



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

**Qu'est-ce qu'une situation d'apprentissage ?**  
**Une étude pragmatiste des expériences et des conceptions curriculaires**  
**des enseignant-e-s primaires en formation initiale**

Manuel Perrenoud  
Projet de thèse de doctorat en sciences de l'éducation  
Octobre 2015



F. Bacon, 1969, Three Studies of Lucian Freud

Commission :  
Olivier Maulini, Université de Genève (directeur)  
Christine Del Notaro, Université de Genève  
Alain Muller, Université de Genève

49'968 signes-espaces

« Il est possible que le travail de l'observation soit si bien contrôlé  
par un schème conceptuel fixé d'avance  
que les choses mêmes dont l'importance est capitale  
pour résoudre le problème en question  
passent complètement inaperçues.  
Tout est mis de force dans le schème conceptuel et théorique prédéterminé.  
La façon, la seule façon d'éviter ces deux difficultés  
est d'être sensible à la qualité de la situation globale. »  
(Dewey, 1938)

« Quelle est la taille d'une 'situation' ?  
Je ne vois pas comment, à partir des principes du Dr Dewey,  
une 'situation' pourrait englober moins que l'univers entier.  
Ceci est une conséquence inévitable de l'insistance sur la continuité.  
Il semblerait en découler que toute enquête,  
à l'interpréter strictement,  
soit une tentative d'analyser l'univers tout entier. »  
(Russell, 1939)

La recherche présentée dans ce document se propose d'enquêter, de manière qualitative et longitudinale, auprès de vingt étudiants<sup>1</sup> inscrits en filière de Formation en Enseignement Primaire (FEP) de l'Université de Genève. Elle souhaite dresser une série de « portraits curriculaires » centrée sur leur conception de ce qu'est une situation d'apprentissage, au double sens du verbe concevoir : *concevoir-se représenter* ce qu'est une telle situation, *pour en concevoir-construire* ensuite en tant que professionnel de l'enseignement.

La problématique de recherche réside dans l'espace qu'il s'agira d'élaborer entre deux questions :

- Comment les étudiants *conçoivent-ils* la notion de situation d'apprentissage ?
- Comment *apprennent-ils à concevoir* des situations d'apprentissage ?

Il s'agira de mieux comprendre le processus de conception et de conceptualisation dans une formation professionnalisante, dont le référentiel de compétences inclut notamment une compétence à « concevoir, construire et gérer des situations d'apprentissage » (IUFÉ, 2014), qui sera tenue pour un axe central du développement professionnel attendu.

Quelles sont les conceptions-représentations de la notion de situation d'apprentissage de ces futurs enseignants à l'entrée dans la filière ? Comment évoluent-elles au gré de la formation et de l'« accès à une culture professionnelle en formation initiale » (Durand, 2003) et comment se transforment-elles – progressivement – en instruments pour la conception-construction de situations d'apprentissage ? Dans l'ensemble de leurs expériences formatives, institutionnelles et extra-institutionnelles, comment les deux dimensions conceptuelles (« théorique » et « pragmatique ») de la situation d'apprentissage s'articulent-elles ?

Par une série d'entretiens compréhensifs (au minimum un par an et par personne pendant trois ans), et un traitement méthodologique qualitatif, par induction et conceptualisation progressive, il s'agira d'étudier l'évolution du concept de situation d'apprentissage et d'en estimer les nuances dans le parcours de chacun, de l'entrée dans la formation à l'entrée dans le métier.

La recherche vise ainsi à mieux comprendre les processus de conceptualisation des étudiants en formation et la manière dont ces processus évoluent au gré de la formation et de l'expérience curriculaire (Muller, 2006). En étudiant qualitativement, à partir du concept particulier de situation d'apprentissage, les manières d'apprendre de futurs professionnels de l'apprentissage et de l'enseignement, la recherche vise à contribuer aux travaux portant sur la réflexivité

---

<sup>1</sup> Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composé aussi bien de femmes que d'hommes, d'étudiantes que d'étudiants.

(biographique et opératoire) des apprenants dans une formation professionnalisante, et sur la genèse de leur « rapport au métier » (Maroy, 2006 ; Lessard, Kamanzi & Laroche, 2013 ; Maulini, 2014), dont la compétence de conception de situations d'apprentissages (pour les élèves) est tenue pour une composante centrale.

Ce document cherche quant à lui à reprendre les éléments de présentation brièvement survolés ci-dessus pour les inscrire dans une réflexion plus large qui les encadre et les précise progressivement.

Le cadre général est celui d'une réflexion sur le programme de *formation en alternance* tel qu'il est organisé à Genève en particulier, avec une influence « théorique » majeure issue du courant de la didactique professionnelle, lui-même inscrit dans un mouvement de recherche plus vaste d'analyse(s) du travail réel du métier d'enseignant et des ces effets éventuels sur les dispositifs, les programmes, les contenus, les parcours, en un mot la *forme* de la formation en alternance.

- Un bref aperçu des axes de mon projet introduit les perspectives épistémologiques adoptées autour des idées de *situation professionnelle de référence et de conceptualisation des situations* en particulier (1).
- Les éléments introduits plus haut seront ensuite repris pour préciser la problématique, les questions de recherche, et le cadre théorique central. La didactique professionnelle, qui donne d'une certaine manière la clé de mon projet, n'occultera ici que faute de place des traditions pédagogiques, didactiques ou psychologiques (en matière de théorie de l'apprentissage) fondamentales en sciences de l'éducation, à la suite desquelles la didactique professionnelle s'inscrit souvent – non sans controverses – plus qu'elle ne s'y oppose (2).
- La démarche méthodologique dont certains aspects auront déjà été évoqués sera alors établie brièvement et plus directement (3).
- Enfin un plan de travail indicatif (4) et une bibliographie (5) seront proposés.

## **1. Axes du projet : entre les situations et leur conceptualisation**

À l'origine de mon projet réside une réflexion sur l'alternance en formation des enseignants (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007), et plus spécialement sur la problématique de l'alternance dans une perspective conceptuelle issue de ce qu'il est convenu d'appeler *didactique professionnelle* (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Vinatier, 2009 ; Pastré, 2011 ; Tourmen, 2014). Le concept de *situation* occupe une place centrale, en partie due à la rencontre d'une problématisation dans les termes d'une conceptualisation de la notion de situation en tant qu'« objet-frontière » (Amigues, 2012 ; Trompette & Vinck, 2009), et plus encore de l'idée d'une « pédagogie des situations professionnelles » (Pastré, 2000).

D'une manière générale, ma curiosité s'inscrit dans le mouvement de rencontre entre les approches issues de différentes analyses du travail à des fins de formation et la formation initiale des enseignants primaires en particulier. C'est plus précisément le concept de *situation professionnelle* (Mayen, 2012) qui donne son impulsion à mon projet, et à partir duquel l'objet et les objectifs de ma recherche sont formulés. Le caractère frontalier de cet « objet » tient d'abord à une sorte de mouvement de distinction entre la situation professionnelle *vécue* et la situation professionnelle réfléchie ou *conceptualisée* (Zeitler & Barbier, 2012). Face à un problème professionnel (souvent précis), le professionnel cherche une solution (une résolution) dans une perspective pragmatique qui suppose un détour par une forme de conceptualisation de la situation.

Ce postulat de « l'intelligence au travail » (Jobert, 1995 ; Perrenoud, 2001) – en quelque sorte fondateur des différentes formes d'ergonomie – pose la question de la frontière entre travail vécu et travail conçu, en ce qu'il tient la *conceptualisation à partir de la situation* pour un point de départ, mais en engageant une question de deuxième degré quant au processus de conceptualisation lui-même. Qui est le *sujet* de la conceptualisation de la situation ? Le travailleur lui-même, le collectif professionnel auquel il appartient, l'expert interne ou externe à l'espace-temps professionnel ? L'idée de frontière (de situation comme objet-frontière) émerge face à ces questions auxquelles je choisis délibérément de ne pas répondre – du moins par directement – suivant l'idée que le processus de conceptualisation ne peut être monopolisé par un de ces « sujets », pour le dire simplement.

Les deux concepts principaux que je retiens pour le moment sont ceux de *situation professionnelle de référence* d'une part, et celui de *conceptualisation des situations* (Pastré, 2011) d'autre part. Ils me permettront de préciser respectivement les deux axes de mon projet :

- Le premier axe retient une compétence du référentiel de compétences de la formation genevoise en enseignement primaire (« concevoir, construire et gérer des situations d'apprentissage ») comme axe central du processus de formation professionnelle ou comme une caractéristique de l'expertise professionnelle telle qu'elle est conçue par le programme en vigueur. Une question sera de chercher à préciser comment cette compétence s'inscrit dans une analyse du métier d'enseignant (préalable à la formulation du référentiel), autrement dit *quelle « famille de situations » professionnelles de référence est supposée par la formation* en même temps qu'elle est visée par elle (Perrenoud, 2012).
- Le deuxième axe est celui des processus d'apprentissage des étudiants en formation et de la question de *la conceptualisation de la notion de situation d'apprentissage par les étudiants*. Ces derniers seraient amenés à répondre, en quelque sorte par leur apprentissage, à cette composante de l'expertise professionnelle visée par le référentiel, en lien avec la forme scolaire d'enseignement et ses situations didactiques et/ou pédagogiques à la fois contraignantes et ouvertes (Maulini, Meyer & Mugnier, 2014 ; Del Notaro, 2011).

## **2. Problématique et questions de recherche : le travail des instruments**

Comment produire une « description définie » (Russel, 1905) d'une situation, si celle-ci est potentiellement illimitée, extensible à « l'univers tout entier » ? Le gouffre épistémologique qui sépare le logicisme d'un Russel et le pragmatisme d'un Dewey est vertigineux. La question de la « taille d'une situation », selon le parti pris pragmatiste qui est le mien, prend une tournure active, pour tout dire subjective. Comment les étudiants eux-mêmes « taillent-ils » des situations ? L'objectivité éventuelle de la situation décrite (Garretta, 1999) n'est pas, pour le dire d'un trait, en question. Disons que, dans la logique du pragmatisme, *décrire une situation* reviendrait à *décrire un problème*, ou à l'isoler du reste du monde.

En-deçà d'une théorie pragmatiste de la problématisation (Fabre, 2009), je tente ci-dessous de présenter mon problème, fondamentalement épistémologique. Il pose la question « *Qu'est-ce qu'une situation ?* » en trois cercles, d'après une sorte de procédé de mise en abyme que la Figure 1 contribuera plus loin à illustrer.

- Le premier cercle est celui des situations d'apprentissage visées par la compétence « f » du référentiel. Des situations qui concernent l'apprentissage des élèves, les grands absents de mon raisonnement jusqu'ici. Qu'est-ce qu'une situation d'apprentissage, ou plutôt quel en est le concept dans la formulation de cette compétence-clef pour le métier

et/ou l'expertise visée par le programme de professionnalisation ? *Qu'est-ce* qu'auront – à terme – à *construire, gérer* et *organiser* les futurs professionnels de l'enseignement ?

- Le deuxième cercle est celui de la situation professionnelle, ou plus précisément de la construction, de l'organisation et de la gestion de situations d'apprentissage comme situation professionnelle de référence, qui contiendrait elle-même une *famille de situations* dans la mesure où toutes les situations d'exercice de la compétence à *construire, organiser et gérer des situations d'apprentissage* ne sont pas identiques mais partagent un « air de famille ».
- Le troisième cercle est celui de la situation de formation dans laquelle se trouvent les étudiants. Qu'est-ce qu'une situation de formation professionnelle, plus spécialement dans une formation en alternance, ou plutôt quel en est le concept dans le programme d'études de la filière de formation des enseignants primaires à Genève ? Dans *quelles situations* de formation les futurs enseignants se trouvent-ils, alors qu'ils ont à développer, relativement à une famille de situations professionnelles, la compétence à *construire, gérer et organiser* des situations d'apprentissage pour les élèves ?

Trois grandes théories paradigmatiques encadrent respectivement ces trois cercles : (1) une théorie de l'apprentissage des élèves, (2) une théorie de l'enseignant compétent, (3) une théorie de la formation des maîtres, dont la question de l'isomorphie avec celle des élèves est potentiellement un enjeu d'arrière-fond (Develay, 2004 ; Montandon, 2002). S'il est bien question de théorie à ce stade (ou de théorisation), c'est celle des étudiants eux-mêmes qui va m'intéresser d'abord, c'est à dire une entrée par *le point de vue des étudiants* dans les cercles de la formation en alternance.

Si l'imbrication des trois cercles peut être élaborée conceptuellement comme je le propose, c'est pour supposer *une progression schématique* (et dans une certaine mesure normative ou idéalisée), mais qui ne préjuge en rien des parcours, des apprentissages et du développement *réels* des étudiants en formation. Bien au contraire, ajouterais-je en anticipant sur un aspect méthodologique : le risque que les étudiants endossent une telle progression idéalisée aura à être pris en compte, non pour l'empêcher, mais pour éventuellement tenir cette appropriation par les étudiants comme une dimension parmi d'autres de leurs points de vue.

### 2.1. Délocaliser l'alternance

Le premier axe de mon dispositif théorique pose la question : que permet une approche par « le développement des adultes » au regard de l'évolution des formes de l'alternance ? Une proposition de réponse courte mais directe à cette question pourrait être : notamment parce qu'elle s'est développée principalement par des analyses dans des lieux de travail à chaque fois spécifique, elle s'est rendue attentive à une alternance interne au déroulement individuel des parcours d'apprentissage (une alternance entre des moments), plus qu'à une alternance externe entre des structures – souvent communes – de formation (une alternance entre des lieux). C'est dans une telle optique qu'une alternance entre les temporalités en viendrait à primer, méthodologiquement et d'un point de vue qualitatif, sur une alternance entre les spatialités de l'apprentissage.

La didactique professionnelle, entre autres analyses du « travail réel » (Paquay, Perrenoud, Altet, Etienne & Desjardins, 2014 ; Lussi Borer, Durand & Yvon, 2015) aurait l'avantage (du moins l'intérêt) de mettre en évidence une alternance *entre des moments* (en situation de travail d'abord) : des *moments théoriques* et des *moments pratiques* pourrait-on dire, dans le cours de l'action professionnelle. C'est dans tous les lieux de travail et de formation (si tant est que les seconds soient nécessairement différents des premiers), et plus largement en toute occasion,

que cette dimension de l'alternance s'exercerait, et dont il s'agirait ici de *dissocier les enjeux des lieux*.

En relation avec cette question d'une alternance plus temporelle que spatiale (Maubant, 2013), c'est autour du concept d'expérience que se condense mon second appui (philosophique) pragmatiste, qui restera sous-développé ici. Disons simplement que « la séparation [de l'expérience] en conscience et contenu ne se fait pas par soustraction, mais par addition – l'addition à un fragment concret d'expérience d'autres ensembles d'expérience » (James, 2007, p. 39). Il n'y a pas d'un côté l'expérience, de l'autre sa reprise par une pensée réflexive susceptible de s'en détacher. « Tel est l'empirisme radical de James : sa radicalité tient à ce que le rapport à l'expérience doit lui-même faire partie de l'expérience. » (Frelat-Kahn, 2013, 68-69)

Il y aurait ainsi non des lieux d'expérience et d'autres de « rapport à l'expérience » mais des *moments* lors desquels un « fragment d'expérience » (théorique si l'on veut) *s'ajouterait* à « d'autres ensembles d'expériences » (théoriques et/ou pratiques). Ce postulat, ou plus encore, ce *parti pris pragmatiste* quant à la « séparation de l'expérience en conscience et contenu », par un jeu d'additions fragmentaires, ouvre à un défi d'ampleur : penser (et éventuellement partager) la frontière entre une certaine fragmentation du « rapport à l'expérience » (on pourrait dire une fragmentation de la *forme* de la conscience) et une certaine continuité *de* l'expérience (ou une continuité de la *forme* de son contenu). Avec au final la position d'un *sujet partagé* entre ces deux formes principales – et alternées – d'expérience : comme un drôle d'*objet-frontière* dont la formation serait en questions.

Je vais donc m'intéresser dans un premier temps aux « ensembles d'expériences » des étudiants, du point de vue d'abord de leur situation de formation, d'après le concept d'expérience approché sous les deux modes inspirés de la logique additive de James : un mode d'*expérience de contenu*, et un mode d'*expérience de conscience*. Il s'agit d'appréhender des phénomènes de *conscientisation* (Vermersch, 2000) plutôt que de théorisation, en deçà d'une distinction *a priori* entre expérience pratique et expérience théorique. J'envisage de solliciter le discours des étudiants sur ces deux modes, en cherchant à en savoir plus à la fois sur le contenu (expérience) et sur la conscience de ce contenu (expérience de *rapport* à l'expérience). La notion d'*expériences curriculaires* utilisée dans le titre du projet réfère à ce premier axe, les deux modes d'expérience y étant conjoints. Quand et comment les étudiants apprennent-ils selon eux (quelle expérience de contenu) et comment pensent-ils leurs apprentissages, qu'en disent-ils (quelle expérience de conscience) ?

## 2.2. Apprendre c'est travailler

Ces considérations philosophiques introduisent mon deuxième axe, en appui sur des emprunts directs à la didactique professionnelle telle qu'elle est synthétisée par Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) et prolongée par Pastré (2011). Le traitement détaillé des divers attendus en sera largement sous-traité ici, d'autant que deux démarches se juxtaposent : premièrement, montrer la consistance propre de sa riche conceptualité, et deuxièmement montrer le déplacement que je cherche à opérer vis-vis des terrains qu'elle privilégie le plus souvent. Ma perspective est ici pour ainsi dire plus problématisante que directement théorisante. La position centrale accordée au concept de situation professionnelle de référence, tout comme les variations sur la problématique de l'objet-frontière, se confirment ici, au cœur de la dialectique de mon projet. Ce concept de situation professionnelle se situe au croisement des deux démarches, ou plutôt dans leur zone d'empîement.

(1) Ce concept est central dans la théorie du développement des compétences professionnelles ou de l'apprentissage « incidentel » (Pastré, 2011 ; Marsick & Watkins, 2001) *en situation de travail* (c'est à dire en marge d'une éventuelle formation intentionnelle ou programmée). Le professionnel apprend, autrement dit, en travaillant ou « au travail » (Bourgeois & Durand, 2012 ; Olry, 2008 ), en particulier en résolvant des problèmes, et sans intention proprement didactique d'apprendre.

(2) Il est central dans ma propre schématisation de la progression des étudiants en situation de formation. Le déplacement du concept de situation professionnelle *dans* la formation implique alors deux mouvements : (i) tenir d'abord la situation de formation comme une situation en quelque sorte *déjà* professionnelle, en partant du principe que l'on peut analyser le « métier d'étudiant » (Coulon, 1997), ou le « travail universitaire » (Millet, 2003) comme n'importe quel travail, et ensuite (ii) dissocier cette situation de travail en formation de la situation professionnelle de référence – schématique ou idéalisée – à laquelle renvoie le référentiel.

### 2.3. Produire des instruments

Le pivot du second volet réside dans le concept d'artefact qui, s'il s'applique aussi à la formalisation, implique une autre prise en considération: le métier ne s'apprend pas que par des artefacts explicitement conceptualisés, mais aussi – et peut-être surtout – par des artefacts qu'on pourrait dire matériels, ou plus précisément procéduraux, ou encore par des gestes. Mes questions sont les mêmes, mais sont tournées, sous cet angle, vers une autre dimension de l'apprentissage pensé comme *appropriation*.

Pour présenter très rapidement les derniers éléments d'emprunts théoriques, je m'appuie sur la densité du texte des auteurs suivis, que je traite comme une démonstration et que je cite en le décomposant partiellement en guise de quasi-théorèmes (la Figure 1 plus bas en reprend certains éléments).

1. Parler de processus d'appropriation amène à considérer les procédures comme des artefacts produits par des professionnels pour influencer l'action d'autres professionnels.
2. Comme pour tout artefact, une procédure ne devient un instrument à disposition du sujet que grâce à une genèse instrumentale, qui se compose de deux transformations :
  - 2.1. L'artefact « procédure » est transformé en instrument, quand on lui découvre et attribue des fonctions qui permettent de s'en servir pour atteindre les buts de l'action.
  - 2.2. Par ailleurs le schème qui utilise les procédures est lui-même transformé par incorporation des procédures à sa propre organisation.
3. La procédure cesse alors d'être extrinsèque pour devenir un élément constitutif de l'organisation de l'activité du sujet. (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, p. 193)

Ma première question concerne la contribution des professionnels eux-mêmes (plus largement des travailleurs) à la production d'artefacts. Les étudiants qui m'intéressent, dans leur travail de formation, ne sont-ils pas, eux aussi, pour partie, producteurs d'artefacts ? Si les artefacts du métier préexistent bien sûr en formation (les « procédures » qui diraient – ou montreraient – *comment* concevoir, construire et gérer des situations d'apprentissage), n'y aurait-il pas une production autogène d'artefacts de la part des étudiants ?

La question est donc d'abord celle (1) de la production d'artefact (une procédure rendue disponible pour le sujet), puis celle (2) de la *genèse instrumentale* par le sujet, qui transforme d'une part (2.1) la procédure – *via* son arte-factualité – en instrument au service des buts de son action, et d'autre part (2.2) le schème « qui utilise la procédure » (autrement dit, en ajoutant un concept : qui contribue à *organiser l'activité* qui inclut la procédure).

L'organisation de l'activité dépendrait dès lors de l'organisation propre (ou de la ré-organisation partielle) d'un schème spécialisé dans l'instrumentalisation d'un artefact (le suivi d'une procédure). Une telle transformation par incorporation indiquerait non seulement l'implication corporelle du sujet, mais aussi une certaine dominante gestuelle qui en découle en terme d'effectuation (posant la question d'un éventuel apprentissage par mimétisme à cet endroit).

Enfin, l'appropriation constituerait un devenir intrinsèque *de la procédure* à l'organisation de l'activité du sujet, et que l'on peut dès lors considérer comme apprise.

Deux lignes de force me semblent particulièrement notables dans cette profusion conceptuelle :

- Le processus d'appropriation, s'il est bien relié au sujet d'une manière ou d'une autre, implique une *instrumentalisation d'un instrument*, rendu disponible via un artefact, puis une transformation du *schème* concerné (qui implique sa réorganisation), lui-même *intrinsèque* non directement au sujet mais à *l'organisation de l'activité*. L'enjeu ici est d'insister sur une certaine *extériorité dispositionnelle des instruments* d'un apprentissage (la procédure, l'artefact, le schème, l'organisation de l'activité, l'activité elle-même) avec lesquels le sujet est en rapport sans s'y identifier strictement, du moins par principe.
- La production d'artefact équivaut donc à un processus d'instrumentation : (se) mettre une procédure à disposition. Le processus d'appropriation équivaut à une instrumentalisation : faire usage de la procédure à disposition pour mener une activité à son but. La genèse instrumentale couvre ainsi ces deux moments (instrumentation et instrumentalisation) de l'activité.

Le problème peut, de là, être reformulé en partie en considérant l'activité experte (exercer la compétence de conception, de construction et de gestion de situations d'apprentissage pour les élèves) comme une instrumentalisation « réussie » (en écho à Piaget, 1974). La question de la formation à une telle compétence posant en retour celle de son instrumentation. Ainsi, en reprenant les termes de la démonstration, serait supposée, en situation de formation, la mise à disposition d'un ensemble de procédures, donc la production d'un ensemble d'artefacts. La situation professionnelle de référence (c'est à dire la famille de situations professionnelles) occupe une telle position d'ensemble d'artefacts.

#### 2.4. *Étayer un métier*

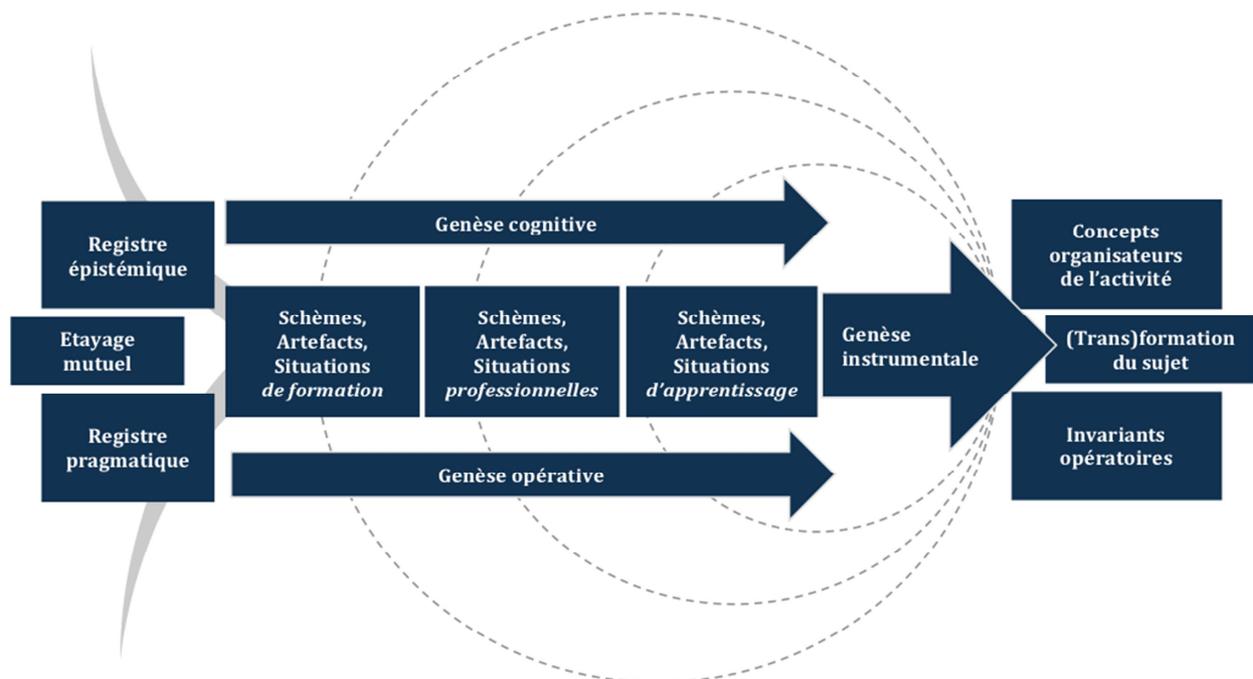
Une définition (tortueuse mais féconde) de l'apprentissage du métier d'enseignant se laisserait, pour finir, déduire de la démonstration qui précède : *découvrir* et *attribuer des fonctions à des artefacts* relativement aux buts d'une activité organisée d'enseignement, ou plus précisément sous l'aspect restreint que je vise : *une activité organisée d'organisation de situations d'apprentissage* – ce qui est une manière de prendre en considération la question des buts.

Sans nécessairement retenir le concept d'artefact, la question de l'attribution de fonctions à des instruments me semble particulièrement intéressante. Les deux infinitifs qui ouvrent cette définition – découvrir et attribuer – me semblent bien poser la perspective de ce qui m'intéresse.

- comment les étudiants en formation découvrent-ils les instruments du métier, ou ceux d'une compétence plus précise qui le compose ?
- comment leurs attribuent-ils des fonctions (ou pourrait dire une finalité ou un sens) ?

Un dernier mot pour essayer de rendre intelligible la Figure 1 qui synthétise un certain nombre d'éléments de mon programme théorique, quant à ce que Pastré appelle, après Vergnaud (1991), « champ conceptuel ». Le postulat principal, issu des travaux de Piaget, réside dans ce qu'on pourrait appeler la « double vérité » de la connaissance qui se manifeste sous deux formes « complémentaires » : une « forme opératoire » et une « forme prédicative » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Une distinction qu'on pourrait rapporter, dans une autre tradition, au couple *knowing how* et *knowing that* (Ryle, 1945). Cette distinction est importante parce qu'elle donne son ampleur au champ de la conceptualisation sur *deux registres* : un « registre épistémique » et un « registre pragmatique ». Dans une phase « plus conjonctive que disjonctive » de l'argumentation (Ricoeur, 1990), la genèse instrumentale évoquée plus haut, conjugue ou combine deux autres genèses, dans chacun des registres de la connaissance : une « genèse cognitive » et une « genèse opérative ».

**Figure 1 : développer des compétences dans un champ conceptuel**



Les invariants opératoires les plus stabilisés, les instruments les plus éprouvés à l'usage, ont eux-mêmes, dans cette logique, « une dimension conceptuelle », autrement dit sont des concepts pragmatiques dont les concepts épistémiques (une fois plus explicitement formalisés en tant qu'organisateur de l'activité) sont les correspondants. J'ajoute que d'après un principe de « variation d'échelles » (Ricoeur, 2000 ; Lahire, 2012) le plus petit schème d'action répond lui-même à ce modèle d'étayage mutuel. Le métier peut dès lors être conçu et analysé comme une multitude – une infinité – de schèmes d'action (de différentes « tailles »), organisés ou ré-organisés d'après une somme de micro-genèses dans des ensembles d'activités de rang supérieur. D'un point de vue méthodologique, ajoutent Pastré, Mayen et Vergnaud (2006), « c'est la dimension conceptuelle présente [dans le schème] qui le rend analysable ». D'où leur insistance sur la « structure conceptuelle » des situations (professionnelles, mais pas seulement) qui nous ramène au concept de situation, central à mon projet.

La *logique d'étayage* de cette lecture de la didactique professionnelle permettrait, ainsi, d'outiller l'appréhension de l'espace entre les deux manières d'*apprendre à concevoir*

(concevoir la notion de situation d'apprentissage *et* concevoir des situations d'apprentissage). Mon projet se propose donc de parcourir cet espace, et d'y chercher, en interrogeant les expériences curriculaires et les genèses instrumentales des quelques étudiants rencontrés, les éventuels points de jointure, ou au contraire de rupture, entre ces deux modes de conception des situations d'apprentissage.

### **3. Démarche méthodologique : la description en abyme**

Un certain nombre d'éléments méthodologiques ayant déjà été apportés au fil du texte, je propose ici une brève exposition du dispositif de collecte de données et de progression de l'analyse, puis quelques commentaires sur l'ancrage phénoménologique et la démarche inductive adoptés.

#### *3.1. Trois questions, une évolution*

Mon choix est de rencontrer des étudiants au début de leur parcours dans la filière professionnalisante dans laquelle ils sont engagés, et d'en suivre le développement, le « profil épistémologique » (Roger, 2015), sur les deux registres d'expérience curriculaire (pragmatique et épistémique), au fil des trois années de leur formation.

Le nombre de participants au début de la recherche est de vingt personnes. Compte tenu de la nature longitudinale de la recherche, on peut anticiper un désistement probable au fil du temps. Un nombre de dix personnes environ, participant à la série d'entretiens d'individuels sur les trois années de la recherche, est visé.

Le matériel de recherche consiste en une grille d'entretien compréhensif (de Singly, 1992 ; Kaufmann, 1996) qui évoluera au fil des trois années de récolte des données. Dans une perspective méthodologique de théorisation ancrée (Glaser & Strauss, 2010) la première grille d'entretien sera minimalement directive, le premier enjeu consistant à faire émerger les conceptions du discours des interviewés, autour de trois questions de départ :

- Dans quelle-s situations-s avez-vous (eu) le sentiment d'apprendre ?
- Qu'appelleriez-vous une 'situation d'apprentissage' ?
- Qu'est-ce qui distingue, selon vous, une situation *d'apprentissage* d'une situation *en général* ?

Ce triptyque demeurera le fil conducteur des entretiens. Le caractère évolutif de la grille d'entretien signifie son enrichissement progressif – et son éventuelle directivité croissante – au fil des entretiens, sous l'effet de l'analyse conceptuelle conduite dès les premières récoltes.

Les données de la recherche seront constituées des enregistrements audio des entretiens individuels menés avec les participants (retranscrits anonymement).

#### *3.2. Décrire la description*

Différents auteurs appuient ma démarche, que j'inscris dans un héritage phénoménologique. Ceux-ci ont argumenté la possibilité de connaissances rigoureuses sur la base d'une « vue en première personne » (Depraz, Varela & Vermersch, 2011), et notamment par le procédé d'entretien d'explicitation, diffusé et approfondi ultérieurement par Vermersch (1994, 2012). Le travail récent de Depraz (2014a, b) sur les phénomènes attentionnels s'appuie sur cette recherche d'une connaissance rigoureuse de l'expérience subjective, et fait figure de modèle. Elle mise sur les ressources de l'explicitation langagière en première personne, de la description phénoménologique et de la conceptualisation, tout en croisant cette perspective

avec des données de recherches « objectives », dans son cas issues des neurosciences cognitives.

Mes choix épistémologiques, introduits dans la section précédente, et mes choix méthodologiques sont directement liés les uns aux autres. Depraz (*ibid.*) évoque, à propos du phénomène de l'attention, une sorte de dédoublement interne que produit la sollicitation à se rendre attentif à ses propres phénomènes attentionnels. Je propose de poser la même perspective à propos du phénomène de conceptualisation qui, d'une certaine manière, est à la fois l'objet de l'enquête et le cœur de sa méthode, aussi bien du côté des étudiants interrogés (solliciter leurs propres processus de conceptualisation) et de la part du chercheur (la conceptualisation progressive et évolutive étant le procédé principal de traitement des données).

Une stratégie qu'on peut dire micro-logique comparable à celle de Depraz est à l'œuvre dans de nombreux travaux et dans des champs de recherche différents. Je les mentionne sans entrer dans le commentaire des perspectives d'hybridation avec mon propre projet fondé sur des emprunts à la didactique professionnelle. Le premier prolongement potentiel est littéralement didactique, et étudie « les microgenèses situées » (Saada-Robert & Balslev, 2004, 2006) autrement dit la « transformation située des connaissances » d'un point de vue micrologique. Le second prolongement est plus largement sémiotique (Rosenthal & Visetti, 2008), et remonte encore plus que le précédent à la source d'une « psychologie de la forme » où l'idée micrologique joue un rôle crucial, très proche également de la phénoménologie avec qui elle est en relation serrée autour de la « perception », infra ou proto-linguistique pourrait-on dire. Il faudrait ajouter encore, dans une autre veine, le rôle des analyses micrologiques dans « l'ethnométhodologie » et la « sociologie cognitive » américaines, sous deux influences croisées : la tradition phénoménologique dont on trouve la trace notamment chez Garfinkel, et le courant de la « philosophie du langage ordinaire » issu des travaux de Wittgenstein, d'Austin et d'une forme de « phénoménologie linguistique » (voir notamment Quéré & Barthélémy, 2007 ; Ricoeur, 1977 ; Cicourel, 1981 ; Sharrock & Coulter, 2001).

Ces différentes approches ont toutes en commun de chercher à traquer et négocier le « point aveugle » de la description (Dumez, 2010) non seulement de la part du chercheur impliqué dans une enquête, mais de la part des acteurs eux-mêmes, à l'échelle pour ainsi dire de leur quotidien. Il s'agit en quelque sorte de mettre méthodiquement en œuvre des procédures de description de procédures descriptives : de mettre la description en abyme. Le postulat de ma démarche consiste de ce point de vue à considérer que l'objet central de la description visée réside dans la « structure conceptuelle des situations », pour reprendre l'expression de Pastré, en partant d'un principe d'équivalence (épistémologique, méthodologique, ontologique) qui consiste à poser que décrire c'est conceptualiser, et que la conceptualisation traverse les registres de l'expérience, du « fond de l'action » (Vergnaud, 1997) à la surface de la description pourrait-on dire.

### 3.3. *Induire sans imposer*

Il peut sembler paradoxal d'entrer dans une démarche inductive alors que le dispositif théorique présenté laisse entendre que le « schème conceptuel » est « fixé d'avance » pour reprendre les termes de Dewey (1938) cité en exergue. J'espère être parvenu à convaincre que le paradoxe n'est qu'apparent. Il ne s'agit pas de chercher à vérifier pour ainsi dire la conformité des parcours réels des étudiants au regard d'un parcours schématique de progression fixé d'avance, ni même (dans premier temps) de comparer ceux-là à celui-ci. Le « principe d'incertitude » quant aux différentes frontières mis en évidence d'un point de vue théorique a au contraire cherché à ouvrir un espace d'indétermination qui laisse une large marge à l'appropriation, selon

l'acception très forte du sens propre, ou du « sens subjectif » pour parler le langage de la sociologie compréhensive de Weber (Pharo, 1993).

La perspective est celle d'une construction méthodique d'idéaux-type, par une analyse des discours à l'aide de catégories conceptualisantes (Paillé & Muchielli, 2005). C'est parce que je postule, chez les étudiants, des manières d'appréhender, de décrire, de conceptualiser les processus d'appropriation que je peux chercher le sens subjectif de ces phénomènes. Que l'on y perçoive des manifestations éventuelles d'une intériorisation d'un « sens objectif » par le jeu d'effets de cadrage partagé ne contredit pas la valeur du sens subjectif d'un point de vue compréhensif.

Une certaine démarche déterministe demeure pourtant à l'horizon, en particulier dans un engagement sociologique, mais ce n'est pas l'objectif immédiat, qui n'est pas de chercher dans les propositions discursives des personnes interrogées des effets d'une causalité sociologique externe, mais une « articulation des raisons » (Bramond, 2009) interne à leur propre « logique herméneutique » (Ricoeur, 2000).

Que les étudiants eux-mêmes introduisent des hypothèses d'ordre causal est une éventualité qu'il faudra traiter sur le même plan sémantique. Une forte attention portée aux déterminations sociologiques ne relève donc pas d'un procédé de (pré)codage des données, mais au contraire du contrôle d'une approche compréhensive illusoirement naïve et des risques d'« imposition » (Bourdieu, 1993) qui la menacent. L'« objectivation du sujet de l'objectivation » (Bourdieu, 2003, p. 49) concerne les méthodes du chercheur, son auto-analyse, avant d'être une ressource éventuelle d'interprétation, voire d'explication ou d'analyse « relationnaliste » des discours.

Au contraire, un procédé de subjectivation active pourrait avoir à être exploité, non pour proscrire des paroles des personnes toutes « prétentions à la vérité relatives aux faits que nous affirmons en nous référant à des objets du monde objectif » (Habermas, 2001, p. 53), mais pour éventuellement compenser des effets de « désirabilité » ou de « conformité » en partie induits par le dispositif. Le registre de discours attendu relève ainsi plutôt, pour prendre à nouveau les termes d'Habermas, d'une « prétention à la sincérité des actes de discours, qui manifestent des expériences vécues subjectives auxquelles le locuteur a un accès privilégié » (*ibid.*). Le premier mode, ou degré de conceptualité – et donc l'accès privilégié – est celui du langage ordinaire (pour ne pas dire la langue naturelle), y compris sur le registre des « énoncés expressifs » (*ibid.*).

Cette logique expressive ne se veut finalement ni cubiste ni pointilliste. Elle repose sur l'idée de *portraits curriculaires* développée par Lahire (2002). Ce modèle d'enquête est exemplaire, selon moi, quant aux variations (et aux régularités) dispositionnelles qu'il parvient à exposer, non seulement entre les différentes personnes, mais dans la vie de chacune d'elle. De façon plus large, un tel appui ouvre, parce qu'il est fondé sur une démarche qualitative et descriptive relevant d'une sociologie dans les « plis singuliers du social » (Lahire, 2013), un accès à la problématique de la « formation de l'habitus » (Perrenoud, 1996) sous un angle encore original aujourd'hui dans le panorama des « grammaires de l'individu » (Martucelli, 2002).

#### 4. Plan de travail (août 2015 – octobre 2018)

	Périodes		Activités
<b>2015-2016</b>	<b>Août</b> <b>2015</b>	Octobre 2015	Soumission du projet à la commission d'éthique facultaire Recrutement des étudiants Rédaction du canevas de thèse
	Novembre 2015	Décembre 2015	1 <sup>er</sup> cycle d'entretiens
	Janvier 2016	Avril 2016	1 <sup>er</sup> cycle d'analyse
	Mai 2016	Juin 2016	2 <sup>ème</sup> cycle d'entretiens
	Juillet 2016	Septembre 2016	2 <sup>ème</sup> cycle d'analyse
	<b>2016-2017</b>	Octobre 2016	Novembre 2016
	Décembre 2016	Avril 2017	3 <sup>ème</sup> cycle d'analyse
	Mai 2017	Juin 2017	4 <sup>ème</sup> cycle d'entretiens
	Juillet 2016	Septembre 2017	4 <sup>ème</sup> cycle d'analyse
	<b>2017-2018</b>	Octobre 2017	Novembre 2017
	Décembre 2017	Avril 2018	5 <sup>ème</sup> cycle d'analyse
	Mai 2018	Juin 2018	6 <sup>ème</sup> cycle d'entretiens
	Juillet 2018	<b>Octobre</b> <b>2018</b>	6 <sup>ème</sup> cycle d'analyse Rédaction finale de la thèse

## 5. Références bibliographiques

- Amigues, R. (2012). Les situations professionnelles dans les sciences de l'éducation : objet scientifique spécifique ou objet-frontière ? In *Phronesis*, 1(1), 119-123
- Bourgeois, E. & Durant, M. (2012). *Apprendre au travail*. Paris : PUF.
- Brandom, R. (2009/2000). *L'articulation des raisons*. Paris: Les éditions du Cerf.
- Bourdieu, P. (1993). Comprendre. In P. Bourdieu (Ed.), *La Misère du monde*, pp. 1389-1447. Paris : Le Seuil.
- Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. In *Actes de la recherche en sciences sociales 2003/5 (n 150)*, p. 43-58.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- Cicourel, A.V. (1981). Micro-processus et macro-structures. In SociologieS [En ligne], Découvertes / Redécouvertes, Aaron V. Cicourel, mis en ligne le 29 octobre 2008, consulté le 24 novembre 2014. URL : <http://sociologies.revues.org/2432>
- Del Notaro, Ch. (2011). Une situation ouverte en mathématiques : rapports dialectiques entre Théorie - Expérimentation - Contingence. In O. Maulini (Ed.) Les formes de travail scolaire : entre conflits de méthodes et développement des pratiques (pp. 56-68). *Recherches en éducation*, 10.
- Depraz, N., Varela, F. & Vermersch, P. (2011). *A l'épreuve de l'expérience. Pour une pratique phénoménologique*. Bucharest: Zeta book.
- Depraz, N. (Ed.) (2014a). *Première, deuxième, troisième personne*. Bucharest: Zeta book
- Depraz, N. (2014b). *Attention et vigilance. A la croisée de la phénoménologie et des sciences cognitives*. Paris: PUF.
- Develay M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF Éditeur.
- Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Dumez, H. (2010). La description : point aveugle de la recherche qualitative. In *Le Libellio d'AEGIS* Vol. 6, n° 2 – été 2010 pp. 28-43.
- De Singly, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes - le questionnaire*. Paris : Editions Nathan.
- Durand, M. (2003). Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des professeurs. In: C. Gohier et Ch. Alin (Dir.), *Enseignant-Formateur: la construction de l'Identité professionnelle*, Paris, L'Harmattan, 2003, pp. 161-180.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- Frelat-Kahn, B. (2013). *Pragmatisme et éducation. James, Dewey, Rorty*. Paris : Vrin.
- Garreta, G (1999). Situation et objectivité. Activité et émergence des objets dans le pragmatisme de Dewey et Mead. In de Fornel & L. Quéré (dir.), *La logique des situations. Raisons Pratiques n°10*, Paris : Editions de l'Ehess.
- Glaser, BG, Strauss, AA (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative* : Paris Armand Colin.
- Habermas, J. (2001). *Vérité et justification*. Paris: Gallimard. p.53
- James, W. (2007- 1912). « La « conscience » existe-t-elle ? », in *Essais d'empirisme radical*. Paris : Champs-Flammarion. p.39.
- Jobert, G. (1999) L'intelligence au travail, in Carré, P. et Caspar, P. (dir.) *Traité des sciences et des méthodes de l'analyse du travail*. Paris : Dunod.
- Kaufmann, J-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- IUFE (2014). Formation en enseignement primaire et spécialisé. Guide Programme 2014-2015. Université de Genève.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel*. Paris : Seuil.
- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social*. Paris : La Découverte.
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques*. Paris : Nathan.
- Lessard, C., Kamanzi, C. & Laroche, P. (2013). Le rapport au métier des enseignants canadiens : le poids relatif de la tâche des conditions d'enseignement et des rapports aux élèves et à l'équipe-école. In *EEducation et sociétés*, 2013, n° 32, 2013/2, p. 155-171.
- Lussi Borer, V.-L., Durand, M. & Yvon, F.(Eds)(2015). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Bruxelles : de boeck (collection Raisons Educatives)
- Maubant, P. (2013). *Apprendre en situations : un analyseur de la professionnalisation dans les métiers s'adressant à autrui*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. In *Revue française de pédagogie*, 155.
- Maulini, O. (2014) « Faire mon métier... ? ». Ce que leur rapport à leur travail change aux pratiques des professionnels de l'école. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de
- Maulini, O., Meyer, A. & Mugnier, C. (2014). *Forme scolaire d'apprentissage et pratiques pédagogiques* (Carnets de la Section des sciences de l'éducation). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. In *Phronesis*, 1(1), 59-67.
- Marsick, V-J, & Karen E. Watkins, K-E. (2001). Informal and Incidental Learning. In *New directions for adult and continuing learning*, 89. London : Wiley & Sons.
- Martucelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris : Folio-Gallimard.
- Merhan, F., Ronveaux, Ch. & Vanhulle, S. (2001). (Ed.). *Alternance(s) en formation*. Bruxelles : De Boeck (coll. Raisons éducatives)
- Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire*. Lyon : PUL.
- Montandon, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques*. Paris : L'Harmattan.
- Muller, A. (2006). Définir le curriculum : une approche pragmatiste. In F. Audigier, M. Crahay & J. Dolz (Ed.). *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 99-115). Bruxelles : De Boeck (Coll. Raisons éducatives).
- Paillé P. et Muchielli A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

- Pharo, P. (1993). *Le sens de l'action et la compréhension d'autrui*. Paris : L'Harmattan.
- Olry, P. (2008). *Apprendre au travail. Inscription sociale de la didactique professionnelle*. Paris : Université de Paris VIII Vincennes-Saint Denis.
- Paquay, L., Perrenoud, Ph., Altet, M., Etienne R. & Desjardins, J. (Eds.) (2014). *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?*. Bruxelles : De Boeck.
- Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle : note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Pastré, P. (2000). Que devient la didactisation dans une pédagogie des situations professionnelles, in Lenoir, Y. et Bouillier-Oudor, M.-H. (dir.) *Savoirs professionnels et curriculum de formation de professionnels. Une variété de situations, une variété de conceptions, une variété de propositions*. Bruxelles : De Boeck.
- Pastré P. (2011). *La didactique professionnelle ; Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- Pastré P. (2011). Situation d'apprentissage et conceptualisation. In *Revue recherches en éducation* n°12
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- Perrenoud, P. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, pp. 181-208. Bruxelles, de Boeck.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Perrenoud, p. (2012). *Quand l'école prétend préparer à la vie*. Paris : ESF.
- Quéré, L. & M. Barthélémy, M. (2007). « L'argument ethnométhodologique ». In (Traduction coordonnée par), H. Garfinkel (2008). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris : PUF. 9-45 [introduction]
- Roger, L. (2015). Le profil épistémologique comme outil méthodologique et heuristique pour soutenir le développement de l'apprentissage professionnel en formation. In *Recherches qualitatives, Vol. 34(1)*, pp. 143-156.
- Rosenthal, V. & Visetti, Y.M. (2008). « Modèles et pensées de l'expression : perspectives microgénétiques », in *Intellectica*, 2008/3, 50, pp. 177-252.
- Ricoeur, P (1977). *La sémantique de l'action*. Paris : Ed. du CNRS.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P.(2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (2010). Logique herméneutique. In P. Ricoeur, *Ecrits et conférence 2*, pp. 123-196. Paris : Le Seuil.
- Russell, B. (1905). On Denoting. In *Mind, New Series, Vol. 14, No. 56*. (Oct. 1905), pp. 479-493.
- Russell, B. (1939). Dewey's new logic". In P., A., Schilpp (Ed). *The philosophy of John Dewey* (pp. 135-156). Open Court : La Salle. Cité par Garetta (1999)
- Ryle, G. (1945). Knowing How and Knowing That: The Presidential Address. In *Proceedings of the Aristotelian Society, New Series, Vol. 46 (1945 - 1946)*, pp. 1-16 Published by: Wiley on behalf of The Aristotelian Society
- Saada-Robert M., Baslev K. (2004). Une microgenèse située des significations et des savoirs. In C. Moro et R. Rickenmann (coord.). *Situation éducative et significations*. Bruxelles : De Boeck, p. 135-163.
- Saada-Robert, M. & Balslev K. (2006). Les microgenèses situées. Unités et procédés d'analyse inductive - déductive. In *Recherches qualitative, Vol. 26(2)*. 85-109.
- Sharrock, W. & Coulter, J. (2001). Réflexions sur le raisonnement. Wittgenstein et Garfinkel contre la théorie et la méthode. In M. de Fornel, A. Ogjen & L. Quéré (Ed.), *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale* (pp. 75-97). Paris : La Découverte.
- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs*, 3(36), 9-40.
- Trompette, P. & Vinck D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. In *Revue d'anthropologie des connaissances*, 1(3), 5-27.
- Vergnaud, G. (1997). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (coord.), *Savoirs théoriques, savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris: Presses Universitaires de France.
- Vergnaud G. (1991). « La théorie des champs conceptuels ». In *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 10, n° 2-3, p. 133-170.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. Paris: ESF.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.
- Vermersch, P. (2000). Conscience directe et conscience réfléchie. In *Intellectica*, 31, 10.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR.
- Zeitler, A. & Barbier, J.M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. In *Recherche et formation*, 70, 108-11

**Manuel Perrenoud**  
**9 rue Vallin**  
**1201 Genève**  
**+41 76 373 10 21**  
**manuel.perrenoud@gmail.com**  
**nationalité suisse**  
**célibataire**  
**25 Avril 1975**

expériences professionnelles

---

**août 2013 -**

Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation (FAPSE) : assistant 100%

- participation à l'encadrement des étudiants du cours de premier cycle « Institutions scolaires et pratiques pédagogiques »
- conduite de séminaires de lecture, correction des exercices et des examens
- séminaire d'introduction au travail scientifique
- participation aux travaux de recherche du laboratoire Innovation-Formation-Education (LIFE)

**septembre 2012 – décembre 2012**

Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation (FAPSE) : assistant de recherches 100%

- Travaux d'édition pour le Laboratoire Innovation Formation Education:
  - synthèse des analyses opérées dans le cadre des deux recherches sur (1) l'étude sur le travail réel des directions d'établissements scolaires et socio-sanitaires en Suisse romande, (2) les effets du contrôle du travail des enseignants sur la professionnalisation de leur métier.
  - édition et suivi éditorial des deux ouvrages en préparation.
- Projet de podcasthèque des concepts de base en éducation :
  - préparation et conduite des entretiens filmés
  - coordination avec les services techniques concernés.
  - récolte et mise en forme du matériel, élaboration de la podcasthèque et de ses instruments d'indexation.

**février 2012 – juillet 2012**

Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation (FAPSE) : assistant-suppléant 50%

**février 2004 – juillet 2012**

Merck Serono International SA, Genève, Département de pharmacovigilance (coordinator, Global Drug Safety)

- maintenance courante du système d'archivage et responsabilité du projet de transformation des pratiques de gestion documentaire (« records management ») / contribution à la revue et à la mise à jour des procédures internes (portant sur les archives et le « data management ») / production de représentations graphiques de routines et procédures (*flowcharts*, *decision tree*) / support en cas d'audits et inspections (recherche et compilation d'information, contrôle qualité sur des listings)

**novembre 2003** : Service de recherche en éducation, Genève : transcription d'entretiens dans le cadre d'enquêtes

**2002-2003** : Département de l'instruction publique, Genève : remplacements dans les écoles primaires

**1999-2003** : Centre d'activités cinématographique (CAC), Genève : assistant.

**1996-2000** : Télévision suisse romande, Département Fiction, Genève : assistant.

formation

---

**2012-2013** : Formation continue universitaire, Université de Genève - "Création artistique, maladie et thérapie"

**2010** : Université de Genève - Master of Arts (Philosophie)

**2007** : Université de Fribourg - Bachelor of Arts (Philosophie et Sociologie)

publication & communication

---

- Maulini, O., Capitanescu Benetti, A., Mugnier, C., Perrenoud, M., Progin, L., Veuthey, C. & Vincent, V. (2012). Qu'est-ce qu'une « bonne pratique » ? Raison pédagogique et rapport à l'efficacité chez les futurs enseignants. *Questions Vives*, 6(18).
- Capitanescu Benetti, A., Maulini, O., Perrenoud, M., Progin, L., Smania Marquis, R. (2015). Exercer pour apprendre ? Le point de vue des formateurs sur le dédoublement de l'expérience des formés. Université de Genève. [Communication au colloque du Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignants.e.s.]