Théoriser : c'est identifier ce que l'analyse d'un événement, d'un épisode, d'une problématique nous apprend pour mieux comprendre les situations à venir et y répondre plus adéquatement à l'avenir.**
- **C'est ainsi généraliser.** Généraliser à des classes de situations similaires.
- **C'est donc, pour le praticien, se créer des savoirs d'action et de compréhension qui lui seront utiles pour orienter et gérer son action future. C'est enrichir son répertoire de règles d'action.**
- **Concrètement, le professionnel, après l'analyse, dégage des règles, des modèles de compréhension qui pourraient être utiles s'il rencontre ultérieurement des situations à caractère problématique ayant les mêmes caractéristiques.**
- **Toutefois les situations ne sont jamais identiques: les règles dégagées de l'une devront être adaptées aux spécificités des situations problématiques rencontrées ultérieurement.**



R comme réinvestir

- **Réinvestir** renvoie en général à l'idée que le savoir construit lors de la théorisation prend tout son sens pour le praticien lorsqu'il peut se l'approprier en le recontextualisant sur le terrain professionnel, selon les situations professionnelles qu'il rencontre, afin de pouvoir les envisager autrement et utiliser les nouveaux savoirs d'action...
- Car il est bien question d'enrichir ses lectures de la situation professionnelle et d'accroître son pouvoir d'agir en situation professionnelle, de développer ses compétences professionnelles...afin de faire face de façon optimum aux imprévus ou inédits des situations de travail...
- Dans le cadre de la conception d'une action de formation: **c'est réinvestir dans la formation les savoirs d'action apparus à la suite de la présente démarche** (éléments décrits, problématisés, analysés et les solutions construites potentiellement généralisables et transférables)

Votre démarche générale



D

P

A

T

R

- Décrire les faits
- Problématiser, hypothèses explicatives, hypothèses élucidantes
- Analyser / choix cadre théorique : créer du sens
- Théoriser : modélisation, préconisations
- Réinvestissement en termes d'action de formation des savoirs d'action, des nouvelles règles d'action...

- Décrire les faits jusqu'à les **objectiver comme un objet d'étude**
- Problématiser : **regarder sous un angle universitaire** le problème professionnel (psycho, socio, ergo, psycho-socio...), le questionner et construire des hypothèses, dont éventuellement des hypothèses explicatives, hypothèses élucidantes...
- Analyser / choix cadre théorique : créer du sens, **réaliser une sémantique du problème**
- Théoriser : modélisation, préconisations: **création de savoir d'action et de compréhension**, augmentation de son répertoire de **ressources professionnelles**, accroissement de son **pouvoir d'agir**...
- Réinvestissement en termes d'action de formation : **détermination d'un objectif général de formation**

Eclairages sur la démarche de conception - planification d'un dispositif « l'agencement didactique »

- **Les didactiques optent pour une approche scientifique des situations d'apprentissage à l'école et en formation.**

Elles observent, étudient le savoir, les apprenants, les situations. Leur but est d'établir des modèles, des théories. Ce faisant, elles ne cherchent pas à transformer l'objet de leur étude, mais à le décrire. Dans cette quête, la didactique s'aide de l'épistémologie (théorie de la science) qui leur indique comment le savoir s'est construit, avec quelle difficulté, quelles erreurs, quels obstacles. L'idée, parfois féconde, que les obstacles rencontrés par les chercheurs du passé peuvent se trouver dans la tête des élèves lors de l'apprentissage, légitime l'emploi de l'**épistémologie**. Mais cela n'est pas suffisant, car il faut aussi saisir comment l'être humain construit ses connaissances. **C'est ici que la psychologie cognitive (ou psychologie de la connaissance) assiste la didactique.** Elle leur fournit des modèles de fonctionnement et d'apprentissage ainsi que les méthodes pour les investiguer.

- **Les didactiques s'intéressent à l'univers des représentations des sujets apprenant, analysent des situations de construction de savoir, signalent les obstacles d'apprentissage ou pour reprendre Piaget, les obstacles pour l'assimilation / accommodation de concept.**

- **La didactique est aussi une logique d'action** qui fournit des principes généraux et des outils méthodologiques. Elle soutient l'action du formateur qui en fonction des conditions environnementales et institutionnelles va concevoir, analyser et réaliser une situation de construction de savoir pour un groupe de sujet - apprenant donné.

- **La démarche proposée par ROGER met le sujet - apprenant en position d'acteurs de la construction de savoir. Le rôle de l'enseignant formateur est analytique, inventif et dynamique.**

Cette démarche insiste sur une analyse et une réflexion systématique sur les savoirs le sujet apprenant. **Elle se découpe en trois domaines : savoir, sujet apprenant, situation.**

Parce que la didactique met le savoir au centre des situations d'apprentissage et de formation, cette démarche commence par une **analyse des savoirs** : faire le point de ses propres connaissances et les mettre à jour, puis passe à l'exploration et à l'analyse des connaissances des apprenants, pour aboutir à la préparation de la situation, ultime étape avant la réalisation.

La singularité de cette démarche est d'être générale, de ne pas dépendre des seuls savoirs académiques et de ne pas se réserver un type d'apprenants. C'est une démarche tout-terrain compatible avec les didactiques disciplinaires puisqu'elle partage les mêmes référents et les mêmes exigences d'objectivité et de rigueur. Son avantage est d'offrir, ici et maintenant, des moyens d'analyser l'action didactique à tout enseignant et formateur, quel que soit son domaine.

- **La démarche s'inscrit dans une optique constructiviste de co - construction de l'objet de connaissance / savoir. Cela pose la question de savoir quels sont les éléments que l'on souhaite faire construire par le sujet - apprenant. Il s'agit de l'ensemble des éléments de contenu qui est retenu à partir de la délimitation opérée en référence aux objectifs de formation.**

Eclairages sur la démarche de conception - planification d'un dispositif « l'agencement didactique »

■ Trois champs à observer :

- – **Champ de savoir** : il s'agit de l'ensemble des éléments de contenus qui est retenu, à partir d'une délimitation opérée sur un ou des champs de savoir, selon la détermination d'un objectif général de formation, selon des enjeux et un contexte donné de formation. Les éléments de contenu font l'objet d'une définition contrôlée par le formateur à partir des documents de référence académique ou technique actuels. Il détermine ensuite des relations entre les éléments et d'autres champs de savoir. Le formateur est supposé mettre à jour les connaissances qu'il possède sur les savoirs délimités à transmettre, se renseigner sur une évolution éventuelle des savoirs techniques ou scientifiques à prendre en compte au profit des apprenants.
- – **Champ cognitif des sujets - apprenants** : le formateur va construire des instruments d'exploration des représentations et des activités des sujets apprenant à partir du travail accompli sur les champs de savoir. Le but n'est pas d'évaluer, mais de comprendre la représentation et le fonctionnement des personnes à former. Les éléments recueillis, lors de cette exploration qui s'accomplit sur le terrain auprès du public cible, sont analysés afin que le formateur puisse ensuite dresser une vue d'ensemble des connaissances que possèdent les sujets à former, en vue d'établir ainsi des indicateurs de progression et de difficultés susceptibles d'être rencontrées en formation.
- – **Champ didactique du formateur** : c'est ici que se réalise pour ROGER la convergence des champs précédents. Le formateur pose le problème qu'il doit résoudre entre l'état et la dynamique des savoirs et l'état et la dynamique/de la cognition du sujet apprenant. Il pose une **projection d'apprentissage**. **Le formateur cherche réponse à la question comment faciliter la rencontre entre des personnes et des savoirs précis**. Il détermine alors les construits de l'action didactique, c'est-à-dire ce que le sujet apprenant doit comprendre et opérer de ses nouvelles acquisitions de savoir, il projette des sauts informationnels en fonction de variables didactiques, ainsi que des attendus de secondarisation. Il pense l'étayage avec l'accompagnement de « glissements conceptuels » qu'il suscite. Enfin, il planifie minutieusement dans tous ses détails la situation de formation, dans ses différentes phases en se souciant des diverses formes que prennent les savoirs et les activités des sujets. Des moyens d'observation et de régulation sont associés à cette préparation et à la conduite de la situation. Après réalisation, la situation est analysée pour estimer la pertinence des choix, de l'organisation et de la conduite de la situation d'apprentissage. Et surtout pour tenter de situer la plus-value observée de la formation, au moyen de modalités évaluatives imaginées en amont lors de la rédaction des objectifs généraux de formation, des objectifs de progression et des objectifs d'apprentissage de chacune des séquences.

Le savoir comme un préalable

- Dans l'enseignement traditionnel, on se fonde sur le préjugé favorable que tout enseignant maîtrise le champ où le domaine de savoir pour lequel il fait cours. La conception didactique ne nie pas cette maîtrise. Elle opte pour une réflexion nécessaire du sujet pendant son temps de préparation et planification des séquences d'apprentissage. Sachant que la cognition humaine est essentiellement flexible et dynamique, elle demande aux formateurs de s'interroger sur ses savoirs et ses représentations. Le but n'est pas d'exercer un contrôle externe de maîtrise des savoirs, mais d'accomplir un travail d'auto structuration, d'auto régulation. Une telle exigence est justifiée parce que les savoirs évoluent, ils se développent, changent, se transforment. Il en va de même pour leur emploi à l'étude, au laboratoire, dans les lieux de production, dans le quotidien. Faire construire des savoirs demande donc que l'on sache ce qu'ils adviennent. Le formateur évite ainsi les décalages, voire l'obsolescence. On forme nécessairement à des savoirs actualisés et reconnus par une communauté de scientifiques, de techniciens ou de praticiens. La représentation des savoirs chez les apprenants influent sur la manière de les présenter au public cible, car former c'est toujours transformer des représentations initiales, une tâche complexe face aux résistances que l'apprenant peut opposer.
- Cette étape de la démarche consiste fondamentalement à explorer ce que le sujet à en tête à propos du savoir ou du domaine concerné. Cette tâche incombe au formateur qui va prendre des indices sur les connaissances et les représentations du public cible le permettant d'ajuster en amont sa planification de formation et ainsi gagner du temps, et vraisemblablement moins ajusté dans le feu de l'action de la formation.
- Il s'agit donc d'abord pour lui de contrôler ses propres représentations par une confrontation avec la réalité. Il s'agit aussi de connaître la représentation des sujets en entrant dans leur logique. L'exploration peut recourir à des mises en situation, à des simulations, à des tests dont l'objet est d'appréhender les représentations dont le public cible n'a pas conscience.
- La représentation n'est pas une information stockée dans un lieu de la mémoire. Elle est à faire émerger avec le recours à plusieurs modalités : la représentation présente en effet plusieurs formats : imagé, verbale, conceptuelle ou propositionnel. Elle est organisée en réseau. Son exploration se fait individuellement pour être saisie avec précision. Le but n'est pas d'évaluer le sujet apprenant, mais de le comprendre. C'est une forme de pré enquête avant la formation même.

L'exposition à de nouveaux savoirs

- **L'exposition de nouveaux savoirs exige une mise à jour des conceptions et aussi quelques explicitations d'ordre épistémologique** : d'où viennent ces savoirs ? Quelle historicité, quels enjeux actuels ? On ne peut simplement présenter des faits, des conceptions, des informations sans se préoccuper de leur apparition, de leur histoire, de leur liaison avec l'univers social actuel et en devenir. Il importe de savoir à quel problème, à quelle raison répondent ces savoirs. Et aussi à quel contexte social correspondent-ils.
- L'organisation des savoirs, la façon dont ils se construisent, les savoirs qu'ils appellent auxquelles ils s'articulent, tout cela donne du sens à l'apprentissage même de ces dits savoirs. Il importe de mettre les apprenants en situation de saisir la genèse des savoirs à comprendre et assimiler. Le sens du savoir participe du rapport au savoir à construire chez les apprenants. De la même manière, le rapport au savoir du formateur affecte l'apprentissage : le groupe en formation perçoit le rapport du formateur au savoir qu'il doit transmettre, il perçoit cette implication. Du coup, il peut s'impliquer à son tour, il peut comprendre qu'on lui demande de s'impliquer.
- Cette implication exige, au-delà d'une formation initiale approfondie, des temps de formation, des temps de documentation et de réflexion sur les objets à enseigner, sur les objets de savoir à faire construire, sur les objets de formation.
- **Aux côtés des savoirs académiques, il existe les savoirs professionnels nés des pratiques professionnelles.** Ils ne sont toujours pas mentionnés dans des ouvrages reconnus. Ce sont parfois des savoirs émergeant. Lesquels font souvent appel à la psychologie ergonomique ou à l'ethnologie. L'approche relative aux savoirs professionnels (appelés aussi savoirs d'action) consiste à mettre à jour par l'observation, l'étude en immersion, les entretiens, les autos confrontations à des films, la construction de modèles, la présence de savoir dans les opérations, les actions, des personnes au travail.

Situation de construction des savoirs

Comment rendre manifeste le savoir au sujet ? Quelles activités pour qu'ils construisent le savoir visé ? Quelle organisation, et quels moyens d'observation et de régulation de la formation ?

Une situation de construction des savoirs nécessite de concevoir les relations sujet-savoir en les faisant porter par des relations sujet - environnement particulières. Il convient de rechercher des manifestations de savoir au sein de phénomène, d'événement, de situation et à exposer le sujet à ce qu'elles offrent dans le but de provoquer des élaborations spontanées de savoirs puis réfléchies, nous dit ROGER. Il s'agit d'œuvrer à la genèse d'une compréhension au moyen d'une tâche à faire effectuer à l'apprenant. Laquelle tâche n'est pas une fin en soi, mais juste un prétexte pour apprendre quelque chose de ce qu'on a effectué. C'est dans la réflexivité, dans temps de débriefing, dans un retour sur ce qu'on a fait qu'on peut secondariser, saisir un sens, comprendre l'objet de savoir qui est en jeu dans la tâche.

L'activité des sujets - apprenants est principalement d'ordre réflexive. La réflexion plus ancrée sur la présence importante et conséquente de l'environnement, de ce que Brousseau appelle le milieu d'apprentissage. Par la rétroaction de l'agir sur le milieu, sur l'environnement, l'apprenant va devoir construire de nouvelles ressources, donc de nouvelles connaissances. C'est le milieu lui-même, c'est l'environnement qui va valider les expériences, les hypothèses effectuées, la légitimité de la construction de ressources et connaissances nouvelles. Ainsi, l'environnement (ou milieu) n'est pas seulement pourvoyeur de thématiques, mais aussi de solution, de construction de connaissances.

Les processus fondamentaux de la construction de connaissances sont activés : représentation, abstraction, généralisation, extraction de l'information, processus analogiques, processus différentiels (comparaisons), processus de catégorisation, processus de secondarisation et d'abstraction : image mentale, schémas...(cf. la psychologie cognitive) Processus dynamique d'apprentissage : agir + observer + construire ou bien tester + décrire + réfléchir + abstraire pour généraliser

L'activité du formateur en conduite de situations d'apprentissage est bien sûr déterminante. La construction de savoir est fondée sur une relation entre le sujet - apprenant et des éléments de savoir, une médiation qu'il doit dynamiser. Le sujet étant appelé à construire des éléments abstraits, il faut maintenir l'intensité de travail, toutefois de façon raisonnable. La solution passe par la variation des modalités, l'appel à des variables didactiques, la variation de la présentation du savoir et des activités... lors des interactions.

Fonctions du formateur

■ **Le formateur soutient** la diversité des idées et des conceptions, quelle qu'en soit la nature. Il n'est pas juge, mais facilitateur d'une construction : il s'agit d'examiner ce qui peut produire telle ou telle construction et d'en déterminer la validité au moyen de règles communes et objectives. La construction de savoir nécessite de sérieux efforts, ils sont bien supportés si le sujet sait qu'il est pris au sérieux et qu'on attend de lui un vrai travail d'élaboration, dont les aboutissements doivent être validés en confrontation au réel. La difficulté étant présente comme dans tout défi, le formateur accompagne ce travail avec un étayage des activités des apprenants. L'appui du formateur tient d'abord dans le partage des constructions : entendre et mettre en débat, apprécier, réfléchir, soutenir, discuter loyalement, mettre à l'épreuve mentalement ou réellement. L'appui du formateur tient aussi dans la mémoire et sa trace : dans les échanges collectifs, le formateur note au tableau ce qui est produit, il demande aussi au groupe de travail d'assurer la trace, de faire des affiches. Ainsi cela permet de traiter l'ensemble des points de vue et des constructions et ainsi favoriser le débat et la mise en forme de données. Cela permet d'apprécier l'évolution personnelle et collective.

■ **La régulation** est un processus naturel qui peut cependant s'avérer délicat en situation de formation. Doté d'indicateurs qui permettent de repérer les perturbations, le formateur va travailler avec le sujet - apprenant à l'élucidation de l'obstacle, de la difficulté. Il peut proposer d'autres points de vue, focaliser l'attention, varier la saisie (ralentir, accélérer, changer) amener d'autres formes d'appréciation du savoir ou rencontre avec le savoir. Le formateur cherche aussi à comprendre comment l'activité est comprise par l'apprenant, il s'intéresse aux fonctions intellectuelles en jeu (perception, attention, exploration, mobilisation des connaissances, contrôle), à la représentation de la situation et de l'activité chez l'apprenant. La régulation est un travail de conscientisation du rapport au savoir, du rapport au réel et en fin de compte du rapport à l'apprentissage.

■ **Enfin, le formateur doit tenter de renforcer la pensée** : habituer progressivement les apprenants à déconstruire les modèles, à les reconstruire, à les construire autrement pour en éprouver le caractère saugrenu, mais parfois heuristique. Le formateur étaye les sauts informationnels, les « glissements conceptuels » selon les attendus de secondarisation planifiés. Il pense l'étayage avec un accompagnement spécifique selon les situations et les publics d'apprenant. Il est un « virtuose » de l'étayage pour conceptualiser, pour former des concepts attendus, en référence aux objectifs de formation. Le formateur joue alors de représentation, de formulation en contrepoint, voire paradoxale, aux fins d'apprécier pleinement la validité des constructions actuelles et aussi leurs limites, leurs imperfections et donc l'enjeu extraordinaire des constructions futures dans lesquelles le sujet - apprenant pourrait s'impliquer. Le potentiel d'invention de l'apprenant pour du construit possible doit être mobilisé.

■ **Ecrire pour penser sa préparation** : Il importe d'écrire le travail effectué sur les savoirs consistant en une mise à jour des évolutions potentielles des savoirs et des difficultés d'apprentissage intrinsèquement à ces savoirs, des représentations des apprenants cibles, de ses propres représentations comme formateur. Les différents éléments des savoirs saisis et analysés à partir d'un travail de recherche documentaire, d'entretiens, d'observation auprès d'experts du domaine doivent être écrits de manière à viser une meilleure opérationnalité, plus d'efficacité. Le temps de l'écriture est aussi un temps de réflexion, on écrit pour penser, on pense en écrivant. La planification écrite de la formation est un vrai outil de réflexion sur l'objet de formation et les moyens de former.

Eclairages sur la démarche de conception - planification d'un dispositif « l'agencement didactique »

■ **Les savoirs:** analyse et délimitation des savoirs

- des concepts,
- des actions sur ces concepts,
- des règles et des recommandations.

Les savoirs en jeu doivent toujours être actualisés

- ### ■ **Les représentations** : investigation et analyse de représentations des apprenants (les représentations so recueillies sur le terrain) et de ses propres représentatio comme formateur (cf. carte mentale).

Lire le document
d'accompagnement sur site web

- **Les attendus du dispositif** : en termes de savoirs, de savoirs faire, de savoirs être ou de dimension sociale... en fonction de quelle ZDP? Possibilités d'apprentissage ni trop, ni en deçà... à séquencer... ? Quels sont les résultats attendus en terme de savoir, savoir-faire et savoir-être ? Qu'est-ce que je veux que l'apprenant comprenne? De quoi va-t-il prendre conscience? Qu'est-ce que je veux que l'apprenant sache faire? De quoi doit-il être capable? Seul ou accompagné? Qu'est-ce que je veux que l'apprenant soit? Que peut-il être? Devenir ? Changer? L'action de formation peut-elle avoir un impact social? Si oui lequel, et à quelle condition?
- **Les formes de savoirs** : sous quelle forme les savoirs vont-ils apparaître? vais-je choisir des formes de savoir discursives ? Sonores ? Virtuelles ? Iconographiques ? Vais-je varier les formes de savoir? Pour maintenir l'intérêt? Pour utiliser les atouts et contrer les limites de chacune d'elles ? Quelles seront les différentes origines des formes de savoir ? Origines réelles? Extraites de l'environnement? Construites sous forme par exemple de maquettes ? Peuvent-elles être apportées à l'apprenant? L'apprenant peut-il se déplacer pour aller voir la forme de savoir, voir le savoir dans son contexte?
- **Les activités visées chez les apprenants**: quelles activités cognitives? Quelles activités sensori-motrices? Observation ? Émission d'hypothèses? Expérimentations ? Comparaison? Déductions, analyses? Mises en relation?
- **Quels leviers pour transformer? Quels bonds cognitifs ou éléments de secondarisation? Quelles "activités de pensée" sur le « faire » ? (Clauzard, 2008-2014)**

- **Posture du formateur** : Quel sera le rôle du formateur? Directif ? Contrôleur? Étayant ? Facilitateur? Organisateur? Médiateur? Quel sera le rôle du formateur? Dirige-t-il, contrôle-t-il la séance ? Donne-t-il les consignes? S'assure-t-il que c'est compris? Recentre-t-il toutes les fois que c'est nécessaire? Soutient-il l'activité les apprenants? Encourage-t-il les interactions? Stimule-t-il l'activité des apprenants et comment? Accompagne-t-il ceux qui en ont le plus besoin et comment? Quelles aides à l'apprentissage prévoit-il? Suscite-t-il le questionnement ? Propose-t-il des régulations en cas de difficultés ? Comment organise-t-il le suivi du travail de l'apprenant ? Aide-t-il à construire la synthèse? Annonce-t-il la suite de l'agencement didactique?
- **Consignes de travail et maintien de l'orientation** ? Quelles sont-elles ? Les consignes, organisent-elles la rencontre entre l'apprenant le savoir? Disent-elles à l'apprenant ce qu'il doit faire pour comprendre sans donner la réponse? Permettent-elles d'organiser le travail du groupe? Sont-elles générales ou bien adressées à une personne en particulier? Quelles sont leurs précisions? Efficacité ? Quelle est la clarté des termes employés ? Les consignes et les orientations du travail peuvent-elles être écrites ?
- **Indicateurs de difficultés** ? Quelles anticipations et régulations? Quels sont les indicateurs de difficulté? Le formateur anticipe-t-il en déterminant quels sont les signes qui indiqueront que l'apprenant est en difficulté? En fonction des difficultés potentielles, le formateur anticipe-t-il et prévoit-il un certain nombre de régulations?
- **Indicateurs de résultats** : Lesquels sont-ils ? Le formateur mesure-t-il l'impact de l'action à partir des indicateurs qui le renseignent sur la construction des savoirs pour chaque apprenant? Les indicateurs de résultats tiennent-ils lieu d'évaluation « en situation » ?

Il s'agit en définitive de concevoir un dispositif de telle sorte que l'agencement de la situation d'apprentissage construite permette des résultats objectivables, traduits par des indicateurs précis. Il s'agit de se donner des indices sur l'apprentissage, la formation, la transformation du public visé...

Pour ce faire, on peut se poser tout cet ensemble de questions qui facilitent l'agencement didactique.

(D'après Balcou-Debussche et Roger)

Lire le document d'accompagnement,
en ligne sur le site web

