

## La représentation : résultat de l'articulation de l'individuel et du collectif au sein d'un groupe de formation

Valérie Huard (v.huard@laposte.net)

Docteur en sciences de l'éducation  
Laboratoire Sciences de la cognition  
EA 487 Institut de Cognitique, Université Victor Segalen, Bordeaux 2  
Formatrice à l'IUFM d'Aquitaine  
123 Route de Haut Mauco-40090 Saint Perdon

### Résumé

Cet article montre, à partir d'un stage de formation continue, la construction et la restructuration des représentations au sein d'un groupe d'enseignantes — l'hypothèse de départ étant que les anciennes représentations de ces professionnelles ne leur permettent plus de faire face à des situations complexes et qu'elles devront entrer dans une dynamique de changement. Les représentations sont repérées à partir de textes et d'énoncés produits par ces enseignantes, à trois reprises : avant, pendant et après la formation. Ce dispositif de recueil de données a pour objectif l'obtention d'indications sur les représentations, mais aussi sur le processus de restructuration. L'étude des représentations construites au cours de la formation montre l'articulation des niveaux individuel et collectif à l'œuvre dans ce processus. Ce qui présente une piste intéressante en matière de réflexion et d'application didactiques.

### Mots clés

formation continue, interaction, rationalisation, représentation dominante.

La représentation est-elle un construit social ou individuel ? La théorie des représentations développée par Sallaberry (1996) met en évidence l'articulation de l'individuel et du collectif dans la construction des représentations d'un apprenant dans un groupe de formation : « La construction d'une représentation de même que sa restructuration peuvent être les produits d'un travail de groupe en formation » (Sallaberry, 1998).

Cet auteur a effectué un travail théorique sur la notion de représentation à partir d'un corpus constitué par les protocoles — la trace écrite, intervention par intervention, de tout ce qu'a dit le groupe. C'est-à-dire sur les représentations que se construisent les acteurs de ce qu'ils ont fait, ce qu'ils ont vécu. Ce travail s'est prolongé sur d'autres groupes en formation pour donner lieu à une théorie des représentations dont l'un des principes est l'articulation de l'individuel et du collectif dans la construction et la restructuration des représentations (Sallaberry, 2002).

L'objet de cet article porte sur la conception de la construction et de la restructuration des représentations théorisée par Sallaberry complétée par la théorie des champs conceptuels de Vergnaud

(1990) qui explicite plus précisément la construction individuelle de la représentation fonctionnelle par rapport à l'action. La première partie est consacrée à la description de la théorie de Sallaberry ; dans une seconde partie, les processus décrits dans cette théorie et identifiés lors d'un stage de formation continue sont explicités avant d'être discutés dans une troisième et dernière partie.

## 1. Le cadre théorique

### 1.1 L'articulation individuel / collectif

La théorie développée par Sallaberry montre la complexité de la construction des représentations. Cet article explicite la définition de la représentation comme interaction à plusieurs niveaux, l'articulation individuel/collectif, la structuration et la re-structuration du système de représentation.

#### 1.1.1 Définition de la représentation

Pour définir la représentation, nous sommes déjà confrontés à la complexité. La représentation pouvant être considérée à la fois comme proces-

sus, produit et processeur, comme circulant à l'intérieur comme à l'extérieur.

La représentation est un processus car chaque sujet élabore et modifie sans cesse ses représentations de la réalité environnante, le fonctionnement des représentations est interactif il y a une re-élaboration incessante des représentations. La représentation est un produit, le sujet décrit sa représentation, elle est la saisie d'un résultat à un moment précis du processus. La représentation est un processeur, elle déclenche des processus. Dans une classe, c'est à partir de ses conceptions (à propos du contenu, à propos de l'apprentissage) que l'enseignant organise les activités.

En ce qui concerne les niveaux logiques individuel et collectif, on peut travailler en postulant une "séparation à priori", de principe, des représentations "individuelles" et des représentations "collectives". Par exemple, lors d'un entretien (individuel), le postulat de principe est que les représentations repérables sont individuelles — pour les considérer comme collectives, il reste à faire la preuve de leur caractère collectif. En revanche, lorsqu'un groupe se déclare d'accord (sur quelque chose), la représentation se donne d'emblée comme collective. Cette "séparation" correspond bien à une question de méthode et ne constitue pas une prise de position épistémologique, puisque la proposition de concept tente d'articuler "intérieur" et "extérieur", individuel et collectif. Sallaberry propose (1996) de concevoir la représentation comme ce qui permet d'établir — ce qui véhicule — l'interaction entre deux entités, ou deux instances :

« Une représentation est ce qu'échangent deux instances qui interagissent ; leur interaction se réalise par la construction, la modification, la circulation des représentations. Les instances, au niveau collectif, sont des sujets, des groupes, des organisations.... c'est en échangeant des représentations que nous interagissons. Au niveau intrapsychique, l'hypothèse postule l'existence de "zones" en interaction, à l'intérieur de la psyché. Nous obtenons un concept susceptible de "fonctionner" à "l'intérieur" comme à "l'extérieur" de la psyché, susceptible de prendre en compte l'articulation individuel-collectif » (Sallaberry, 1996, p 24).

Ainsi, au niveau intérieur (individuel), il y a des interactions dans la psyché. C'est l'aspect élaboration interne du sujet . L'aspect processeur rétablit clairement la symétrie de l'interaction entre le sujet et le réel (le réel agit sur le sujet, ne

serait-ce qu'en influençant ses représentations ; qu'en retour, les représentations soient des processeurs rétablit la symétrie). Pour reprendre le couple assimilation/accommodation modélisé par Piaget, le sujet assimile le réel en le faisant « rentrer » (en partie) dans ses schèmes d'action et ses schèmes de représentation ; l'accommodation correspond alors à la re-élaboration incessante des représentations et à la modification consécutive des schèmes d'action.

Au niveau extérieur (collectif), le groupe en formation échange et construit des représentations dites dominantes (RD) devenant références du groupe. Par la suite, les nouvelles représentations sont construites en interaction avec des représentations déjà instituées. L'aspect peut être qualifié d'extérieur car la représentation est d'une part décrite aux autres et se modifie par rapport aux réactions des autres. D'autre part dès l'élaboration, le sujet est influencé par la culture, l'environnement, le social.

### 1.1.2 Élaboration des représentations

L'élaboration de nouvelles représentations et la modification des représentations, au niveau collectif comme au niveau individuel, ne s'opèrent que par référence aux représentations déjà instituées. Sallaberry utilise la théorie de l'institution (Lourau, 1970) pour décrire l'articulation de l'individuel et du collectif lors de l'élaboration et la restructuration des représentations. Cette théorie modélise une institution (une règle, par exemple) qui fonctionne en trois moments (Universel, Particulier, Singulier). Cela permet de modéliser le processus interactionniste dans la construction des représentations.

Les représentations sont construites dans une culture, par rapport à un savoir déjà institué (moment de l'Universel) puis il y a construction, modification des représentations en groupe (moment du Particulier) et intégration de cette nouvelle représentation à la culture, au savoir (moment du Singulier). En prenant pour exemple la langue en tant qu'institution, de la même façon que le sujet ne pourrait inventer une parole originale sans la structure que constitue la langue, nul ne pourrait construire une représentation sans son système de référence.

Cette organisation des représentations en tant que « machine à représenter » répond selon Sallaberry aux critères qui caractérisent les structures (Piaget, 1968) et les systèmes (Lerbet, 1986). De ce fait, il la désigne comme système de représentation — qui est à distinguer du sys-

tème des représentations (ensemble des représentations d'un sujet ou d'un groupe).

### ***RD et représentations individuelles***

L'enjeu des situations d'apprentissage, en général, est de provoquer un changement, estimé pertinent, dans les représentations des personnes en formation. Ce que ces personnes pensent de leur propre cheminement, de l'accroissement de leurs possibilités a une grande importance dont dépendra le changement : si le changement de représentation est majeur dans le groupe, le changement sera important, à contrario, si la modification de la représentation est mineure, le changement sera peu important. Plus la représentation est évaluée comme « efficace », « productive » vers la réussite, plus le changement est opérationnel. L'effet Hawthorne constitue un très bon exemple. Une équipe qui se forme, un collectif qui travaille pour changer quelque chose accroît ses chances d'obtenir des résultats du fait de son désir de réussir et de son moral c'est-à-dire des représentations qu'il produit, encourageantes par leur efficacité et leurs possibilités.

Lorsque l'apprenant se trouve dans un groupe, la restructuration de ses représentations n'est pas indépendante de la restructuration des représentations qui s'effectue dans le groupe. L'hypothèse de cette liaison est exigée par le rappel de la dynamique intérieur/extérieur et par la seule évocation des RD. Il va falloir que le groupe soit convaincu de la pertinence du changement : c'est lui qui est investi d'une certaine autorité, du moins lorsque le formé estime que le groupe fonctionne bien.

Ce poids des représentations déjà instituées et de leur organisation en un système de représentation permet de voir l'étonnant investissement qu'un groupe consent, le plus souvent, vis-à-vis des représentations que le fonctionnement du groupe met en circulation. Le groupe semble avoir besoin de se mettre d'accord sur ce qu'il pense d'un événement. Dans un groupe, une fois qu'une représentation est celle de tout le groupe, elle est instituée et s'intègre au système de référence du groupe (aspect déjà institué du système de représentation), donc vraisemblablement de la plupart des participants. Une telle représentation qualifiée de dominante (RD), va ensuite influencer sur toute la construction de représentation. Elle sert à penser. L'élaboration des RD est un enjeu énorme, la représentation est un enjeu du groupe.

Nous retrouvons une situation complexe, où chaque membre peut proposer au groupe ses

représentations (capacité instituante), mais où simultanément les représentations qui circulent dans le groupe, notamment les RD, influencent chaque membre du groupe. Il s'agit de la fonction du déjà institué en ce qui concerne les RD. Les deux niveaux se trouvent connectés. Il est possible de dire que toutes les représentations individuelles structurent le groupe, ne serait-ce que par leur capacité à devenir dominantes. Réciproquement, les RD structurent les représentations individuelles : du fait qu'elles soient déjà adoptées par tout le groupe, elles sont en position de déjà institué, position renforcée par le caractère collectif. Parce qu'elles ont un caractère collectif et qu'elles représentent donc, pour le sujet, le niveau collectif, parce qu'elles concernent l'enjeu majeur qu'est l'intégration.

Si l'on commence à percevoir comment les deux restructurations, celle qui concerne le niveau individuel et celle qui correspond au niveau groupal, s'articulent dans la dynamique de formation, il est possible d'intégrer cette double structuration permanente dans une co-émergence éléments/forme.

Reprenant Castoriadis (1993) qui caractérise l'apport de Barel (1987), Sallaberry explique le processus de co-émergence, résultat de la conjonction de l'émergence interne du sujet et de l'émergence collective : la forme du groupe existe d'abord dans la tête des sujets qui le composent, « avant » que de se réaliser, de s'actualiser au travers des actions, des échanges, des événements. Car chaque sujet ne peut se penser, se projeter en tant que membre du groupe qu'en concevant simultanément pour ce groupe, une forme au sein de laquelle il occupe une place. C'est sur la base de ces conceptions, qui préstructurent le groupe, que des sujets vont le fonder. Ils le pensent et tentent de l'actualiser pour pouvoir y trouver, chacun sa place pour consolider ainsi le système de référence lié à la place et à ces conceptions. Le sujet, en tant que capacité à penser, à exprimer, étant intimement lié à l'émergence d'un système de référence, il s'agit bien d'une co-émergence.

### ***1.2 La rationalisation des représentations***

Sallaberry classe les représentations en R1, R2, R3.

Les R1 sont des « représentations images » qui se caractérisent par des bords flous et un fonctionnement caractérisé par l'imprécision. Il s'agit d'images ou d'énoncés qui renvoient à des cho-

ses vues ou visibles, à titre d'exemples, des réflexions d'élèves face à des expériences de chimie : « c'est bleu » ; « c'est joli » ; « c'est trouble ».

Les R2 entrent dans une dynamique de précision, d'affinement des bords. Les énoncés correspondants renvoient à un début d'hypothèse qui induit un fonctionnement du type discours scientifique. Elles peuvent être nommées représentations rationnelles. Les R2 n'ont pas toutes atteint le degré de précision de propositions logiques ou de concepts, le sujet qui les construit élabore sa pensée pour l'affiner. Le travail de précision sur les énoncés correspond à un affinement des bords des représentations.

Les R3 sont des représentations composites. Elles combinent les propriétés et les dynamiques des R1 et des R2. Il s'agit de documents graphiques dessinés donc d'images où des échelles, des lois quantitatives où certains langages conventionnels sont présents comme les cartes et les plans. Elles sont le résultat de la coordination R1-R2.

### ***Restructuration du système***

L'apparition et l'intégration de nouvelles représentations entraînent une restructuration du système. Deux cas de figure sont possibles : dans le premier, la restructuration de la représentation est très importante : elle concerne une zone plus vaste du système de référence, voire sa logique d'organisation. Une intégration de l'état ancien se produit simultanément à un élargissement de la perspective (recadrage) par rapport aux idées fondatrices. Pour la pensée, elle correspond à une décentration, au sens et à un pilotage plus serré par les R2.

Dans l'autre cas, la restructuration s'organise autour de l'intégration d'une représentation nouvelle. Le recadrage moins théorique à pilotage moins exclusivement R2 consisterait à repérer un « chemin » parcouru par le sujet. Un recadrage de ce type correspondrait à un repérage de deux opinions ou conceptions différentes, le changement de niveau étant amené par le fait de les considérer les deux, depuis un point de vue nécessairement plus général : le sujet peut se décentrer suffisamment de chacun des deux points de vue et du « parcours » qu'il a dû effectuer entre les deux.

## **1.3 Représentation et apprentissage**

Pour en revenir à notre conception de l'apprentissage fondée sur des recherches ayant pour objet la formation continue en milieux professionnels agricoles (Huard, 2002) et enseignants (Huard, 2005), la théorie de Sallaberry permet de comprendre certains processus observés en formation. Apprendre est une dynamique, la représentation de l'apprenant n'est pas figée. Elle passe d'un niveau à l'autre, elle se rationalise pour que l'apprenant (ou le professionnel) puisse faire face à de nouvelles situations souvent plus complexes. Pour être efficace, il doit être en mesure de modifier la représentation de la situation. Cette modification ne peut se réaliser que dans un processus interactif qui met en jeu le niveau logique individuel mais aussi le niveau logique collectif. Certains travaux en sciences de l'éducation comme ceux de Blin(1997), qui portent sur la construction des représentations sociales par les enseignants ou ceux de Tochon (1990) qui étudie au niveau individuel les pratiques en terme de gestion de la classe, semblent limitées pour faire état de la restructuration dans son ensemble ainsi que de tous les processus de construction constatés dans les résultats en formation.

## **2 La méthode et les résultats**

### **2.1 La méthode**

Le corpus est constitué de la parole de douze enseignantes expérimentées ayant suivi un stage de formation continue nommé « compréhension et gestion des comportements difficiles ». Le stage a eu lieu durant deux semaines à l'IUFM. Il rentre dans le cadre de la formation continue proposée aux enseignants. Le contenu a essentiellement porté sur la connaissance de l'enfant de trois à six ans en s'appuyant sur les théories du développement de Piaget et Vygotski et la construction identitaire du point de vue psychologique et social. De nombreux intervenants issus de disciplines différentes (psychologie, sociologie, sciences de l'éducation) et des professionnels travaillant avec des enfants difficiles ont été sollicités durant cette formation. Le mode de fonctionnement retenu a été le suivant : apports théoriques explicités à partir des situations décrites par les stagiaires ; facilitation de nombreux échanges entre intervenants et formées et entre les formées elles-mêmes.

Le repérage des représentations s'est réalisé en trois temps : avant, au cours du premier jour et en fin de formation. Les représentations concernant les comportements d'enfants difficiles et celles de la situation de classe à gérer ont été repérées en début de formation puis l'évolution de ces représentations en cours de formation a été analysée pour savoir si la formation a permis la construction ou la restructuration du système de représentations des sujets impliquant un changement dans les pratiques envisagées. Trois modalités basées sur l'écrit ont été utilisées : recueil des représentations par lettre avant la formation ; écrit des échanges verbaux du groupe en formation prélevés pendant et après les interventions des formateurs, ces écrits reflètent la construction et la restructuration produites par les interactions ; écrit prenant la forme d'une analyse de contenu des fiches d'évaluation remplies par les formées en fin de formation. Notamment la fiche 3 qui recense sous forme de bilan ce qu'il paraît souhaitable de faire évoluer dans les pratiques professionnelles. La question est ouverte et demande un commentaire argumenté aux niveaux individuel, classe et école. Il est ensuite demandé de choisir une pratique jugée prioritaire et d'évaluer sa faisabilité actuelle et future en tenant compte des ressources et des contraintes.

L'hypothèse de départ est que les enseignantes étudiées en formation ont à faire face à des comportements d'enfants qu'elles ne comprennent pas mais dont elles ont construit une représentation pour pouvoir agir. A l'époque du stage, celle-ci ne leur permet plus de faire face à une situation complexe et il va leur falloir conceptualiser une nouvelle situation en formation professionnelle. Cette reconceptualisation passe par la restructuration de la représentation au sein du groupe de formation.

Les représentations évoluent et se rationalisent au cours du processus de formation passant d'une représentation de type R1 à une représentation de type R2.

## **2.2 Les résultats de la mise en travail des représentations**

### **2.2.1 Repérage de la R1 comme construction individuelle**

Avant que la formation ne débute, une lettre a été envoyée aux futures participantes, leur demandant de préciser les raisons de leur inscription et leurs attentes vis-à-vis de cette formation. Dans les réponses fournies, il est possible de distinguer

des représentations de ce qu'est un enfant difficile et des représentations de la situation de classe vécue par les enseignantes.

Sur les douze stagiaires sollicitées par lettre, onze ont répondu. Dix parmi ces onze stagiaires sont en situation de gérer des enfants qualifiés de « difficiles », « ingérables », « non motivés », « violents ».

Leurs représentations de l'enfant difficile sont le reflet de ce qu'elles vivent dans leur classe : l'enfant est « difficile à canaliser », « difficile à intéresser », « difficile à tempérer ». « Il refuse de travailler et il pose problème à l'ensemble de la classe ». « Comment le prendre en charge alors qu'il y a les autres enfants ? ».

L'enfant difficile interroge l'enseignante sur ses compétences, il la met « en échec », elle ne sait pas quelle réponse donner, elle applique et alterne diverses attitudes, de la fermeté à la diplomatie. Elle est appelée à réviser ses exigences au niveau de l'enseignement.

Leurs représentations du comportement de l'enfant et de la situation de classe sont floues, il n'y a pas de critères précis pour les qualifier. Ces représentations individuelles sont construites à partir de représentations instituées relatives aux critères de l'école telle que la discipline et l'ordre dans la classe, le travail scolaire à effectuer, la gestion du groupe classe.

### **2.2.2 Repérage de la R1 confortée en RD**

Le second repérage des représentations a été effectué le premier jour de la formation. Chaque stagiaire a été invitée, lors d'un tour de table, à exposer sa situation de classe. Cette situation est écrite sur tableau papier. Elle est d'abord descriptive : situation de l'école, nombre d'élèves dans la classe, section de maternelle concernée et comportement de ou des élèves. La discussion est ouverte dans le sens où à chaque exposé, les participantes peuvent intervenir pour poser des questions, donner leur avis, demander des précisions. Les cas rencontrés sont hétérogènes, allant de l'enfant qui refuse de participer au travail scolaire tout en participant à la vie de la classe, en passant par des enfants agités lançant des insultes aux enseignantes, des handicapés, des enfants suivis au niveau psychologique comme des enfants non suivis.

A la suite de la description et des échanges, une amorce de représentation d'enfant difficile émerge : un enfant difficile est un élève qui pose

problème, qui met en difficulté l'enseignant, le réduisant à l'impuissance, le déstabilisant voire le culpabilisant. Ce problème face au sujet se trouve doublé du fait que l'enseignant ne sait pas comment prendre en charge cet enfant en ayant les autres élèves dans la classe. L'enseignant ne sait plus comment agir.

Une définition de l'enfant difficile est élaborée : « l'enfant difficile est celui avec lequel on éprouve des difficultés pour l'intégrer dans la classe sans nuire à son ambiance doublé de difficultés à lui faire approprier les savoirs ». Cette représentation concorde avec les représentations recueillies avant le stage. Elle est cependant le résultat d'une discussion de groupe, elle a été construite par le groupe. Elle devient le système de référence du groupe, la représentation dominante (RD). L'émergence de cette représentation en tant que co-émergence décrite par Salaberry (1996) est le produit de l'articulation des niveaux logiques individuel et collectif. Les participantes ont pris conscience de l'hétérogénéité des cas qui rend complexe une catégorisation de l'enfant difficile. L'amalgame entre un enfant manifestant des signes d'agressivité et un enfant qui refuse d'entrer dans les apprentissages sous la désignation « d'enfant difficile » ou « comportement difficile » est vide de sens. Elles ont pris conscience qu'il n'y a pas de pistes ni de réponses toutes faites. Les processus de restructuration et de rationalisation ont commencé.

En fin de formation, le groupe a construit une représentation plus nette (R2) à partir de ses échanges et des contenus de formation. Les bords de cette représentation se sont affinés car les relations de signification entre les théories développées dans les contenus de formation et la définition du comportement de l'enfant difficile sont établies et validées par le groupe.

### 2.2.3 Les processus de restructuration et de rationalisation du système

La démarche de restructuration se résume en trois étapes :

1. lors de la première étape l'émergence d'une R1 le premier jour qui ne permet pas aux enseignantes de faire face aux multiples situations de gestion des enfants dits « difficiles » ; R1 déjà présente dans les écrits antérieurs à la formation.
2. discussion ce même jour et production par le groupe d'une R1 dominante définissant de

façon floue « le comportement de l'enfant difficile » en deuxième étape ;

3. lors de la troisième étape la construction d'une R2 plus nette.

En début de formation, la R1 était imprécise. Concernant le comportement de l'enfant, elle tenait plus de la perception que d'une véritable construction fondée sur des critères précis. En fin de formation, les critères sont multiples, complexes et font référence à une connaissance « scientifique » de l'enfant (R2) incluant l'appropriation de contenus tirés des théories du développement, de la théorie psychanalytique, et du rapport au savoir étudié en sociologie. L'enfant se développe, il vit dans un milieu, il a un vécu, il peut souffrir de névroses.....Les bords de la R2 sont plus nets, il ne s'agit pas d'un concept théorique mais d'un concept empirique, c'est un travail d'interprétation des situations de classe à partir des théories.

La représentation de la situation de classe évolue dans le même sens : de R1 caractérisée par des pratiques aléatoires suscitées par le questionnaire sur l'ambiance de la classe et l'intégration de l'enfant sans perturber le groupe, elle passe à une R2 caractérisée par le travail de groupe, le travail individualisé, le travail à deux. La R2 décrit des pratiques différenciées relatives à une connaissance de la pédagogie différenciée.

Le travail effectué par le groupe consiste en l'émergence d'une activité de compréhension des comportements dits difficiles avec pour objectif de changer les pratiques en fonction de cette compréhension. Cette émergence peut être qualifiée de co-émergence puisque dès le départ la R1 était dans la « tête » des participantes. Elle s'est actualisée le premier jour lors des interactions pour constituer le système de référence du groupe avant de se rationaliser.

L'analyse de contenu des fiches d'évaluation en fin de stage confirme elle aussi le changement de représentation, la structuration de ces représentations par le groupe. Quatre catégories sont ainsi repérées:

- énoncés concernant le changement de pratiques (13 items) en fonction des connaissances nouvelles sur l'enfant et parmi ces changements, 5 items peuvent être attribués à une différenciation pédagogique (« adaptation, hétérogénéité, accepter la différence, individualisation, vécu de l'enfant ») ;
- énoncés connotant une compréhension de l'enfant (9 items) ;

- énoncés supposant une décentration et une prise de recul (7 items) ;
- énoncés relatant les difficultés du métier (5 items).

Le recadrage opéré du système de représentation correspond à un pilotage plus serré par la R2 car il y a un changement d'état de la représentation doublé d'un élargissement des critères fondateurs : le comportement de l'enfant est expliqué, il est accompagné d'une remise en question des pratiques professionnelles relevées dans les termes tels que : « accepter que l'enfant ne soit pas prêt pour rentrer dans les apprentissages » ; « distance à prendre par rapport à la demande trop scolaire » ; « ne pas répondre aux pressions et exigences du système et des parents mais mieux communiquer avec eux » ; « capacité à adapter des réponses aux situations » ; « respecter les rythmes d'apprentissage » ; « perdre l'idéal de classe homogène ».

Cette démarche de compréhension est susceptible de favoriser le développement de nouvelles pratiques telles que : « prise en compte du développement de l'enfant et l'accompagner (12 items) » ; « changer son regard sur l'enfant (7 items) », « introduire la pédagogie différenciée et d'autres méthodes (17 items) telles que le travail en groupe, la coopération avec les autres élèves, l'individualisation, l'introduction du vécu de l'enfant dans les activités, le travail à deux, l'accentuation du « Vivre Ensemble », le développement d'échanges ritualisés avec les élèves ».

### 3 Discussion

La fiche d'évaluation où la formée met en perspective la formation par rapport à son action et à ses pratiques montre la réappropriation de la représentation collective par l'individu. Il ne faudrait pas en déduire trop rapidement par rapport à la conception de l'apprentissage développée, que le collectif est responsable de l'élaboration et de la validation de la représentation alors que l'individuel ne se réduirait qu'à l'appropriation et à l'utilisation de la représentation car la réélaboration s'effectue dans un travail collectif mais se joue en même temps au niveau individuel. Les deux processus individuel et collectif sont indissociables, ils rétroagissent. Un processus individuel comme l'action du sujet est influencé par le collectif, par exemple, les pratiques sociales usitées dans la profession. L'action d'un sujet peut faire varier ces mêmes pratiques collectives.

Le processus de rationalisation reste cependant flou. Est-ce que seuls des échanges, des interactions peuvent être à l'origine de cette rationalisation ? La situation de formation interactive qui se révèle pertinente pour la structuration du système de représentation semble le confirmer. Une mise en situation des formées, le passage à l'action n'aurait-elle pas le même effet ? La représentation ne peut-elle pas se rationaliser dans l'action et notamment par la conceptualisation en référence à la théorie opératoire de Piaget (1974) ?

Même si Sallaberry s'appuie sur cette théorie, il ne précise cependant pas le processus individuel à l'œuvre dans l'apprentissage. La théorie des champs conceptuels de Vergnaud (1985) s'attache à cette construction qui se fonde sur l'action du sujet et surtout sur le processus de conceptualisation. La didactique professionnelle développée par Vergnaud s'attache à la conceptualisation pour aider les professionnels à passer de l'état de réussir à l'état de comprendre afin qu'ils puissent s'adapter à la variabilité et à la complexité des situations professionnelles. La représentation est un processeur, un moyen de conceptualiser le réel avant d'agir.

### Conclusion

Les résultats du stage permettent de confirmer l'hypothèse que des professionnels mêmes expérimentés qui ont donc déjà construit des représentations et des pratiques souvent validées par l'expérience (Tochon, 1990) sont prêts au changement dès qu'ils ont pris conscience des limites de leurs représentations. Ils effectuent alors un travail de recadrage.

La modélisation de l'articulation de l'individuel et du collectif dans l'élaboration et la restructuration des représentations présente un intérêt didactique pour les formateurs qui souhaitent provoquer un changement dans les pratiques professionnelles et le développement des compétences. Dans cette démarche, la théorie de Sallaberry a besoin d'être complétée par un travail plus approfondi sur la construction individuelle de l'apprenant, objet de la didactique professionnelle précisant notamment la fonction de l'action dans l'élaboration des représentations.

### Bibliographie

- Barel, Y. (1987). *La quête du sens*, Paris. Seuil
- Blin, J.F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris. L'Harmattan

Castoriadis, C. (1993). Complexité, magmas, histoire in *Système et paradoxe*, Paris. Seuil

Huard, V. (2005). Cognition et processus de formation : le cas des formations agricoles courtes. *Eduquer* n°10, 47-56

Kaës, R. (1981). *L'idéologie : études psychanalytiques*. Paris. Dunod.

Le Moigne, J.L. (1995). *La modélisation des systèmes complexes*, Paris. Dunod

Lerbet, G. (1986). *De la structure au système*. Maurecourt. Editions Universitaires

Lourau, R (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris. Editions de Minuit

Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*, Psychologie d'aujourd'hui, PUF.

Piaget, J. (1968). *Le structuralisme*, Que Sais-je 1311, PUF.

Sallaberry, J.C. (1996). *Dynamique des représentations dans la formation*, Cognition et Formation. L'Harmattan.

Sallaberry, J.C. (1998). *Groupe, création et alternance*, Cognition et Formation. L'Harmattan.

Sallaberry, J.C. (2002). Le statut de la représentation et l'articulation du niveau logique individuel et du niveau collectif in *Les représentations sociales*. Balisage du domaine d'études, s/d C. Garnier et W. Doise, Montréal, Editions Nouvelles, 265-278.

Tochon, F.V (1990). *L'enseignant expert*, Nathan Pédagogie

Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française*, 30-3/4, 245-252.

Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol 10/2.3, 133-170.