

Institut Saint Joseph Montpellier

La Recherche en ISFEC

Etats généraux 2017



unistec
UNION NATIONALE DES INSTITUTS SUPÉRIEURS
DE FORMATION DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

Institut Saint Joseph
Montpellier

LES ACTES DU SEMINAIRE

Dans un article paru dans la revue Tréma (2013, n°39, p.1-8), Patrick Demougin présente un état des lieux de la recherche en éducation associée à la formation des enseignants. Si son analyse appuie exclusivement sur la recherche, alors en IUFM, il en tire quatre principes qui de toute évidence concernent l'ensemble des formateurs qui interviennent dans la formation des enseignants.

- La formation des enseignants fait bouger les lignes en matière de recherche en éducation ;
- Les formateurs s'engagent dans une recherche extrêmement diversifiée fortement ancrée dans l'histoire locale ;
- La professionnalisation des enseignants concourt au développement des axes de recherche et à un rapprochement des 1^{er} et 2nd degrés ;
- L'important n'est pas de participer mais d'alimenter la production de savoirs sur l'éducation et de soutenir les transformations du système éducatif.

Et du côté des Instituts de l'Enseignement Catholique devenus ISFEC depuis peu, où en est-on ?

Force est de constater que, depuis les années 1990, de nombreux groupes dits de recherche-action se sont développés dans tous nos instituts. Ceux-ci sont soit portés par une dynamique de recherche intra institut, soit portés par une dynamique associative telle que l'AFICFP devenu AFISFEC. Ces travaux de recherche ont fait l'objet de nombreuses publications, malheureusement trop souvent confidentielles pour qu'elles puissent être reconnues à leur juste valeur.

Ces deux journées montrent de toute évidence que la recherche est bien toujours présente dans nos instituts, en témoignent les nombreuses prises de parole.

La mastérisation de la formation a créé un nouveau cadre institutionnel : le portage de la formation des enseignants (master MEEF) par les Instituts et Universités catholiques. Dès lors, celles-ci sont tenues, dans le cadre de leurs obligations vis-à-vis de leur ministère de tutelle, de présenter un état de la recherche liée au master, ce dernier étant adossé, par définition, à la recherche en éducation.

Comment l'UNISFEC, de par sa vie associative, peut encourager cette dynamique? Comment les ISFEC peuvent-ils continuer à mener ces travaux, en gardant leur authenticité et leur autonomie. ? Ce sera bien l'enjeu des prochaines années : la réflexion commence avec ces deux journées d'études.

Thierry Chevallier
Directeur de l'ISFEC St Julien – Lyon,
Président de l'UNISFEC

Bienvenue à l'Institut Saint Joseph (ISFEC) de Montpellier !

Toute l'équipe de l'ISFEC Saint Joseph est ravie d'organiser ces premiers « états généraux de la recherche en ISFEC » et de vous accueillir à Montpellier. Nous espérons que vous passerez un excellent séjour entre Cévennes et Méditerranée, et, pour ceux qui prolongeront de quelques heures nos journées d'études, que vous découvrirez les richesses patrimoniales de notre cité héraultaise.

L'ISFEC occupe une partie du site Saint Roch, autrefois séminaire de Montpellier, qui regroupe une école primaire (Les Anges Gardiens), un collège (St Roch), la Direction Diocésaine de l'Hérault, les services régionaux de l'Enseignement Catholique.

L'ISFEC de Montpellier entame une transition entre association initiale à l'Université Catholique de Lyon et une association à l'Institut Catholique de Toulouse à la rentrée 2018. Tout cela s'effectue simultanément dans la refonte des « territoires » FORMIRIS qui concerne bon nombre de nos ISFEC. Les évolutions et les changements engageront de nouveaux projets, de nouveaux partenariats, de nouvelles collaborations. Soyons confiants, les ISFEC savent faire !

Gageons que ces deux journées remplissent leur mission : acter de ce qui se vit et se partage en matière de recherche en éducation au sein de nos ISFEC. Toute l'équipe de l'ISFEC est à votre disposition pour toute information ou pour toute question : n'hésitez pas à nous interpeller !

Bruno Grave

Directeur de l'institut Saint Joseph de Montpellier

SOMMAIRE

| | |
|---|------------|
| THEME 1 : Professionnalisation / développement professionnel des enseignants du 1^{er} et du 2nd degré en pédagogie et/ou en didactique..... | 5 |
| ◆ De l'utilisation des stéréotypes en lecture et écriture. <i>V. Devrièser</i> - ISFEC Aquitaine..... | 6 |
| ◆ <i>ATOL : ATTentif à l'écOLE.....</i> Développement en milieu scolaire d'ateliers d'apprentissage de l'attention déduits des neurosciences cognitives <i>J P Lachaux, T Chevalier</i> – Institut Saint Julien Lyon..... | 13 |
| ◆ Favoriser le développement professionnel des lauréats des concours interne et réservé : Personnaliser les parcours de formation <i>A. Alexandre- Orrin, R. Bucaille</i> – ISFEC Bourgogne-Franche-Comté..... | 19 |
| ◆ Tutorat en formation en alternance : vers un objet de formation partagé. <i>C. Bachelier, G. Haber</i> – ISFEC Saint Martin Tours..... | 39 |
| ◆ Enjeux, usages et limites de formation pour le développement de la professionnalisation des professeurs stagiaires en formation initiale par alternance à l'ISFEC 2 nd degré de Rhône- Alpes (2016/2018). <i>F. Giol, M. Saroul</i> - CEPEC & ISFEC 2 nd degré Rhône-Alpes..... | 45 |
| ◆ Approche psychanalytique de groupes d'enseignants en souffrance professionnelle. <i>Y. O. Chatard</i> – ISFEC des Alpes Grenoble..... | 50 |
| ◆ Comment aider les enfants d'école élémentaire à mieux produire des inférences prédictives. <i>S. Creissen-Moser</i> – ISFEC Montpellier..... | 52 |
| ◆ Acteurs et savoirs en jeu dans l'éducation musicale à l'école élémentaire. <i>A. Babarit</i> – Institut L'Aubépine La Roche-s/Yon..... | 55 |
| ◆ Indicateurs de réflexivité chez les enseignants débutants en enseignement : Analyse d'extraits vidéo en auto-confrontation. <i>A. Boyer</i> – ISFEC Auvergne Clermont-Fd..... | 60 |
| ◆ Losange de problématisation et développement professionnel. <i>A. Musquer</i> - Institut Ozanam Nantes..... | 65 |
| ◆ La complexité comme enjeu de formation. <i>S. Le Gars</i> - Institut Ozanam Nantes..... | 72 |
| ◆ L'effet enseignant peut-il se mesurer ? <i>A Miranda</i> – ISFEC des Alpes Grenoble..... | 77 |
| THEME 2 : Philosophie, éthique, anthropologie chrétienne, pédagogie du fait religieux, de la culture religieuse et biblique..... | 82 |
| ◆ Développer l'éveil de l'intériorité au sein des établissements scolaires. <i>D. Joulain, C. Louvet</i> – IFEAP Angers..... | 83 |
| ◆ Gestes et attitudes professionnelles des enseignants du primaire qui prennent des décisions face à des objets de culture scolaire qui présentent une dimension religieuse. <i>R Gaudemer</i> – ISFEC Normandie..... | 89 |
| ◆ Politique et éducation à travers l'œuvre de Jean-Jacques Rousseau. <i>V. Lemièrre</i> – ISFEC Normandie..... | 91 |
| THEME 3 : Réformes, organisation scolaire et apprentissages (pédagogie, didactique)..... | 99 |
| ◆ Les EPI : une approche pédagogique pour vivre et apprendre ensemble au collège. <i>B. Noël -Lepelletier</i> – IFUCOM Angers..... | 100 |
| ◆ Le raisonnement métalinguistique et le jugement d'acceptabilité – Réflexions sur les nouveaux programmes de 2015. <i>E. Valma</i> – IFP Lille..... | 104 |
| ◆ Motricité et Langage : L'entraînement de la mémoire de l'ordre comme enjeu pluridisciplinaire à l'école. <i>P. Marchandise</i> – IFP Lille..... | 107 |
| ◆ Les débats disciplinaires au cycle 3 ; une recherche en didactique. <i>A. Destailleurs</i> – IFP Lille..... | 109 |
| THEME 4 : Professionnalisation des formateurs en ISFEC..... | 116 |
| ◆ Constituer un collectif de travail sur le métier de formateur : Premiers effets pour l'équipe et pour des dispositifs en cours. <i>S. Genès, D. Meschino</i> – ISFEC Ile-de-F./AFAREC..... | 117 |
| THEME 5 : Professionnalisation/ développement professionnel des cadres des établissements scolaires..... | 123 |
| ◆ « Figures temporelles » et métaphorisation du développement professionnel : Le cas des chefs d'établissements scolaires privés du 1 ^{er} degré en France. <i>B. Grave</i> – ISFEC Montpellier..... | 124 |

Professionnalisation /
développement professionnel des
enseignants du 1er et du 2nd degré
en pédagogie et/ou en didactique

De l'utilisation des stéréotypes en lecture et écriture

Auteure : Viviane Devrièsère - viviane.devriesere@orange.fr

ISFEC de rattachement : ISFEC Bordeaux Aquitaine

Mots-clés : Stéréotypes - lecture - écriture - littérature de jeunesse.

Depuis le collège unique de René Haby en 1975, et l'arrivée de classes de plus en plus hétérogènes, le bilan de cette réforme en termes de démocratisation du système scolaire est mitigé. En effet, si elle a bien entraîné une augmentation du nombre des élèves et une amélioration du niveau de formation de ces derniers, le poids du milieu social, en revanche, reste très fort. Les élèves en échec, les redoublants, ceux qui sont rapidement orientés restent souvent issus de classes socialement peu favorisées. L'école peine à réduire les inégalités sociales. Louis Legrand, dans son rapport à Alain Savary de 1982, « Pour un collège démocratique », soulignait déjà la nécessité d'adapter les programmes à la diversité des publics. Il posait la question de la massification du public scolaire sans que cela s'accompagne véritablement d'une réflexion sur la démocratisation de l'enseignement. « Collège unique, collège inique », déclarait François Bayrou en 1993. Les collégiens qui entraient dans le système scolaire étaient socialement et culturellement moins préparés à ce dernier que les précédents. La question de l'hétérogénéité des élèves se posait à tous les acteurs du système scolaire. Si avant, dit Olivier Cousin, la sélection s'effectuait « en grande partie en amont du collège », le choix de l'établissement et l'orientation qu'il induisait le mettant en place, elle s'effectue à partir de ces réformes sur des « critères scolaires ».

La question de l'adéquation des nouveaux publics d'élèves et de l'institution scolaire se fait jour. Elle concerne tout autant le passage du concret à l'abstrait, aux concepts, pour des élèves issus de classes socialement défavorisées, que la connivence culturelle à établir, de façon d'autant plus urgente que leurs familles n'y préparent pas certains élèves. C'est sur cette question que nous nous proposons de travailler aujourd'hui.

Comment l'école peut-elle doter les élèves de cette connivence culturelle, nécessaire à leur réussite ? Si l'on regarde l'évolution de l'enseignement du français, des épreuves du baccalauréat, il est frappant de remarquer que les épreuves de l'EAF se sont faites de plus en plus littéraires, quelles que soient les séries : l'épreuve de discussion ayant disparu, elle est constituée d'exercices très littéraires, l'écriture d'invention (qui exige des références littéraires et une maîtrise, au-delà de la langue française, du style des auteurs), la dissertation littéraire (qui demande une culture littéraire et une maîtrise de ses codes) et le commentaire littéraire, éminemment littéraire comme son nom l'indique. Ces exercices, au terme de l'enseignement du français, peuvent mettre en difficulté des élèves que leur milieu socio-culturel n'a pas fait entrer dans cette culture et qui n'en voit pas l'intérêt. Nous verrons dans cette communication

comment les stéréotypes peuvent constituer des outils précieux, en lecture et écriture et servir la démocratisation des enseignements. L'objectif de notre communication est d'étudier l'utilisation didactique que l'on peut faire du stéréotype dans la lecture et l'écriture.

Les stéréotypes dans la production littéraire

La question initiale de la démocratisation pose celle de la construction chez les élèves d'une culture partagée, permettant que les élèves de toutes les classes sociales, y compris celles les moins proches de cette culture scolaire, la reçoivent et se l'approprient. L'identification et l'utilisation des stéréotypes peuvent servir cet objectif.

Pour définir le stéréotype, notons tout d'abord qu'il est lié à la répétition de par son étymologie même. Son origine étant typographique, il désigne tout d'abord un « imprimé avec des planches dont les caractères ne sont pas mobiles, et que l'on conserve pour de nouveaux tirages ». Il est lié ainsi dès le début à l'idée de fixité, de reproduction d'un même modèle. Le stéréotype garde de cette origine l'idée de fixité. Il se caractérise, dit Jean-Louis Dufays, par sa fréquence, son caractère semi-figé, sa permanence dans le temps, son caractère intertextuel, source et conséquence de ses nombreuses réitérations.

Un stéréotype est une idée conventionnelle, associée à un mot dans une culture donnée

La réversibilité des jugements qu'on porte sur lui est aussi une de ses caractéristiques. C'est ainsi qu'il est soit un signe d'élégance et un outil pertinent à certaines époques, soit à éviter absolument dans d'autres. L'évolution de l'écriture et de ses modalités en témoigne. En effet, les attentes à l'égard de l'écriture ont varié au fil des siècles. Si la notion d'originalité est centrale aujourd'hui, c'est l'imitation qui a longtemps dominé. C'est sur cette dernière que reposait la formation intellectuelle et artistique. Le stéréotype, notion ambivalente et souvent marquée par la péjoration aujourd'hui, n'était donc pas perçu négativement : requis dans l'écriture, il jouissait d'une éminente dignité, sa fonction étant de construire des propositions d'une portée universelle. Ainsi, dans l'Antiquité, la rhétorique donnait aux *topoi* une place centrale ; la société du Moyen-Age avait le souci de garantir la stabilité et l'on demandait à l'écriture une reproduction de modèles reconnus par tous. Au XVIe et XVIIe siècles, l'imitation des Anciens était préconisée, dans l'espoir d'accéder ainsi à un éternel humain.

C'est le XIXe siècle, avec le romantisme, qui marque une rupture : l'originalité et la nouveauté deviennent alors les critères clés de la production intellectuelle et le stéréotype est dévalorisé, d'un point de vue littéraire et moral. Le principe d'autorité est remis en question. Le Moi acquiert une place centrale, et l'on assiste à une volonté d'affirmer son originalité dans les productions littéraires. Le stéréotype, partant, est perçu très négativement, comme un signe de faiblesse ; cette méfiance à l'égard du stéréotype, qui demeurera jusqu'à aujourd'hui, manifeste celle que nous avons à l'égard de la *doxa*, de l'opinion publique, du discours populaire, du vulgaire, considéré comme erroné.

Or, les travaux récents des didacticiens sur l'écriture montrent la place centrale que les stéréotypes y trouvent ;

La large extension du phénomène fait de lui un lieu de passage obligé de tout projet éducatif et a fortiori de toute entreprise didactique. D'un simple point de vue pratique, en effet, enseigner une discipline revient à transmettre les savoirs et les savoir-faire qui apparaissent comme les

plus fondamentaux de celle-ci : par leur caractère standardisé et très fréquent, les stéréotypes apparaissent donc comme les matières premières de l'école, celles dont l'enseignement se justifie avant tous les autres, et que l'on trouve dès lors en première place dans les manuels et les programmes (Dufays, 1993, 1997).

Selon J.-L. Dufays, tout texte repose sur des stéréotypes qui relèvent de plusieurs niveaux : ceux de l'*elocutio*, d'abord, c'est-à-dire les conventions typographiques, orthographiques, syntaxiques, rhétoriques ; ceux de la *dispositio* qui regroupent les clichés, les *topoi*, les structures séquentielles (comme les enchaînements narratifs, argumentatifs, descriptifs, ou encore le schéma narratif) ; enfin, ceux d'*inventio* qui sont des schémas idéologiques, les positions des personnages dans le texte,... L'élève, qu'il lise ou écrive un texte, se sert de stéréotypes. Les notions de genres, de courants sont elles-mêmes des stéréotypes : ce sont des représentations simplifiées, permettant d'appréhender la complexité de la réalité, et collectivement partagées. Que l'on écrive en imitant, comme l'ont requis certains siècles, ou que l'on fasse preuve d'originalité, comme le demandent le XIX^{ème} siècle et les siècles suivants, l'on utilise des stéréotypes qui ont besoin d'être tout d'abord identifiés. Pour cela, comme le souligne Bernadette Kervyn, il est important de faire comprendre aux élèves le rôle des stéréotypes dans les textes, les genres et les courants littéraires, de les faire identifier par les élèves, mais aussi de « sensibiliser à leurs variations, notamment à leurs émergences insolites, sur un plan formel ou thématique, créatrices d'effets de surprise ou de curiosité, ainsi que d'une forme de plaisir. »

Les stéréotypes comme outils d'apprentissage

La lecture, dès les premières années de la maternelle, d'œuvres littéraires utilisant des stéréotypes de personnages permet de construire une première culture partagée, nécessaire pour tous les élèves, et en particulier pour ceux issus de milieux culturellement défavorisés ; leur mise à distance par d'autres œuvres remettant en question ces stéréotypes permet à l'enfant d'entrer dans une perception plus complexe du personnage et de l'écrit.

En effet, le stéréotype est un moyen d'apprentissage. Pour entrer dans un savoir nouveau, il permet d'en définir rapidement les contours et d'en bâtir une représentation simplifiée, commune à tous. Les éléments textuels des œuvres sont des stéréotypes : ainsi, les personnages de contes, par exemple, sont des personnages types. Personnage petit, faible au départ, mais intelligent, voire rusé, confronté à des épreuves mais bénéficiant aussi de l'appui d'adjuvants, le héros de la grande majorité des contes répond à ces mêmes critères. Au travers des épreuves, il grandit, dévoile de nouvelles qualités et s'achemine vers une fin heureuse. De nombreux contes figurent dans la liste de littérature de jeunesse du primaire, permettant aux élèves d'acquérir ces connaissances génériques. La redondance et la simplification du stéréotype aident à sa mémorisation. Représentation simplifiée de la réalité, le stéréotype lie de façon automatique plusieurs éléments et favorise la réception. L'être humain a besoin de catégoriser le réel pour l'appréhender ; le stéréotype aide à cela.

La lecture littéraire utilise les stéréotypes. « Pas d'activité lectrice sans stéréotypes », affirment R. Amossy et A. Herschberg Pierrot.

Qu'ils soient verbaux (syntaxe, lexique, style) ou thématico-narratifs (thèmes et symboles, fonctions et séquences narratives, structures discursives), les stéréotypes fournissent des assises au déchiffrement. C'est à partir d'eux, en les reconnaissant et en les activant, que le

récepteur peut s'engager dans une activité de construction de sens.

Pour J.-L. Dufays, apprendre à lire, « c'est d'abord apprendre à maîtriser des stéréotypies », c'est-à-dire à repérer des constellations figées, des schèmes partagés par une communauté donnée». Selon ces auteurs, « le récit ne peut être interprété qu'à partir d'inférences de scénarios préexistants ».

On propose désormais aux enseignants d'initier les élèves à la lecture littéraire en les familiarisant avec la notion de stéréotype et à les entraînant à l'analyse des schèmes figés.

L'étude des stéréotypes permet en effet à la fois de poser les bases d'un apprentissage, de maîtriser une notion, en en identifiant les traits partagés par tous, mais aussi « d'évaluer le degré de novation d'un texte, de comprendre en même temps comment il se tisse au gré d'une reprise (singulière ou non) d'éléments préexistants ». La reconnaissance des stéréotypes permet ainsi à la fois la compréhension du texte, l'identification de son genre, mais aussi la reconnaissance de son originalité, selon qu'il y a simple reprise des stéréotypes ou transformation de ceux-ci. Elle permet aux élèves de construire un savoir partagé par tous qui va se complexifier au fil des années. En effet, dans les programmes, les contes reprenant et construisant des stéréotypes sont étudiés en maternelle : ils permettent aux élèves de maîtriser dès ces années-là ce genre littéraire.

L'élève, en étudiant depuis ses plus jeunes années ces œuvres, apprend à reconnaître des codes propres à ce genre. Il s'agit d'abord des codes de *elocutio* qui relèvent des conventions langagières propres à un genre, avec, par exemple, la formule d'introduction « il était une fois », mais aussi des codes de *dispositio*, comme le schéma narratif, séquence narrative propre à la plupart des contes, ou de *topoi* comme le roi, le prince, la princesse... Enfin, les codes de *inventio* sont reconnus aussi. L'étude des contes et l'identification de leurs stéréotypes permettent de connaître les personnages principaux de ce genre et de les classer en bons et mauvais : la fée, la sorcière, l'ogre, mais aussi, dans des œuvres plus modernes, le loup, le requin...

Tout lecteur dispose dans sa mémoire d'un certain nombre de ces schémas abstraits, qui lui permettent par exemple d'évaluer des personnages en « bons » en « mauvais » (...).

Vont être proposées ensuite aux élèves, dans les listes de référence du primaire et du collège, des œuvres qui jouent sur les stéréotypes, et bâtissent leur sens sur ce jeu.

Stéréotypes en lecture et construction du sens

L'étude de l'œuvre peut porter sur une seule ou plusieurs, dans une démarche de mise en réseau. La mise en réseau d'œuvres permet d'établir des liens entre les œuvres, de créer des inférences et d'identifier les traits communs et les stéréotypes.

Le réseau littéraire est défini comme la mise en relation des textes littéraires ayant des points communs, c'est-à-dire traitant d'un même procédé littéraire, d'une façon commune ou contradictoire. (...) Ainsi, le loup, à travers un réseau d'œuvres choisies par le maître, sera classé, catégorisé en fonction de caractéristiques. (...) Cet enjeu de l'acculturation des élèves au

bénéfice de leur réussite future sera l'objet d'une programmation littéraire du maître qui veut travailler sur la découverte de notions littéraires.

Selon Christine Beaur, plusieurs notions doivent faire l'objet d'une construction en Maternelle.

Les notions essentielles à choisir dès l'école maternelle peuvent être répertoriées ainsi :

- la notion de personnage : l'ours ; l'ogre... (...)
- la notion de genre : le conte, essentiel au cycle 1

Il est important que la maternelle propose aux élèves des œuvres présentant des stéréotypes d'un genre clairement identifiés. Ainsi, l'étude du *Petit Chaperon rouge* construira le stéréotype du loup, méchant, cruel, dévorateur. Cette étude, dans une mise en réseau, pourra être complétée par l'étude d'autres œuvres issues de la liste comme... Cette étude servira de base, pour les années suivantes, à celle d'œuvres plus complexes, se démarquant de ces stéréotypes et jouant avec eux. Par le brouillage des pistes, par les résistances de l'œuvre, et en particulier la non conformité aux stéréotypes, cette lecture mènera le lecteur à construire le sens, dans une lecture distanciée et attentive au fonctionnement du texte. Ainsi, l'œuvre *Le Loup, mon œil* est un détournement du *Petit Chaperon rouge*. Des références y sont faites, notamment dans l'iconographie, avec une héroïne vêtue de rouge, mais le loup, cette fois-ci, est la dupe de l'histoire. Il capture la petite cochonne mais celle-ci se joue de lui et sort victorieuse de l'histoire. « Pour que l'élève puisse acquérir des références culturelles, il importe que les lectures ne soient pas abordées au hasard, mais se constituent, tout au long du cycle, en réseaux ordonnés... », rappellent les programmes de 2002. L'étude des stéréotypes, de leurs variantes et de leur utilisation dans les œuvres, à des fins de maîtrise des codes, peut en constituer le fil.

L'écriture à son tour se fondera sur les stéréotypes. C'est elle qui permet de comprendre les fonctionnements de l'œuvre.

Penser la notion de stéréotype dans le cadre d'un travail scolaire sur l'écriture ou d'une recherche en didactique demande dès lors de porter attention à toutes ces dimensions ou bien de privilégier l'une d'elles : soit le produit semi-figé, soit son usage singulier à travers une diversité de réalisations (qui vont du renforcement du figement conventionnel jusqu'à son effacement), soit encore le processus permettant de les construire ou de passer de l'un à l'autre.

L'écriture d'un conte, en utilisant les stéréotypes, puis en s'en jouant, fait prendre conscience aux élèves du fonctionnement des œuvres. Les jeux de cartes, utilisés dans les classes, avec des personnages types, des situations types, rappellent le rôle des différents stéréotypes dans ces genres. La complexification progressive de cette notion doit préparer les élèves à entrer dans des œuvres littéraires interrogeant ce genre, comme les contes et nouvelles de Maupassant au collège, contes qui, cette fois, doivent être lus comme une dénonciation d'une vie qui n'a rien d'un conte.

Ainsi, le stéréotype peut être un outil très efficace dans les classes, au service d'une culture partagée. Travailler explicitement sur les contenus scolaires à maîtriser permet à tous les élèves, et en particulier ceux issus de classes sociales défavorisées, d'entrer dans une culture commune, nécessaire à leur réussite scolaire et au-delà, comme le souligne François Marcoin, de créer une « connivence culturelle sans laquelle il n'y a pas de compréhension à l'intérieur d'une société ». La présente communication a mis l'accent sur un type de stéréotypes, ceux présents dans le genre du conte, mais les différents genres et courants peuvent aisément se prêter au même exercice.

Bibliographie

Amossy, R. et Herschberg Pierrot, A. (1997). *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société*. Paris: Nathan.

Boré, C. (2007). « L'écriture scolaire entre stéréotype et idiolecte ». *Pratiques*, 135-136, 217-239.

Boyer, H. (2007) (dir.). *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Paris: L'Harmattan.

Dufays J.-L.(2005) *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles, De Boeck.

Kervyn, B. (2008) *Didactique de l'écriture et phénomènes de stéréotypie. Le stéréotype comme outil d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture poétique en fin d'école primaire*. Thèse de doctorat. Louvain-la-Neuve: Université Catholique de Louvain.

Kervyn, B. (2008) « Écriture scolaire et stéréotypie. Processus d'homogénéisation et mises en œuvre hétérogènes ». *Repères*, 38.

Kervyn, B. (2008). « Le socle commun et l'écriture dans le socle commun: observations sous l'angle de la stéréotypie ». In Dubois-Marcoin D. & Tauveron C. (dir.). *Français, langue et littérature, socle commun: quelle culture pour les élèves, quelle professionnalité pour les enseignants?*. Lyon: INRP.

Sitographie

Dufays J.-L. et Kervyn B.(2010) « Le stéréotype, un objet modalisé pour quels usages didactiques ? », *Éducation et didactique* [En ligne], vol. 4 - n°1 | mis en ligne le 01 avril 2012, consulté le 19 mars 2017. URL : <http://educationdidactique.revues.org/728> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.728.

Publications

* Revues

« L'instituteur, ce héros dans *Joker* de Susan Morgenstern », in revue Syn-thèses, n°8, Thessalonique.

« Stéréotypes et valeurs dans la littérature de jeunesse : exemple de *Trèfle d'or* de J. -F. Chabas » in *Le Français aujourd'hui* (en voie de publication).

« Etude des stéréotypes des œuvres de littérature de jeunesse et construction de compétences globales », in *Le nuove frontiere della scuola*, Febbraio 2017 n°43.

« Soi et les Autres ou l'image de l'étranger dans la littérature de jeunesse » in Revue *Expériences interculturelles* de Casablanca (en voie de publication).

« De nouvelles compétences pour 2018 : les compétences globales », in *L'Ecole des Lettres*, août-octobre 2016.

« Stéréotypes et morale laïque » in *Quand ombres et lumières se reflètent sur les sciences et les cultures...* Synergie Chili n°11, 2015.

Ouvrages

Littérature de jeunesse et stéréotypes d'Européens, Paris : L'Harmattan, 2016.

La mer en texte, la mer en classe. Réflexions littéraires et didactiques autour du sujet marin dans des écoles en Italie et en France. Rome: Éditions Aracné. Ouvrage co-dirigé avec Marina Geat (Rome 3), 2015.

***Colloques donnant lieu à publication**

Décembre 2016 « Littérature, stéréotypes et altérité », colloque international *Comment enseigner la langue et la littérature françaises au lycée et à l'université ?*, Agadir.

Octobre 2016 "Global Competences and analysis of stereotypes", 2nd Panhellenic Conference for the Promotion of Innovation in Education with International Participation, Larissa.

Septembre 2016 colloque international XIII^e International Symposium of University professors knowledge and mercy The Third Mission of the University « La littérature, expérience de soi et de l'Autre », Rome.

Mai 2016 3 « De l'utilisation des stéréotypes pour une tête bien faite ou les stéréotypes comme forme de pensée », colloque international *Il pensiero letterario come fondamento di una testa ben fatta*, Rome.

Octobre 2015 « Quali competenze per il mondo di domani? », colloque international *Conoscenza, Formazione e Progetto di Vita : Metodi e Prospettive per l'Inclusione universitaria*, Milan.

2010 « Lecture et identité européenne », colloque européen *Identità e valori europei. Il sentimento europeo attraverso la narrazione*, Rome.

ATOL : ATTentif à l'écOLE.

Développement en milieu scolaire d'ateliers d'apprentissage de l'attention déduits des neurosciences cognitives

Auteurs : Jean Philippe LACHAUX. Thierry CHEVALLIER th.chevallier@oratoire-lyon.net

ISFEC de rattachement :

INSERM U1028 (Lyon 69) - READS (ISFEC Saint Julien, Caluire 69)

Mots-clés : Attention – Neurosciences -

La question de l'attention dite « exécutive » se pose à chaque enseignant dans toute situation d'enseignement. La capacité de maintien de l'attention étant une condition indispensable pour l'apprentissage, il n'est donc pas surprenant que l'école interroge constamment l'attention des élèves, souvent même de manière explicite, par des injonctions à l'égard des élèves : *Ecoute-moi ! ; Où en es-tu ? ; Que se passe-t-il ? ; As-tu fini ? ; Tu penses à quoi ?*

Pourtant, il est exceptionnel que l'école éduque cette attention de manière directe. La capacité à se concentrer est souvent perçue comme une simple question de bonne volonté et de motivation, extrêmement difficile à déclencher du simple point de vue de l'enseignant.

Face à cette situation, il nous a semblé essentiel de développer un programme pédagogique spécifiquement centré sur la maîtrise de l'attention, à destination des élèves en scolarité obligatoire.

Cette recherche menée conjointement par le laboratoire de l'INSERM U1028 (Lyon 69, Jean Philippe Lachaux), le groupe de recherche READS de l'ISFEC St Julien (Caluire 69, Thierry Chevallier) et un collectif de professeurs des écoles et de collège de l'Enseignement Catholique (Ain, Rhône, Isère) vise la mise en place d'un programme de développement des capacités attentionnelles de l'enfant et de l'adolescent, expérimenté et utilisé en salle de classe et déduit directement des résultats les plus récents des neurosciences cognitives. En s'intéressant à tous les enfants, de 6 à 16 ans, et non pas seulement à ceux souffrant de TDA, il pose comme postulat que tous les élèves peuvent évoluer vers une meilleure maîtrise de leur attention, avec des bénéfices durables jusqu'à l'âge adulte.

Elle cible plus précisément deux problématiques : En quoi les avancées des neurosciences peuvent-elles aider l'enseignant à cerner ces pertes d'attention ? Comment la connaissance du fonctionnement de notre cerveau peut permettre aux élèves de mieux canaliser leur attention ? Ce programme d'apprentissage pratique se présente sous la forme d'ateliers adaptés à chaque niveau scolaire et conçus au sein d'un partenariat entre chercheurs et enseignant. Il comprend trois axes principaux :

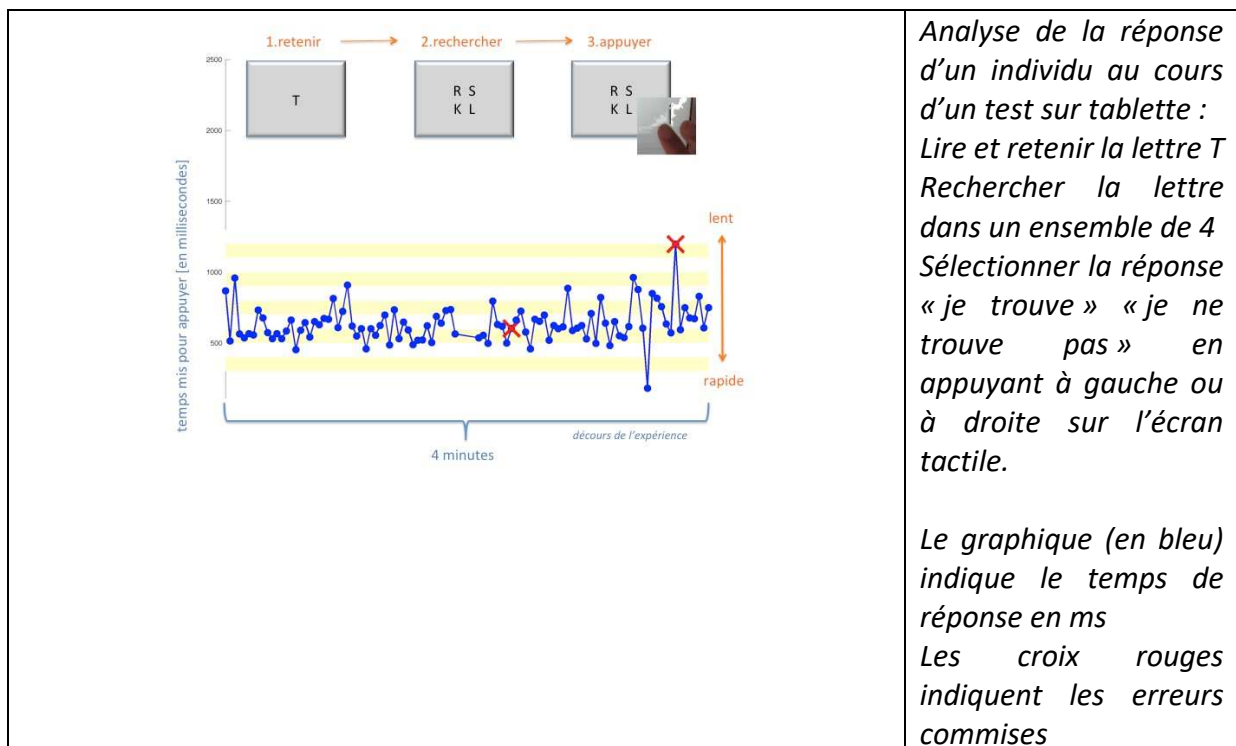
1. apprendre à l'élève à « **faire attention à l'attention** », en lui faisant comprendre les mécanismes biologiques de l'attention pour lui expliquer ses effets, ses limites, et le motiver ainsi à s'y intéresser, la développer et en prendre soin
2. « **démêler la pelote de laine** », pour lui permettre d'abord de déceler les situations de conflits attentionnels qui le forcent à sélectionner en même temps des processus cognitifs incompatibles sur le plan neuronal, puis à dissocier ces processus dans le temps

- pour les mener de manière séquentielle, hiérarchisée et organisée et non plus parallèle ;
3. « **développer son sens de l'équilibre attentionnel** », en lui apprenant à percevoir et à compenser de plus en plus tôt les premiers signes de la distraction, grâce à un meilleur ressenti des automatismes cérébraux de conversion perception-action qui transforment toute distraction en une mise en tension du corps.

Le cadre théorique

Du point de vue des neurosciences, l'attention est le processus de sélection, d'activation et de facilitation de certains réseaux de neurones au dépend des autres. Sur le plan cognitif, l'attention favorise de manière flexible les processus cognitifs les plus efficaces pour l'activité en cours, et se traduit sur le plan comportemental, par une plus grande discrimination, en termes de réactivité et de justesse de réponse par exemple aux événements extérieurs définis comme pertinents dans un contexte donné (Lachaux, 2011).

Ce processus de sélection peut être déclenché de manière réflexe, par un stimulus externe ou interne, ou bien se développer sous forme d'un contrôle endogène par le système exécutif, exerçant son influence sur le cerveau depuis le lobe frontal. C'est à ce deuxième aspect que nous nous intéressons ici. La capacité à stabiliser son attention, de manière volontaire et flexible, en fonction d'un objectif fixé : pour un élève, écouter un cours ou faire un devoir, par exemple. Cette capacité de maintien de l'attention est une condition indispensable pour l'apprentissage. Dans des expériences menées par l'équipe de JP Lachaux, ils ont pu décrire très clairement l'impact de ce maintien aussi bien sur la mémorisation (Mainy et al., 2007) que sur l'accès au sens, lors de la lecture d'un texte par exemple (Jung et al., 2008).



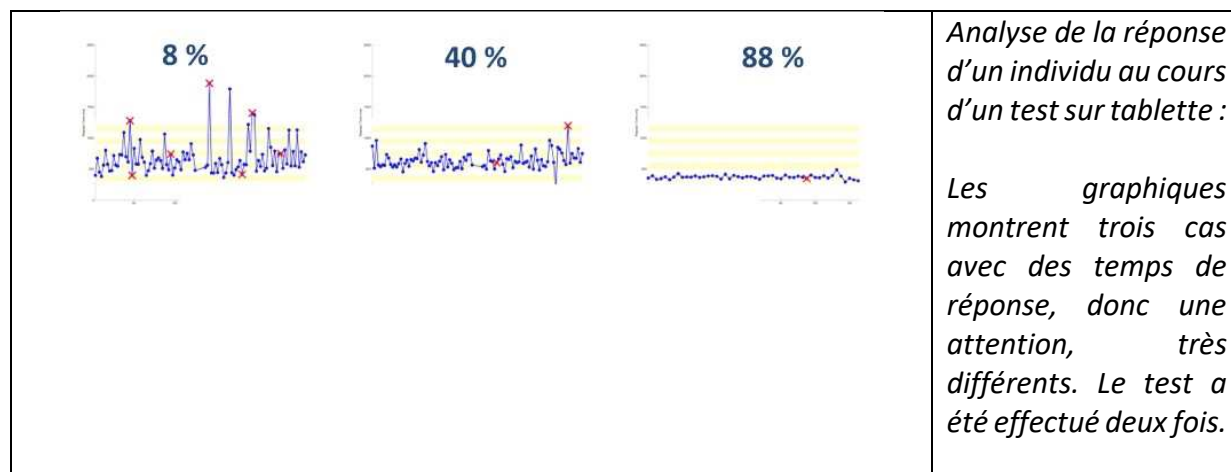
Schématiquement, le maintien de l'attention (ou concentration) conditionne deux phénomènes essentiels :

- a) la propagation de l'information sensorielle vers les structures cérébrales associatives situées

dans le lobe frontal, impliquées notamment dans la mémoire de travail et l'analyse sémantique (l'aire de Broca, par exemple) ;

b) le maintien d'un dialogue entre ces structures et les régions sensorielles permettant une plasticité des réseaux, indispensable pour l'apprentissage. Il n'est donc pas surprenant que l'école nécessite constamment l'attention des élèves, souvent même de manière explicite (injonctions des enseignants à l'égard des élèves).

Les chercheurs ont ainsi montré un effet 'tout ou rien' de l'attention sur la capacité à mémoriser une information de nature verbale, grâce à des mesures électrophysiologiques très fines de l'activité neuronale dans le réseau de la mémoire de travail verbale, au niveau du cortex préfrontal notamment (Mainy et al., Human Brain Mapping, 2007). Le réseau s'active ou s'éteint, littéralement, selon que l'attention est engagée ou non. Par ailleurs, les mesures de stabilité de l'attention menées dans les écoles leur ont montré que, quel que soit l'âge, un enfant ne passe pas plus de la moitié d'une période de dix minutes dans un état réellement attentif. Des « chutes » de concentration brèves (quelques secondes) viennent constamment parasiter l'activité en cours. Il est donc clair qu'une amélioration de la capacité de concentration peut avoir un impact majeur sur la qualité de l'apprentissage.



Enfin, par des contacts réguliers, variés et nombreux avec le corps professoral, cette équipe a pu constater que la grande majorité des enseignants s'avouent démunis face à l'inattention de leurs élèves. Ils soulignent en grande majorité une baisse des capacités d'attention de leurs classes, souvent en lien avec l'accès récent et massif aux nouvelles technologies, et admettent ne pas disposer d'outils efficaces pour y remédier. La capacité à se concentrer est souvent perçue comme une simple question de bonne volonté et de motivation, extrêmement difficile à déclencher du simple point de vue de l'enseignant.

Le cadre méthodologique

Il ne s'agit pas d'obliger l'enfant à être attentif, mais de lui donner la possibilité de l'être lorsqu'il en a besoin, grâce à un ensemble de stratégies développées au cours de ce programme. L'accent est toujours mis sur ce que l'enfant peut contrôler, même s'il est évident que de très nombreux paramètres peuvent aussi être contrôlés par ailleurs pour améliorer l'attention de celui-ci (contenu et forme des séances, ambiance, contexte extra-scolaire, ...).

Nous avons envisagé pour cela trois axes de travail :

Le premier axe (« **attention à l'attention** ») consiste à faire découvrir à l'élève ce qu'est l'attention en tant que phénomène biologique, avec ses forces et ses limites. L'élève y découvre qu'il n'a pas un pouvoir de contrôle absolu sur son attention, mais que sa maîtrise de ses processus attentionnels peut augmenter, avec un bénéfice possible non seulement sur sa vie scolaire, mais également sur les activités extrascolaires. Il s'agit donc ici non seulement d'instruire, mais également de développer un intérêt, voire un goût, pour l'attention.

Le deuxième axe de travail (« **démêler la pelote de laine** ») consiste à aider l'élève à identifier les situations de conflits attentionnels, durant lesquelles il tente de mener de front plusieurs processus cognitifs complexes interférant les uns avec les autres au sein des cycles perception-action, et à décomposer son action dans le temps pour limiter ces conflits.

Le troisième axe de travail (« **développer son sens de l'équilibre attentionnel** ») cherche à améliorer la stabilité de l'élève face aux distractions, en lui faisant prendre conscience de leurs modes d'action, notamment sur le plan de la prise de contrôle de l'attention et du comportement moteur. C'est ainsi que l'ouverture subite de la porte d'une salle de classe entraîne spontanément une mise en tension des muscles contrôlant la position des yeux, de la tête et du buste. Il s'agit d'un travail assez fin sur l'attention mais très novateur, et parfaitement complémentaire de l'axe 2. Pour résumer notre approche en termes simples et imagés, l'axe 2 vise à aider l'élève à voir clairement la « poutre » qu'il doit traverser (aller d'un bout à l'autre d'un exercice, en suivant une consigne claire), tandis que l'axe 3 vise à l'aider à se maintenir sur cette poutre, malgré les pertes éventuelles d'équilibres liées aux distracteurs.

A partir du développement d'ateliers par des praticiens de terrain à la suite d'une formation théorique, chaque enseignant a contribué à leur amélioration par une mise en application auprès d'élèves de la maternelle au collège. Ces ateliers ont été regroupés en fiche-séquence afin de leur donner une finalité forte et cohérente pour répondre aux trois axes de travail prédéfinis. Un tableau finalise l'ensemble des activités en lien avec chaque niveau de classe.

Le programme ATOLE

Le programme est constitué de 10 fiches-séquences. Ces fiches, que l'enseignant intégrera dans son cursus d'apprentissage, ont pour principe de mener l'élève à trois idées forces :

- « J'apprends à reconnaître dans ma vie les forces qui attirent et aspirent mon attention : distractions externes, internes ...»
- « Je comprends leur mode d'action dans mon cerveau »
- « J'apprends progressivement à y réagir grâce à un ensemble d'habitudes et de stratégies cognitives pour rester concentré »

Exemple d'intégration du programme ATOL à l'école élémentaire pour un début du programme en CP (R=rituel, SYST=systématisation) :

Tableau de bord - Progression ATOLE multi-années pour Groupe scolaire

| | Les séquences ATOLE | | | | | | | | | |
|------------------------|------------------------|--------------------------------------|------------------|-------------------------------------|--------------------|-----------------------|----------------------------------|---------------------------------|--------------|-------------------|
| | savoir - métacognition | | | | | savoir-faire - outils | | | | |
| | Seq 1 | Seq 2 | Seq 3 | Seq 4 | Seq 5 | Seq 6 | Seq 7 | Seq 8 | Seq 9 | Seq 10 |
| Nom des séquences | Introduction | L'équilibre attentionnel (la poutre) | Le cerveau | Les neurones de la distraction | Les neurones chefs | Maximoi et minimoi | Réagir aux distractions externes | Réagir aux distraction internes | PIM coporels | PIM intellectuels |
| Notions clés et outils | Découverte | La poutre | Bases cérébrales | mode marionnette / neurones aimants | intention | minimission | abeille / RAPPEL | pensoscope / petite voix | PIM coporels | PIM intellectuels |

| PROGRESSION DEBUTANT AU CP | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|-----|---|---|--|---|---|-------|------|------|------|--|
| ANNEE 1 | CP | | | | | | DEBUT | | | | |
| ANNEE 2 | CE1 | R | R | | R | | SYST | | | | |
| ANNEE 3 | CE2 | R | R | | R | R | SYST | SYST | | | |
| ANNEE 4 | CM1 | R | R | | R | R | SYST | SYST | SYST | SYST | |
| ANNEE 5 | CM2 | R | R | | R | R | SYST | SYST | SYST | SYST | |

En pratique, chaque fiche-séquence est constituée de plusieurs activités d'environ 30 minutes chacune. Les fiches 1 à 5 abordent la question des forces qui agissent sur l'attention, les fiches 6 à 10 conduisent l'élève à construire des habitudes et stratégies cognitives.

Séquence 1 : les élèves prennent connaissance de l'objectif général du programme : Apprendre à mieux maîtriser son attention.

Séquence 2 : L'équilibre attentionnel. Les élèves découvrent la similitude entre la maîtrise de leur attention et le sens de l'équilibre, à travers la métaphore de la poutre.

Séquence 3 : Le cerveau et les neurones. Les élèves acquièrent des connaissances de base sur le fonctionnement de mécanismes biologiques qui sont à l'origine de différentes formes de distraction.

Séquence 4 : Neurones aimants et distractions. Les élèves apprennent à identifier parmi leurs distractions, celles qui sont dues à des habitudes inadaptées ou à l'action de leurs « neurones aimants » (circuit de récompense du cerveau). Ils en comprennent l'origine et savent y réagir en freinant leur impulsivité et en décidant de leur façon d'agir.

Séquence 5 : Neurones chefs et intention. Les élèves apprennent ce qu'est une intention et comment les intentions sont maintenues en mémoire dans le cerveau.

Séquence 6 : Maximoi et Minimoi. Les élèves apprennent à alterner concrètement entre deux attitudes (planification/exécution) représentées par deux personnages (Maximoi et Minimoi), pour découper les tâches qu'ils réalisent petites missions courtes, claires et concrètes qu'ils savent faire.

Séquence 7 : Réagir aux distractions externes. Les élèves comprennent la similarité entre les déplacements de leur regard et ceux d'une abeille. Ils constatent qu'ils peuvent être spontanés ou contrôlés volontairement. Ils apprennent à remarquer à partir des déplacements de leur

Regard, de leur Attention et de leur Posture les moments où ils se laissent distraire par des éléments externes. Ils peuvent alors utiliser ces signes pour se re-stabiliser sur leur « poutre » d'attention.

Séquence 8 : Réagir aux distractions internes. Les élèves découvrent les différentes formes de distractions internes (pensées verbalisées, « petite voix », images mentales, envies de Passer à Autre chose de Mieux). Ils apprennent une technique pour comprendre qu'ils peuvent ressentir ces distractions et pourtant ne pas décrocher de l'activité en cours. Ils découvrent deux manières de réagir face à ces distractions internes (étiquetage et observation des réactions du corps).

Séquence 9 : Les PIM du corps (Perception, Intention, Manière d'agir). Les élèves apprennent un mode d'emploi pour bien se concentrer.

Séquence 10 : Les PIM pour les activités intellectuelles. Les élèves apprennent à comprendre, utiliser et créer des PIM pour se concentrer sur des activités intellectuelles, où ce qui doit être perçu comme un « objet mental », la manière d'agir peut-être un processus cognitif. Ils apprennent à se servir d'un répertoire de PIM de manière régulière.

En conclusion

La particularité de ce projet réside dans un ancrage fort dans les neurosciences cognitives fondamentales. Nous n'utilisons pas les neurosciences cognitives pour expliquer pourquoi tel ou tel technique d'apprentissage fonctionne, ou pour leur donner un habillage scientifique, mais réellement pour en déduire une méthode d'apprentissage de l'attention, validée scientifiquement et insérable directement en situation de classe.

Nous disposons d'un programme concret de découverte, d'apprentissage et d'entraînement de l'attention issu directement des neurosciences cognitives, qui motive les élèves et les enseignants, dont l'efficacité est démontrée quantitativement et dont les bénéfices sont transférables en situation extra-scolaire, avec un effet de cercle vertueux amenant l'élève à s'approprier encore d'avantage ces techniques au fur et à mesure qu'il en observe les effets positifs.

Le résultat final du projet consiste en une description précise de ce programme, suffisamment détaillée pour qu'il puisse être reproduit dans n'importe quel établissement scolaire n'ayant pas participé à ce projet.

Références bibliographiques :

- James, W. (1890). Principles of Psychology. <http://psychclassics.yorku.ca/James/Principles/prin11.htm>
- Jung, J., Mainy, N., Kahane, P., Minotti, L., Hoffmann, D., Bertrand, O., & Lachaux, J.P. (2008). The neural bases of attentive reading. *Human brain mapping*, 29 (10), 1193-1206
- Lachaux, J. P. (2011). Le cerveau attentif : contrôle, maîtrise et lâcher-prise. O. Jacob
- Mainy, N., Kahane, P., Minotti, L., Hoffmann, D., Bertrand, O., & Lachaux, J.P. (2007). Neural correlates of consolidation in working memory. *Human brain mapping*, 28 (3), 183-193
- Vandermeer, Lumen Vitae, 2007
- Zundel Maurice, " *Je est un autre* " Editions Anne Siguier

Favoriser le développement professionnel des professeurs lauréats des concours de recrutement interne et réservé: personnaliser les parcours de formation

Auteurs : Rachel BUCAILLE et Aude ALEXANDRE-ORRIN rachel@bucaille.info

ISFEC de rattachement : C.U.C.D.B., ISFEC Bourgogne Franche-Comté, Dijon, France

Mots-clés : Personnalisation - Accompagnement – Conscientisation - Isomorphisme – Portfolio - Développement professionnel

Résumé :

Accompagner chaque professeur stagiaire dans la construction de ses compétences et former des enseignants du 21^e siècle, compétents, réflexifs, voilà ce que chaque institut de formation tend à proposer aux professeurs stagiaires qui lui sont confiés. Nous avons entrepris une réflexion approfondie, laquelle a débouché sur une recherche autour de la problématique : « Comment penser un parcours de formation à même d'aider un professeur, au profil singulier, dans la prise de conscience et dans la construction de ses compétences, tout en permettant une évaluation par l'organisme de formation ? ». Nous montrerons comment nous avons mis en œuvre un dispositif de formation axé sur la personnalisation des parcours afin de favoriser le processus de professionnalisation et le développement professionnel continu des professeurs stagiaires plus expérimentés, en s'appuyant sur les principes clés de l'Andragogie, les travaux de Wittorski et des recherches sur le champ de la didactique professionnelle et de l'analyse réflexive. Cette évolution veut s'inscrire dans le cadre éthique: accompagner les professeurs stagiaires au plus près de leur réalité professionnelle, croiser les regards entre les différents acteurs, tout mettre en œuvre pour permettre à chacun de progresser et de valoriser ses réussites, adapter le suivi en étant garant d'un dispositif visant l'acquisition de compétences professionnelles du référentiel métier. Deux années de fonctionnement de ce dispositif et une évaluation régulière de ses effets nous permettent d'en constater l'efficacité, et de mesurer la reconnaissance qui en est faite par l'ensemble des acteurs de la formation professionnelle des professeurs.

Introduction

“Penser la formation des enseignants aujourd’hui, c’est améliorer la formation de tous pour demain” (Former les enseignants du 21^e siècle) - Chaire UNESCO de l’ENS.

Accompagner chaque professeur stagiaire dans la construction de ses compétences, faire de l’année de validation une année qui marque un tournant dans la carrière des enseignants, former des enseignants compétents, réflexifs, voilà ce que chaque centre de formation tend à proposer aux professeurs stagiaires qui lui sont confiés.

Nous montrerons dans cet article comment l’ISFEC Bourgogne Franche Comté a réfléchi et mis en œuvre un dispositif de formation axé sur la personnalisation des parcours afin de favoriser le processus de professionnalisation ainsi que le développement professionnel continu des professeurs stagiaires lauréats des concours interne et réservé. Dans une première partie, nous décrirons le contexte et les origines du dispositif qui nous ont amenés à repenser le parcours de formation des professeurs stagiaires, puis nous développerons ce dispositif mis en place qui prend appui sur des lectures théoriques dans le domaine de l’andragogie, principalement à partir des travaux de Malcolm Knowles mais aussi à partir des travaux sur la professionnalisation de Richard Wittorski et enfin des travaux sur la pratique réflexive de Donald Schön, Philippe Perrenoud ou encore Anne Jorro. Dans une dernière partie nous analyserons les résultats du dispositif et exposerons des pistes d’amélioration en perceptive.

1. Contexte et origine du dispositif

Les Instituts Supérieurs de Formation de l’Enseignement Catholique (I.S.F.E.C) sont des établissements d’enseignement supérieur missionnés par le Secrétariat Général de l’Enseignement Catholique pour la formation initiale et continue des enseignants du premier et du second degré de l’enseignement privé sous contrat avec l’État. L’ISFEC de Bourgogne Franche Comté est l’un des vingt instituts missionnés et est lié à l’université Catholique de Lyon. Nous intervenons dans tout le parcours de formation de l’enseignant : en formation initiale et en formation continue.

Depuis la rentrée 2014, notre ISFEC fonctionne en prenant appui sur deux antennes académiques de notre région, basées à DIJON et à BESANCON, pilotées par deux responsables d’Antenne. Les deux académies accueillent et forment les deux promotions de professeurs stagiaires (1^{er} et 2nd degrés) soit environ 140 enseignants : les professeurs stagiaires en Alternance issus des concours externes et les professeurs stagiaires issus des concours internes et réservés. Cette dernière promotion de stagiaires représente environ 75 enseignants pour les deux académies, placés sous la responsabilité de deux responsables “CIR” (Concours Interne et Réservé).

En vue de “valider” leur année de stage afin d’accéder à la titularisation, les lauréats issus des concours internes et réservés sont donc placés avec un contrat “de Professeur Stagiaire” sur un service en établissement à temps complet et bénéficient d’un dispositif de formation et d’accompagnement, qui repose essentiellement sur deux moyens :

- l’affectation d’un Tuteur, enseignant expérimenté et formé, exerçant si possible dans le même établissement (et dans la même discipline en 2nd degré...)
- des temps de formation, placés sous la responsabilité des Instituts Missionnés de l’Enseignement Catholique et financés par Formiris, généralement.

La formation des lauréats de concours est destinée à outiller le professeur stagiaire, pour lui permettre d'acquérir progressivement la maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice de son métier, tant sur le plan éducatif, pédagogique, didactique, que relationnel...en intégrant également la dimension spécifique de son engagement dans l'Enseignement Catholique. La formation doit entraîner le professeur stagiaire à une analyse réflexive de sa pratique, et ainsi l'aider à intégrer l'ensemble des compétences de l'enseignant, au-delà des seuls besoins nécessaires à l'année de stage, en vue de ses prises de fonctions ultérieures.

Or, les professeurs stagiaires issus des Concours internes ou réservés (qu'on appelle les CIR) ont déjà une expérience professionnelle d'au moins trois années d'enseignement (parfois plus importante). L'enjeu est donc de parfaire en référence aux dix-neuf compétences de l'enseignant ¹ du bulletin officiel du 18 juillet 2015, leur pratique professionnelle déjà développée.

Avant la rentrée 2014, le dispositif de formation proposé comportait un module « tronc commun » et un module « disciplinaire et didactique » soit au total vingt journées obligatoires pour les deux promotions de stagiaires lauréats des concours internes et réservés et lauréats des concours externes, de façon non dissociée. Les évaluations qui en ressortaient laissaient poindre beaucoup de frustration, tant chez les formateurs que chez les stagiaires. Ce dispositif uniforme était peu adapté à l'expérience accumulée des stagiaires.

Les lauréats du concours externe ont, pour la grande majorité d'entre eux, peu voire pas d'expérience dans l'enseignement. Il faut donc « tout apprendre » du métier. Concernant les lauréats des concours interne et réservé (CIR), c'est l'inverse, eux ont obligatoirement plusieurs années d'expérience (condition indispensable pour présenter le concours).

On pourrait imaginer que faire « tabula rasa » pour tous les lauréats pourraient fonctionner. On reprend depuis la base, on construit la formation en fonction des modules identifiés comme les incontournables (gestion de la classe, activités didactiques, suivi des élèves...). Toutefois, cela paraît peu pertinent de proposer à des enseignants ayant déjà développé des pratiques – parfois peu efficaces on peut en convenir – de reprendre « à zéro ». La prise en compte du connu, du vécu est un élément essentiel de l'engagement dans un processus de formation. Comme évoqué précédemment, les professeurs stagiaires CIR à qui sont imposés des modules de formation uniformes seront moins enclins à s'y investir puisque non considérés comme déjà engagés professionnellement.

La mastérisation de la formation représente un tournant et entre en vigueur à la rentrée 2014. A partir de là, les promotions de stagiaires sont dissociées, les lauréats des concours externes bénéficient d'un temps de formation plus conséquent (mi-temps) et il a fallu mettre en place deux dispositifs de formation distincts sur chacune des Antennes et donc « inventer » un dispositif particulier uniquement à destination des lauréats CIR. L'idée directrice reste malgré tout de faire bénéficier tous les lauréats des modalités « qui fonctionnent ». Le dispositif de formation des lauréats CIR est alors diminué à 8 journées pour le module « tronc commun » et 6 journées pour le module « disciplinaire didactique ».

Les modalités de l'évaluation des stagiaires changent aussi courant 2015² dans le Bulletin officiel du 26 Mars 2015 avec la création de l'Avis de l'Institut de Formation (ISFEC), avis sur la

¹ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

² http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87000

titularisation des stagiaires y compris les concours internes et réservés, complétant aussi l'avis du chef d'établissement (avis CE) et celui de l'Inspecteur (avis IEN/IPR) à destination du jury de validation.

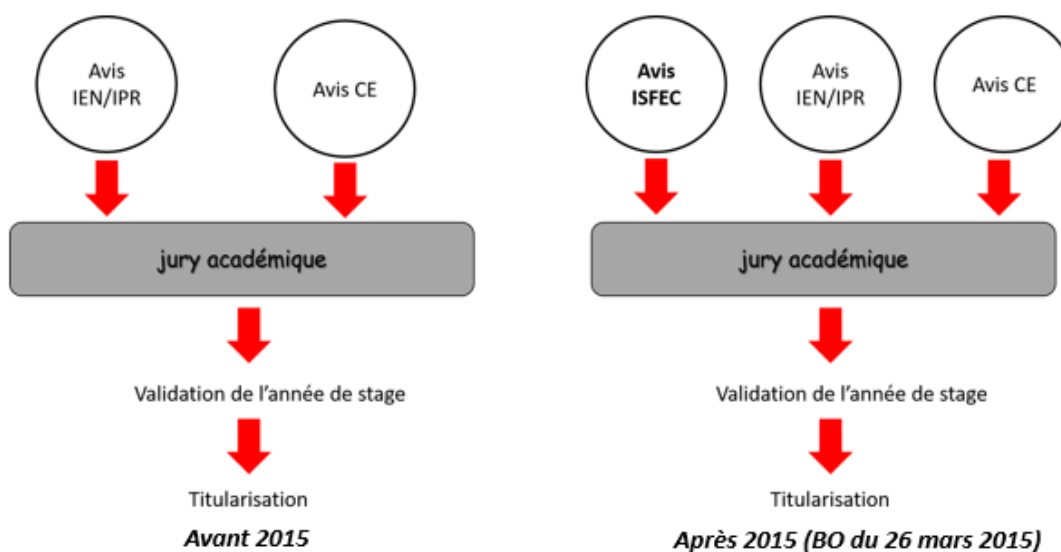


Figure 1: les modalités d'évaluation du professeur stagiaire avant et après 2015

Le conseil de formateurs de l'ISFEC Bourgogne Franche Comté décida qu'il fallait construire un autre dispositif de formation et notamment en améliorant le suivi des professeurs stagiaires avec la généralisation des « équipes de suivi » pour tous les stagiaires issus de tous les types de concours (1^{er} et 2nd degrés). C'est à l'occasion du colloque organisé par le laboratoire de Recherche L.I.R.E.F.O.P (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches Éducation, Formation et Personne - Ucl) à Dijon en mai 2015, que ISFEC Bourgogne Franche-Comté a pu exposer la communication suivante « *Accompagner le développement des compétences professionnelles des professeurs stagiaires dans le cadre d'équipes de suivi* » (BOUCAUD P. BUCAILLE R. ; WATTEYNE C - Acte du colloque- "L'éducation à l'épreuve de la démarche qualitative", (2016) sous la direction de RICHARD Philippe, Saint Ouen, Les éditions du Net ; p 271-284). Cette intervention pointe la mise en place et le rôle important des « équipes de suivi » dans l'accompagnement du professeur stagiaire ce qui renforce les regards croisés des différents acteurs de la formation : tuteurs de terrain, tuteurs formation (dits "tuteurs I.S.F.E.C"), chefs d'établissement et responsables institutionnels, qui se retrouvent deux fois au minimum dans l'année (décembre/janvier et mars) sur différents lieux, proches des établissements de stage pour faire le point sur l'avancée des compétences attendues par les professeurs stagiaires.

2. Un dispositif à penser

A la suite du colloque de mai 2015, l'ISFEC Bourgogne Franche-Comté a donc entrepris en équipe une réflexion approfondie pour aboutir à la création d'un dispositif de formation plus adapté aux lauréats "CIR", personnalisé et permettant d'émettre un réel avis (une vision à la

fois globale et suffisamment précise en termes de mise en œuvre des compétences professionnelles) sur la titularisation de ces lauréats.

2.1. Emergence de la problématique

Ce travail approfondi au sein de l'équipe des formateurs a débouché sur un travail de recherche autour de la problématique suivante :

« Comment penser un parcours de formation à même d'aider un professeur, au profil singulier, dans la prise de conscience et dans la construction de ses compétences, tout en permettant une évaluation par l'organisme de formation ? ».

Nous verrons donc en quoi ce public est « singulier », et comment une ingénierie de formation appropriée et un accompagnement rapproché et « croisé » peuvent permettre au centre de formation – et par extension à tous les partenaires – d'avoir une vision précise de la mise en œuvre des compétences professionnelles des professeurs lauréats.

2.2. Le public de stagiaire "CIR"

En France, pour enseigner dans une école, un collège ou un lycée général, technologique ou professionnel, il faut obtenir le concours de recrutement correspondant à son projet professionnel. Les maîtres des établissements d'enseignement privés sous contrat passent des concours et exercent des fonctions d'enseignement comparables à ceux et celles de leurs homologues de l'enseignement public, dans un cadre réglementaire spécifique prévu par le code de l'éducation pour le recrutement et la formation. Les lauréats des concours de l'enseignement privé doivent remplir les mêmes conditions de diplômes que leurs homologues de l'enseignement public. Ainsi, pour enseigner dans les établissements privés en contrat définitif, il est nécessaire de passer soit un concours externe, soit un concours interne ou enfin un concours ou examen réservés dans l'un des niveaux : premier ou second degrés. Les concours du premier degré sont académiques alors que les concours du second degré sont nationaux.

Les concours internes ou CAER (Concours d'accès à l'échelle de rémunération) concernent certains enseignants qui ont déjà travaillé dans un établissement privé sous contrat, pouvant alors justifier de 3 ans de services. Les recrutements réservés sont destinés à certains maîtres remplissant des conditions d'ancienneté de quatre années d'enseignement en équivalent temps plein en qualité de maître délégué dans un établissement d'enseignement privé sous contrat. La plupart du temps, les stagiaires "CIR" sont des enseignants qui ont suivi peu de formations personnelles, plutôt des formations en intra établissement. Passant de postes en postes, au fil des années de suppléance, ils n'ont pas forcément pu s'investir et se construire au sein d'une équipe. La plupart d'entre eux (75%) ont néanmoins reçu une visite conseil de la part d'un inspecteur (IPR ou IEN) ou bien d'un chargé de mission (plus dans le second degré que le premier).

Mis à part les enseignants du premier degré ayant présenté le concours interne sous la forme d'une épreuve écrite et quelques enseignants des disciplines comme Education Musicale et

Chant Choral, Documentation et Education Physique et Sportive, tous les autres stagiaires ont présenté un dossier de Reconnaissance des Acquis de l'Expérience Professionnelle (R.A.E.P) puis une épreuve orale après l'admissibilité. Ce dossier a été établi conformément aux modalités décrites dans les arrêtés du 19 avril 2013. Il comporte deux parties : dans une première partie (2 pages maximum), le candidat a décrit les responsabilités qui lui ont été confiées durant les différentes étapes de son parcours professionnel, dans le domaine de l'enseignement et dans une seconde partie (6 pages maximum), le candidat a développé une séquence d'apprentissage en justifiant les choix didactiques et pédagogiques permettant ainsi son analyse précise. Il est à noter que ce dossier est par nature un travail de démonstration de la préexistence de compétences professionnelles.

Ainsi, forts d'une éventuelle visite conseil au cours de leur suppléance et de leur réussite au concours, les professeurs stagiaires "CIR" sont très surpris de devoir faire preuve de la maîtrise de leurs compétences professionnelles au cours de cette année de validation.

2.3. A l'origine de nos réflexions : de la théorie à la pratique

A l'heure de la personnalisation des parcours d'apprentissage et de formation, il nous a paru judicieux de nous appuyer d'abord sur les principes clés de l'Andragogie. Ainsi, on peut retenir des travaux de Malcolm Knowles (1973) - "*L'apprenant adulte*", certains éléments clés dont le principal est le suivant: "l'adulte apprenant enrichit ses connaissances et compétences en partant de sa propre expérience." Ce principe fondamental peut être décliné selon plusieurs points qui seront les garde-fous de la conception d'un dispositif de formation adapté.

- Les apprenants ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose avant d'entreprendre une formation. Le rôle de l'enseignant est d'aider l'apprenant à prendre conscience de son "besoin d'apprendre" et d'expliquer aux apprenants que la formation vise à améliorer leur efficacité et leur qualité de vie.

- Les adultes ont conscience d'être responsables de leurs propres décisions et de leur vie. Ils ont besoin d'être vus et traités par les autres comme des individus capables de s'autogérer.

- Les adultes arrivent dans une formation avec de l'expérience. Leur identité s'est constituée à partir de leur expérience, ne pas la prendre en compte c'est les rejeter en tant que personne.

- Les adultes ont la volonté d'apprendre si les connaissances et les compétences nouvelles leur permettent de mieux affronter des situations réelles.

- Les adultes orientent leur apprentissage autour de la vie, d'une tâche ou d'un problème. Ils sont disposés à investir de l'énergie pour apprendre, seulement s'ils estiment que cela les aidera à affronter cette situation.

- Si les adultes sont sensibles à des motivations extérieures (meilleur emploi, salaire, promotion...), ce sont les pressions intérieures qui sont le plus grand acteur de motivation (désir d'accroître sa satisfaction professionnelle, estime de soi).

Par ailleurs, les travaux de recherche de Richard Wittorski (2009) - « *A propos de la professionnalisation* » nous ont permis de mettre en lien « professionnalisation » et « développement professionnel », déjà bien présent chez ces stagiaires. Le professeur stagiaire CIR a une identité "agie et vécue", selon Richard Wittorski, issue de son évolution professionnelle qu'il définit comme étant le processus de transformation de l'enseignant dans ou hors d'un dispositif de formation. L'auteur explique que la professionnalisation passe par la mise en place de dispositif de formation permettant à un enseignant stagiaire de développer des

compétences pour atteindre la prescription, donnée par le référentiel de compétences des enseignants, ce qu'il appelle « l'identité prescrite ». Selon, lui, la professionnalisation doit se faire lors d'une étape de reconnaissance par un tiers ; l'attribution des compétences (processus de négociation identitaire) conduit à « une identité reconnue et/ou attribuée ».

A partir de ces recherches, Richard Wittorski propose alors six voies de professionnalisation sur lesquelles nous nous sommes appuyés pour construire notre dispositif de formation. On mesure la diversité des modalités de développement professionnel des enseignants en fonction des activités qu'ils ont déployées dans les situations vécues avant le concours :

- la première voie de professionnalisation est appelée «logique de l'action» caractérise des enseignants en situation de travail, en prise avec une situation professionnelle qui leur est connue mais qui peut, à certains moments, présenter un caractère de nouveauté (utilisation de nouveaux outils, par exemple) qui les conduit alors à modifier leurs façons de faire le plus souvent sans qu'ils ne s'en rendent compte.

- la seconde voie appelée "Logique de la réflexion et de l'action" caractérise les situations dans lesquelles les enseignants sont face à des problèmes nouveaux. Leurs façons de faire habituelles ne leur permettent pas de surmonter la difficulté, c'est pourquoi nous appelons ces situations inédites (du point de vue de l'acteur). On observe alors des stratégies de recherche d'informations auprès d'autres personnes (conseils) ou dans des ressources documentaires. Il existe alors un aller- retour entre les connaissances ou savoirs recueillis, et la tentative d'utilisation de ces savoirs pour agir conduit l'individu à construire, pas à pas, c'est le début de la réflexivité.

- la troisième voie est "la logique de la réflexion sur l'action" Elle correspond aux moments où les enseignants analysent de façon rétrospective leur action soit pour l'évaluer ou mieux la comprendre ou encore pour la transmettre. Dans ces situations, on constate qu'ils prennent conscience d'un certain nombre de principes guidant leur action, ils construisent ainsi des « connaissances sur leur action » participant de l'enrichissement de leur «patrimoine» d'expérience.

- la quatrième voie "logique de la réflexion pour l'action" caractérise également les moments de prise de recul individuel ou collectif à propos de situations vécues mais dans la perspective de définir par anticipation une nouvelle façon de faire de manière à être plus efficace: il s'agit d'une réflexion anticipatrice de changement quant à l'action.

- la cinquième voie "la logique de la traduction culturelle par rapport à l'action" correspond aux situations de travail où un tiers (tuteur ou formateur) accompagne des enseignant dans la réalisation d'une activité. Ce tiers assure une fonction de transmission de savoirs ou de connaissances mais aussi une fonction de mise à distance de l'action, de modification des façons de voir et de penser l'action et la situation.

- la dernière voie la "logique de l'intégration assimilation" caractérise certaines situations d'autoformation, lorsque les individus utilisent des ressources pour acquérir des savoirs ou des connaissances. L'intention dominante ici de transmettre des savoirs.

Comme l'explique Nadine Faingold (2012), dans son chapitre "*Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles*" les professeurs stagiaires "CIR" font preuve d'intuition au cours de l'analyse de leur travail. Il est donc nécessaire que les actions de formation visent à les accompagner vers la prise de conscience de la nécessité de la mise en mots des savoirs experts et ainsi de favoriser la construction des schèmes professionnels. Les tuteurs terrains pourraient

accompagner les stagiaires dans ce processus mais, bien souvent, on constate qu'ils n'osent pas le faire. L'auteure préconise donc de mettre en place des dispositifs de formation faisant part importante à la réflexivité ce qui revient à mettre en place des temps d'analyse de pratiques plus régulièrement. C'est par des outils de recueil d'information favorisant cette mise en mots de l'intuition, que les professeurs stagiaires pourront conscientiser qu'il s'agit là d'un **agir professionnel**, expression de la compétence en situation. Une fois la compétence "conscientisée", on pourra travailler à en améliorer son niveau de maîtrise.

D'autres auteurs experts posent la **pratique réflexive** comme garante "d'un agir professionnel" notamment Donald Schön, (1994), dans « *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* », Philippe Perrenoud (2001), dans *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant* ou encore Anne Jorro (2006)- « *L'agir professionnel de l'enseignant* ». En prenant le temps de la réflexion sur l'action et donc sur ses propres procédures, on obtient une meilleure lisibilité de sa pratique de terrain.

Le schéma proposé par D. Kolb (1984)- "*Experiential Learning - Experience as the source of learning and development*" montre le mouvement continu qui doit s'opérer entre la pratique de terrain, la réflexion, les apports théoriques et la modification de la pratique. Se décentrer de l'action, de ses ressentis pour analyser, comprendre par le biais de ceux qui ont "écrit sur" pour revenir à l'action réadaptée à la situation. Le temps de la formation doit être celui de l'analyse, de la généralisation et de la préparation du transfert aux réalités nouvelles du terrain. Elle doit donc permettre d'acquérir un certain nombre "d'automatismes" en termes d'analyse. Passer de la réflexion sur l'action à la réflexion pendant l'action, afin de faire les choix pertinents et ainsi de justifier d'actes professionnels réfléchis.

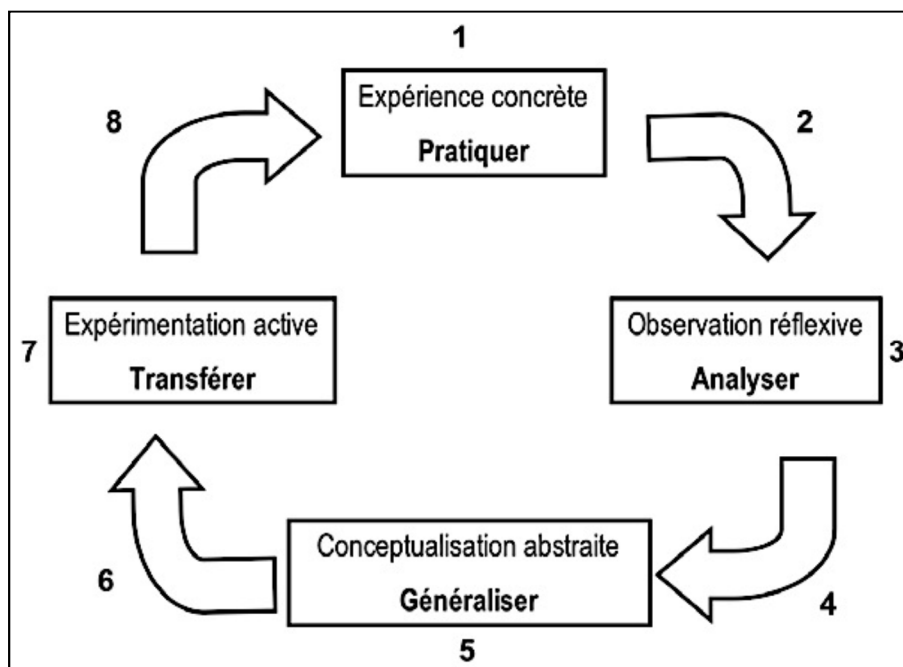


Figure 2: Schéma de Kolb

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning - Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs (NJ): Prentice-Hall.

Compte tenu des spécificités du public CIR et en regard aux lectures théoriques, il nous a paru nécessaire de proposer davantage de temps **d'analyse de pratique** afin travailler la prise de conscience de l'évolution des compétences professionnelles mais aussi de **personnaliser** les dispositifs proposés en suggérant des voies de professionnalisation variées.

En travaillant en collaboration avec le Directeur territorial adjoint Bourgogne Franche-Comté de Formiris, nous avons mis en place un accompagnement plus resserré afin de mieux identifier les besoins et les demandes de ce type de professeur stagiaire. La formation « Coeur de dispositif » est réduite à quelques journées. L'identification des modules de besoins sera faite par un auto-diagnostic préparé en amont de la journée d'accueil par le stagiaire puis analysé par le responsable "CIR" accompagné de l'équipe des formateurs.

2.4. Vers la démonstration d'une évolution dans la maîtrise des compétences professionnelles

L'avis ISFEC comptant pour un tiers dans la décision du jury académique de validation se fonde sur trois points: l'assiduité et la ponctualité, l'implication dans la formation, et enfin la démonstration de la maîtrise des compétences professionnelles ciblées comme "à améliorer" dans le parcours personnalisé de formation.

Au fil de l'année, le stagiaire construit, sur la base de l'auto-diagnostic appelé **auto-positionnement**, un portfolio de compétences sur lequel il s'appuiera en fin d'année pour démontrer sa maîtrise « suffisante » des compétences professionnelles en lien avec le référentiel, en mettant en valeur son déplacement dans sa pratique.

2.5. Le portfolio de compétences : un outil de développement professionnel

2.5.1. Les enjeux d'un tel outil

Le public des CIR ne possède, en majorité, que peu de repères fixes en termes de niveau de compétence. Certains d'entre eux n'ont que peu conscience du faisceau de compétences à l'œuvre dans leur pratique quotidienne. La première approche du référentiel métier s'est faite par la constitution du dossier R.A.E.P., pour la plupart d'entre eux, toutefois celui-ci est souvent centré sur les compétences disciplinaires et didactiques.

Les stagiaires "CIR" témoignent également souvent de peu de confiance en eux, plusieurs années (voire de nombreuses années) de suppléance et de précarité de l'emploi peuvent avoir engendré un sentiment d'infériorité et une absence de reconnaissance du travail fourni.

Les nouvelles modalités d'évaluation des enseignants (Parcours professionnels, carrières et rémunérations ou P.P.C.R.³) engagent les professeurs à "se mettre en valeur" lors de la rencontre et de l'entretien avec l'inspecteur. Les professeurs auront la possibilité, en amont de l'inspection, de remplir un document dans lequel ils devront se positionner en regard des compétences du référentiel métier et témoigner des actes professionnels correspondants lors de leur rencontre avec l'inspecteur.

³ Décret n° 2017-789 du 5 mai 2017 fixant l'échelonnement indiciaire de certains personnels enseignants et d'éducation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2017/5/5/MENH1710184D/jo/texte>

Ainsi, le dispositif de formation est conçu de façon à mettre le professeur stagiaire au centre de son parcours de formation. Celui-ci ne trouvera son efficacité que si le professionnel trouve résonance dans sa pratique quotidienne, et que cette efficacité est conscientisée. Autant d'éléments qui confortent l'idée qu'accompagner la constitution d'un outil de "traçabilité" et de réflexion autour de la mise en œuvre des compétences professionnelles du référentiel est approprié. Ainsi c'est en alimentant son portfolio de compétences avec des "preuves" choisies que chaque enseignant accédera à un premier stade de réflexivité.

2.5.2. L'auto-positionnement

La base de ce portfolio est l'**auto-positionnement** de début d'année de stagiaire, qui doit faire une "photo" de quel enseignant il est au moment de l'obtention du concours. L'enjeu se situe à différents niveaux pour le stagiaire et pour les responsables de formation. Pour le professeur stagiaire il s'agira d'entrer dans une **dimension auto-évaluative** afin de montrer un certain niveau de maîtrise des compétences du référentiel en choisissant les pièces témoins pertinentes. Cela sera rendu possible si le professeur stagiaire a conscience du fait que ce travail va faire socle dans son année de formation. Pour les responsables de formation, l'enjeu sera d'évaluer la pertinence des pièces témoins fournies afin de positionner le professeur stagiaire dans un niveau de maîtrise des compétences professionnelles. Le travail qui s'en suivra devra faire émerger le besoin de formation chez le professeur stagiaire. A partir de l'analyse de l'auto-positionnement, nous établissons une proposition de parcours personnalisé de formation, soumis à l'avis du tuteur terrain et à celui du chef d'établissement (regards croisés permettant d'affiner les propositions).

2.5.3. Portfolio et réflexivité

Un premier temps de régulation permettra de faire émerger « la bascule » opérée de l'auto-positionnement vers le portfolio. L'enrichissement du portfolio au cours de l'année par des pièces nouvelles, témoins du déplacement dans la pratique professionnelle du professeur stagiaire, permettra un travail d'analyse réflexive soutenu par des temps d'ateliers. Odile Biel (2015) a montré dans son article « Portfolio, réflexivité, compétences » la démarche d'extraction de pièces témoins dans la logique de la mise en réseau des compétences professionnelles. Cette démarche sera utilisée par les formateurs d'analyse de pratique pour accompagner les professeurs stagiaires dans les choix opérés.

Une vigilance particulière doit être portée à la démarche et non au "produit fini". C'est pourquoi des **temps d'analyse réflexive** sont indispensables, afin d'initier ou de conforter une démarche de réflexivité et non un simple classement des pièces témoins.

L'idée est de permettre au professeur stagiaire d'entrer dans une véritable analyse réflexive de son agir professionnel selon une échelle de quatre niveaux "repères":

- Niveau 1 : généralités, restitution simple, peu d'implication
- Niveau 2 : descriptif, incertitudes, ressentis
- Niveau 3 : mise en perspectives, prose de recul, auto-feed-back
- Niveau 4 : capacité à prendre des décisions, à innover, à auto-réguler sa pratique, à la mettre en regard aux formations/lectures...

Ces quatre niveaux ont été choisis et reformulés suite aux lectures croisées de différents auteurs, nous citerons plus particulièrement les travaux d'Anne Jorro (2005), « *Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes* ». Elle souligne que les pratiques auto-évaluatives "souffrent", fruits d'une crise identitaire et d'une certaine frilosité à s'aventurer dans ce registre de pensée. Elle indique que "la réflexivité suppose un contexte ouvert à la culture professionnelle" qui va "reconnaître les dilemmes auxquels ils sont confrontés quotidiennement". L'analyse des situations vécues partagées à un groupe va permettre, dans l'idéal, d'accéder à une pensée critique.

Ces quatre niveaux "repères" seront explicités aux professeurs stagiaires lors des **séances d'analyse de pratique**.

Ces quatre niveaux répondent à plusieurs enjeux :

- Entrer dans ou consolider une démarche d'observation et de prise de recul de sa pratique
- Professionnaliser ses schèmes d'action
- Donner des repères clairs aux stagiaires permettant l'auto-évaluation
- Doter professeurs stagiaires, formateurs, et évaluateurs de critères communs.

La formation tendra à ce que les professeurs stagiaires atteignent a minima le niveau 3 en fin de parcours, lors de l'entretien réflexif. Pour cela l'ingénierie pédagogique des quatre demi-journées consacrées à l'analyse de pratique se doit d'être extrêmement efficace.

2.6. L'écrit réflexif : synthétiser son parcours

La première année de mise en place du dispositif, nous avons demandé aux professeurs stagiaires de rédiger un "écrit réflexif" à faire parvenir au tuteur I.S.F.E.C quelques jours avant l'entretien réflexif (fin avril). Cet écrit de une à trois pages devait faire la synthèse du parcours de professionnalisation, prenant appui sur la progression dans une compétence focus.

Deux enjeux pour cet écrit:

- permettre au stagiaire d'envisager son portfolio comme un tout cohérent et donc d'en préparer la présentation
- donner la possibilité aux formateurs du jury de préparer l'entretien avec le professeur stagiaire.

Cet écrit a posé des difficultés à de nombreux stagiaires, peu habitués à ce travail d'écriture réflexive. Le manque de temps d'accompagnement dédié à l'écriture a également été un frein. En effet, les professeurs stagiaires CIR n'ont que quatre séances de trois heures d'analyse de pratique (dont trente minutes de "régulation" en grand groupe autour des problématiques rencontrées et pour annoncer les objectifs et les étapes suivantes). Les deux premières sont consacrées à vivre une analyse de pratique à proprement parler, la troisième est consacrée à la préparation de l'écrit réflexif et la dernière à la préparation de l'entretien.

Ce temps imparti à l'écriture ne saurait suffire. Il fallait revoir nos exigences et les adapter davantage aux temps d'accompagnement et aux choix que nous avons faits.

2.7. L'entretien réflexif portfolio : démontrer et analyser

Il s'agit d'un moment clé dans le processus de formation. A l'issue d'une année riche, les professeurs stagiaires sont invités à présenter leur portfolio de compétences en faisant un focus sur une compétence pointée comme "à améliorer" dans le parcours personnalisé, et à montrer comment les autres compétences rayonnent et fonctionnent en réseau.

Si les écrits réflexifs n'avaient pas apporté la satisfaction escomptée, les entretiens représentent un moment "d'explosion", de « feu d'artifice ». Les professeurs stagiaires se montrent enthousiastes. Le questionnement du jury, composé du tuteur ISFEC et d'un formateur visant l'échange de pratiques, favorise le sentiment d'efficacité personnel. Les professeurs se sentent reconnus, reflétés.

Un temps de méta-analyse à l'issue de l'entretien permet au professeur stagiaire d'exprimer son ressenti quant à cet entretien et aux membres du jury de partager leur évaluation de la présentation faite du portfolio et de la mise en valeur des compétences professionnelles.

3. Le dispositif mis en place en 2015-2016 : analyse, évaluation et évolutions

Dès la nomination des professeurs stagiaires sur leur poste en 2015-2016, l'ISFEC Bourgogne et Franche Comté recherche tout d'abord le tuteur terrain pour accompagner le stagiaire dans sa professionnalisation, avec l'aide et l'accord du chef d'établissement puis des inspecteurs. La formation "cœur de dispositif" est planifiée sur l'année. A partir d'un dossier d'auto-positionnement, le parcours personnalisé sera construit. Les professeurs stagiaires devront faire preuve au cours de l'entretien réflexif de la maîtrise des compétences pointées comme à améliorer dans le parcours.

3.1. Le dispositif mis en place en 2015-2016

Le dossier d'auto positionnement se construit à partir d'un questionnaire faisant l'inventaire des compétences professionnelles que le stagiaire aura construites au cours de l'été précédant l'année de stage. La plupart des questions posées sont dichotomiques à réponse binaire OUI et NON; dans le cas d'une réponse positive, il doit apporter une ou plusieurs preuves, ce qui constitue un dossier pouvant aller, selon des stagiaires de cinq à quatre-vingt pages. Ce dossier d'auto positionnement sera l'étape initiale de la construction du portfolio de compétences.

Les stagiaires CIR entrent en formation fin août avec une journée d'accueil institutionnel (Rectorat et Directeurs Diocésains) complétée par un temps d'information sur le déroulé de l'année de stage (présentation du dispositif) animé par le responsable CIR de chaque région. Puis une première journée permet travailler sur le référentiel de compétences et sur les différentes situations et façons dont elles s'expriment.

Le "cœur de dispositif" est réduit aux journées didactiques si celles-ci sont proposées sur le territoire Grand Est ainsi qu'à quatre demi-journées de formation "analyse de pratique" et deux demi journées de "pastorale"

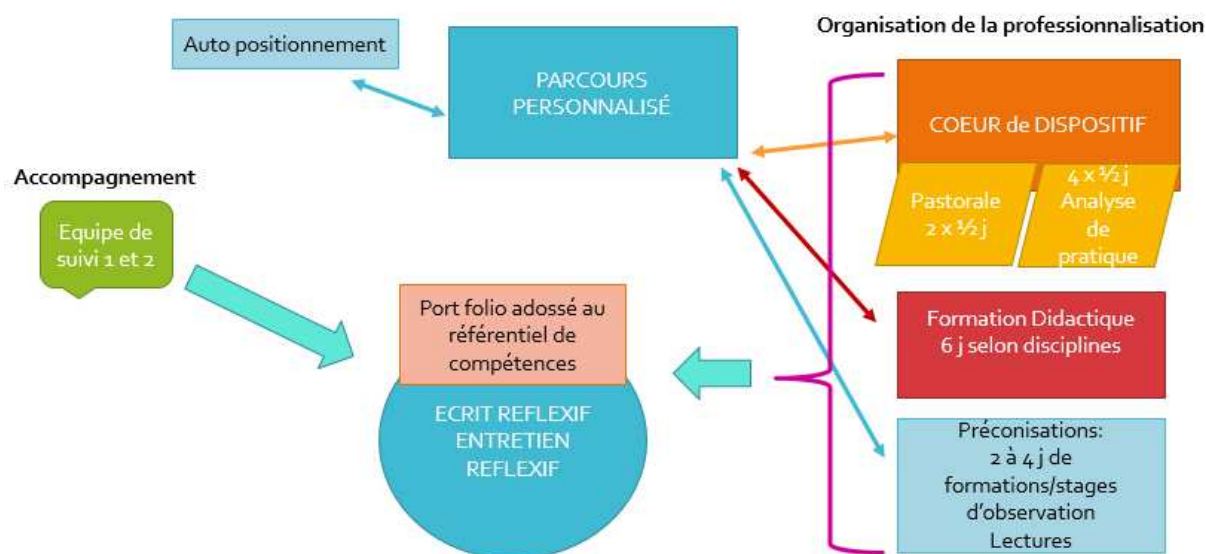


Figure 3: le dispositif de formation des stagiaires CIR 2015-2016

Le responsable CIR et quelques formateurs étudient alors longuement les dossiers d'auto-positionnement construits par les stagiaires. L'idée est de repérer dans les preuves fournies les éventuelles compétences qui ne semblent pas assez approfondies. Un parcours personnalisé de formation est alors proposé afin de tenir compte des enjeux identitaires c'est-à-dire à la fois sur du développement de la personne, du développement des compétences professionnelles et les besoins de l'organisation (les Institutions) . Il comporte trois rubriques : constat des compétences maîtrisées (dont les preuves devront être intégrées dans le portfolio), les compétences qui restent à améliorer au regard des preuves fournies ainsi que les préconisations de formation en complément du tronc commun.

Ainsi pour une grande part des stagiaires de 2015-2016, il était nécessaire d'approfondir :

- la didactique disciplinaire
- la prise en compte de la diversité des élèves
- l'utilisation des outils numériques
- l'interdisciplinarité et la pédagogie de projet

Pour cette année de stage 2015-2016, les préconisations proposées étaient notamment

- des formations complémentaires sur plan de formation (FORMIRIS ou PAF)
- des lectures théoriques complémentaires
- des stages d'observation disciplinaires (pour notamment les disciplines plus rares) ou dans un autre niveau (Cycle 3, lycée professionnel, ULIS,..)

Lors du dernier regroupement de l'année 2015-2016 nous avons proposé aux professeurs stagiaires de compléter une évaluation du dispositif de formation sous la forme d'un questionnaire "papier" à renvoyer à l'issue de la formation. Cette évaluation proposait de mesurer le degré de satisfaction des professeurs stagiaires concernant la formation didactique, le parcours personnalisé, les journées « cœur de dispositif », l'entretien réflexif et l'organisation matérielle. Elle comporte également une rubrique « mise en perspective » qui visait à la fois à

suggérer des améliorations du dispositif et à envisager des prolongements possibles dans leur formation continue.

D'une manière générale, les professeurs stagiaires CIR ont émis une satisfaction globale sur le dispositif de formation proposé au cours de l'année avec notamment l'envie de poursuivre la démarche de formation : de nombreuses propositions dans les domaines comme les TICE, les neurosciences, le travail de groupe,... de la même façon, les stagiaires notent un désir d'enrichir leur portfolio de compétences déjà bien alimenté durant l'année. Toutefois, ils ont souligné la nécessité d'améliorer la lisibilité du dispositif en général dès la rentrée ainsi que de définir plus précisément le rôle des différents acteurs autour d'eux. De plus, ils ont pointé le fait que la construction des dossiers d'auto-positionnement n'avait pas toujours été réalisée de manière rigoureuse car certaines preuves n'étaient plus à leur disposition en juillet/août comme par exemple un extrait du cahier de texte électronique.

Nous avons également récolté les remontées des différents formateurs impliqués dans le dispositif : une satisfaction globale a été exprimée avec un constat d'une meilleure appréhension des compétences du référentiel.

Par ailleurs, plusieurs inspecteurs (IPR/IEN) ont pris appui sur les portfolios, certains même les emportant avec eux quelques journées pour échanger avec leurs collègues.

3.2. Le dispositif « amélioré » de 2016-2017

Fort de ces constats, nous avons procédé à certains réajustements.

3.2.1. Du référentiel de compétences au parcours « arc en ciel »

Afin de donner plus de lisibilité aux stagiaires dans les compétences professionnelles, nous avons décidé de regrouper certaines compétences proches sous la forme du « parcours arc en ciel ». Cet outil met en lien entre les différentes compétences du référentiel et les unités professionnelles de développement des compétences. Ce document sert aussi de référence aux promotions de stagiaires en alternance et permet une équité entre les deux promotions.

- Unité professionnelle A: Exercer le métier en s'inscrivant dans un contexte institutionnel (enseignement catholique, éducation nationale...)
- Unité professionnelle B: Travailler en partenariat, être en relation avec des adultes (équipe, parents, partenaires...)
- Unité professionnelle C: Créer un climat de classe propice aux apprentissages, être en relation avec des élèves
- Unité professionnelle D: Concevoir et évaluer des situations d'apprentissage en utilisant des démarches pédagogiques et didactiques adaptées
- Unité professionnelle E: Elaborer des parcours d'élèves dans une logique interdisciplinaire- Prendre en compte les élèves dans leur diversité
- Unité professionnelle F: Maîtriser les savoirs disciplinaires et didactiques
- Unité professionnelle G: Maîtriser les outils numériques au service des apprentissages
- Unité professionnelle H : Maîtriser une langue étrangère
- Unité professionnelle I: Adopter une analyse réflexive de sa pratique

- Unité professionnelle J: Mener une recherche

Le document « auto-positionnement » a donc été modifié autour des différentes unités professionnelles du parcours arc en ciel. De plus, pour plus d'efficacité dans la lecture et l'analyse des dossiers d'auto-positionnement par les formateurs, une grille, également adossée au parcours au en ciel a été créée ; elle permet aussi une traçabilité et la mesure de l'écart entre le regard que portent les professeurs stagiaires sur leurs niveaux de maîtrise des compétences et les preuves apportées et l'évaluation que peuvent en faire les formateurs.

3.2.2. Les évolutions dans la mise en œuvre du dispositif

Nous avons mis en place une équipe de suivi "zéro" réunissant les différents acteurs autour du stagiaire pour échanger autour du parcours de formation établi. Les échanges ont pu en effet pointer des erreurs dans les propositions de formation : le dossier d'auto-positionnement n'avait pas permis pas de mesurer le niveau de maîtrise des compétences professionnelles notamment sur la compétence de gestion de la classe

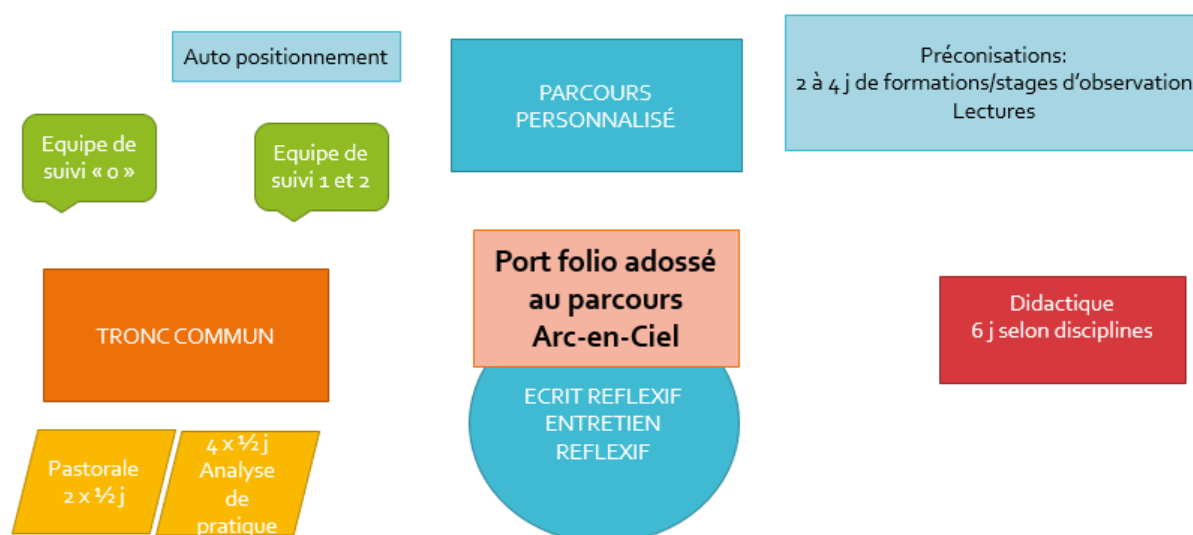


Figure 4: le dispositif de formation des stagiaires CIR 2016-2017

Un grand nombre de stagiaires CIR de 2016-2017 atteste de la maîtrise des unités "s'inscrire dans le cadre institutionnel", "travailler en partenariat" à partir des éléments de preuve fournis dans le dossier d'auto-positionnement. La plupart maîtrise aussi l'unité "créer un climat propice aux apprentissages" ce qui a pu être prouvé soit par les rapports d'inspection et/ou autre visite conseil dont le compte-rendu a été donné dans le dossier d'auto positionnement ou alors, lorsqu'aucune preuve n'a été fournie par le stagiaire, nous avons organisé une rapide visite conseil par un formateur didacticien.

Nous constatons que le degré de maîtrise des professeurs stagiaires dans certaines unités professionnelles n'est pas suffisant au regard des preuves apportées :

- Concevoir et évaluer des situations d'apprentissage (UP D)

- Maîtriser les savoirs didactiques et disciplinaires (UP F)
- Prendre en compte les élèves dans leur diversité (UP E)
- Utiliser les outils numériques. (UP G)
- Adopter une analyse réflexive de sa pratique (UP I)

3.2.3. Les voies de professionnalisation utilisées

Afin de répondre au mieux aux besoins ainsi identifiés et selon les compétences reconnues comme acquises par les professeurs stagiaires, nous avons proposé une diversité de « voies de professionnalisation » davantage en lien avec les recherches de R. Wittorski sous d'un contrat de formation appelé « **parcours personnalisé** ».

Le tableau suivant montre à la fois les propositions de formation en lien avec les voies de professionnalisation ainsi que les différents acteurs autour du professeur stagiaire.

Tableau 1: formation proposée et acteurs de la formation en lien avec les voies de professionnalisation de Wittorski (2009)

| Voies de la professionnalisation | 1 Logique de l'action | 2 Logique de la réflexion et de l'action | 3 Logique de la réflexion sur l'action | 4 Logique de la réflexion pour l'action | 5 Logique de la traduction culturelle par rapport à l'action | 6 Logique de l'intégration assimilation |
|----------------------------------|--------------------------|---|---|--|---|--|
| Formation | Formation Sur le « tas » | Formation Echanges de pratique | Analyse de pratique | Formation Groupe de travail | Visite conseil Stage d'observation en établissement ou entreprise | Lectures théoriques MOOC Conférences |
| Acteurs | Pairs | Pairs Tuteur terrain Formateur | Formateur Tuteur terrain | Formateur Pairs | Tuteur terrain Formateur didacticien Tuteur ISFEC Enseignant expert | Chercheur Théoricien Expert |

La voie 1 est la « *logique de l'action* ». Bien souvent le stagiaire CIR a été formé “sur le tas” demandant conseil parfois aux pairs. Cette voie est celle que les stagiaires CIR ont pu développer au fil de leurs années de pratique. Ici, pas d'action de formation « formalisée ».

La voie 2 est la « *logique de la réflexion et de l'action* ». Les formateurs, au cours de modules de formation, le tuteur terrain et/ou le tuteur ISFEC accompagnent le professeur stagiaire dans les modifications de la pratique en lien avec des observations ou des prescriptions. Le professeur stagiaire n'est donc pas à l'origine de la modification de sa pratique.

La voie 3 est celle de la « *logique de la réflexion sur l'action* ». C'est lors des demi-journées d'analyse de pratique et à l'occasion de l'entretien qui suit l'observation du tuteur terrain dans la classe que le professeur stagiaire analyse de façon rétrospective son action. Ainsi, l'enseignant va développer des schèmes d'action réflexifs.

La voie 4 est celle de la « *logique de la réflexion pour l'action* ». Cette logique est mise en œuvre par le professeur stagiaire lors de formation ou de travaux de groupe avec les pairs (en établissement, en formation « analyse de pratique », en formation didactique, ...). Elle est également empruntée par le professeur stagiaire lorsqu'il travaille à l'enrichissement de son portfolio dans l'analyse qu'il porte sur l'évolution dans sa pratique.

La voie 5 est celle de la « *logique de la traduction culturelle par rapport à l'action* ». Cette voie est utilisée lors des visites conseil par un formateur didacticien, ou bien au cours des formations didactiques lorsque le professeur stagiaire bénéficie de l'expertise du formateur. C'est également le cas lors des formations « thématiques » proposées dans le parcours personnalisé de formation comme par exemple « évaluer pour accompagner » ou « la différenciation pédagogique, est-ce si compliqué ? ». Nous proposons également des stages d'observation au sein d'un autre établissement afin d'échanger avec un professeur de la même discipline reconnu comme « expert ».

La voie 6 est celle de la « *logique de l'intégration assimilation* ». Lorsque nous constatons dans le dossier d'auto-positionnement une absence de références théoriques, nous demandons aux professeurs stagiaires de lire un ou plusieurs ouvrages ou bien de participer à un M.O.O.C. (Massive Online Open Course) ou une conférence afin de combler et d'améliorer des connaissances spécifiques identifiées comme lacunaires. Ainsi, par exemple, nous pouvons citer :

- « *Evaluer sans dévaluer* » de Gérard de Vecchi
- « *Les petites bulles de l'attention* » de Jean Philippe Lachaux
- « *Apprendre oui mais comment ?* » de Philippe Merieu
- MOOC « Education par la recherche » FUN

3.2.4. Evaluation du dispositif « amélioré »

Cette année nous avons choisi d'envoyer une évaluation sous la forme d'un Google Form pour procéder à notre évaluation du dispositif. Le dernier regroupement était trop précoce cette année pour le faire compléter in situ.

Une première partie proposait une auto-évaluation au professeur stagiaire afin de faire émerger ce qui selon lui avait le plus évolué dans sa pratique au cours de cette année de formation.

Dans un second temps, une évaluation de satisfaction associée à un espace d'expression libre visait à apprécier les différents « pôles » du dispositif de formation (formation didactique, parcours personnalisé, formation « cœur de dispositif », évaluation globale), ainsi que la mise en perspective comme proposé l'année précédente. Toutefois, une plus grande importance a été accordée à l'appréciation de l'entretien réflexif.

Les professeurs stagiaires ont exprimé une satisfaction globale, particulièrement sur la pertinence des parcours personnalisés et les formations proposées. Ils évoquent notamment des progrès significatifs dans la gestion de l'hétérogénéité et de la diversité des élèves ainsi que dans l'utilisation des outils numériques et dans leur capacité d'analyse réflexive. Ils soulignent que la prise en compte des expériences passées représente un point positif mais déplorent une année très intense. Un des points qui suscitent le plus de difficultés reste cependant la constitution du portfolio.

L'entretien portfolio demeure un « temps fort » pour le professeur stagiaire soucieux d'avoir la reconnaissance des compétences ciblées comme « à améliorer » en début d'année. Ainsi, malgré un stress notifié dans les évaluations, les stagiaires en reconnaissent les bénéfiques ;

- *J'ai eu l'impression d'avoir de la valeur*
- *Réfléchir sur ses compétences est bénéfiques pour les élèves*

Les formateurs ISFEC ont constaté que les stagiaires étaient relativement "sereins". Cependant, on a pu noter la difficulté des stagiaires à constituer leur auto-positionnement, base du portfolio qui s'étoffe toute l'année. Les journées proposées fin août ont permis « d'entrer » dans le dispositif avant la rentrée scolaire, ainsi que de répondre à des interrogations sur la constitution de l'auto positionnement. Toutefois, préoccupés par l'approche de la rentrée scolaire, parfois dans un nouvel établissement, les enseignants ont été peu disponibles pour enclencher le travail "de fond" nécessaire à la réflexion sur les compétences professionnelles.

Conclusion

G. Le Boterf (2015) « Construire les compétences individuelles et collectives » préconise de « créer un contexte favorable à la réalisation de parcours individualisés, qui s'élaboreront et se piloteront comme des parcours de navigation », au sens où le parcours de chaque apprenant est déterminé par le « cap compétences » qu'il s'est fixé. C'est dans cette direction que l'ISFEC Bourgogne Franche-Comté a fixé le cap. Personnaliser les parcours pour permettre aux professeurs stagiaires de développer leurs compétences en fonction de leurs besoins : c'est en faisant l'expérience des bénéfiques d'un tel dispositif d'accompagnement, qu'ils pourront à leur tour le faire vivre à leurs élèves (principe d'isomorphisme).

Des perspectives d'évolution pour 2017-2018 s'offrent également à nous.

Pour palier la difficulté exprimée par les professeurs stagiaires à comprendre les enjeux et à constituer l'auto positionnement, base du travail sur le degré de maîtrise des compétences professionnelles, nous avons pris la décision d'inviter les nouveaux lauréats à une demi-journée de formation "1er contact" fin juin/début juillet 2017. L'objectif est de les informer aussi tôt que possible des modalités de l'année de validation, mais aussi de leur permettre de mesurer l'importance du dossier d'auto-positionnement. Un diaporama support commenté oralement sur Youtube sera envoyé à tous les professeurs stagiaires afin de leur donner de l'autonomie et de pouvoir "revenir" pendant l'été aux enjeux et attendus de ce dossier.

L'évaluation proposée reste une évaluation de satisfaction et ne revêt pas réellement une dimension auto-évaluative. Elle permet de percevoir les points qui apportent de la réassurance et ce qui doit être amélioré, mais le fait que les professeurs stagiaires soient amenés à le compléter "à chaud" ne permet pas une prise de recul sur les apports en termes de déplacement à long terme.

De même demeure le sentiment que nous n'arrivons pas à accompagner chaque professeur stagiaire aussi efficacement qu'il le faudrait. Ainsi certains passent à travers les mailles du dispositif et nous constatons lors de l'entretien que le déplacement est faible et que la conscientisation du chemin effectué et de celui restant à parcourir est peu présente voire même absente.

Ainsi il apparaît comme judicieux et nécessaire en terme de démarche qualité de construire une évaluation "à froid", à distance suffisante de l'année de formation (N+1 voire N+2), afin de mesurer les impacts de celles-ci dans le parcours professionnel. Cela est actuellement en réflexion.

Des liens plus étroits avec les tuteurs et les chefs d'établissement sont indispensables pour croiser les regards et accompagner au plus près des besoins. Ainsi une journée « lancement du tutorat » sera proposée cette année afin d'impliquer le tuteur terrain le plus tôt possible et afin de lui permettre de prendre connaissance des attendus de l'année. A l'occasion de cette journée on proposera également aux professeurs stagiaires de montrer leur auto-positionnement à leur tuteur, permettant ainsi d'engager un rapide travail sur les objectifs prioritaires.

Fidèles à notre éthique, nous comptons poursuivre notre travail auprès des CIR afin d'accompagner leur processus de professionnalisation. Nous gardons à l'esprit un certain nombre de lignes directrices dans notre action.

- Prendre en compte l'Humain : les professeurs stagiaires ont besoin d'être considérés en tant que personne singulière. Nous leur reconnaissons le droit de participer aux décisions qui les concernent.
- Croiser les regards : permettre à tous les acteurs de l'année de validation d'apporter leurs lumières sur les compétences et les besoins du professeur stagiaire.
- Personnaliser pour enclencher un changement : cette prise en compte doit s'approcher au maximum des besoins de chacun. C'est en reconnaissant ces besoins que nous permettrons un déplacement. Un défi que de permettre à ce public « captif » de devenir pleinement acteur de sa formation.
- Engager un processus de développement professionnel continu : c'est par la pertinence des actions de formation et l'accompagnement que nous engagerons un processus de formation sur le long terme.
- Faire rayonner dans les établissements : nous faisons le pari que l'implication des tuteurs et des chefs d'établissement aux côtés des stagiaires permettra aux établissements de réfléchir sur leur pratique engageant également des processus de changement, afin de mettre l'innovation au cœur de l'enseignement, et ainsi accompagner au mieux nos élèves dans le projet porté par l'enseignement catholique.

Bibliographie

- Faingold, N.** (2012) - «*Du stagiaire à l'expert: construire les compétences professionnelles*», in
Knowles M.(1973) - "*L'apprenant adulte*", traduit en français aux Éditions d'Organisation (1990)
Kolb, D. A. (1984)- "*Experiential Learning - Experience as the source of learning and development*". Englewoods Cliffs (NJ): Prentice-Hall
Perrenoud Ph (2001), -"*Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*", Paris
Schön D. (1994),-"*Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*", Montréal (Canada), Les Editions Logiques, collection Formation des maîtres.,
Wittorski R.(2009) « *A propos de la professionnalisation* »

- **Les contributions dans un ouvrage collectif**

Jorro A (2005), « *Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes* ». Revue « Mesure et Evaluation en Education », Association des spécialistes de la mesure et de l'évaluation en éducation, 27 (2), p 33-47

Paquay L ; Altet M. ; Charlier E. ; Perrenoud P., (1996) - «*Former des enseignants professionnels, quelles stratégies? quelles compétences?*», Bruxelles, De Boeck, 4ème Ed

- **Colloque et séminaire**

Boucaud P. ; Bucaille R. ; Watteyne C ; (2015) - *Accompagner le développement des compétences professionnelles des professeurs stagiaires dans le cadre d'équipes de suivi-* Acte du colloque- "*L'éducation à l'épreuve de la démarche qualitative*",(2016) sous la direction de RICHARD Ph, Saint Ouen, Les éditions du Net ; p 271-284

Biel O. (2015) – *Portfolio, compétences, développement personnel : une « entrée » pour la professionnalisation des professeurs d'école stagiaires ?-* Acte du colloque- "*L'éducation à l'épreuve de la démarche qualitative*",(2016) sous la direction de RICHARD Ph, Saint Ouen, Les éditions du Net ; p 271-284

Jorro A. (2006)- « *L'agir professionnel de l'enseignant* ». Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation- CNAM, Paris (France)

Le tutorat en formation par alternance : vers un objet de formation partagé

Auteurs : Christian Bachelier Directeur de l'ISFEC Saint Martin - Agnès Bracke, Université Bordeaux Montaigne, EA 4195 TELEM - Gwenaëlle Habert, Directrice de l'ISFEC Saint Martin c-bachelier@isfec-stmartin.fr , g.habert@isfec-stmartin.fr

ISFEC de rattachement : ISFEC Saint Martin Tours

Mots-clés : Formation intégrée des professeurs stagiaires - développement professionnel - tutorat mixte - objet de formation partagé

Introduction

La formation intégrée des professeurs stagiaires, est souvent considérée par ces derniers comme une succession de temps, temps de formation et temps de travail dont ils peinent à tisser les liens. Conscientes que le métier se construit à la fois dans l'activité professionnelle entre pairs, au cours d'un apprentissage par frayage (Lebouvier, 2015) et par la transmission organisée de savoirs professionnels formalisés, les recherches actuelles proposent de déplacer le centre de gravité de la formation des professeurs stagiaires en formation initiale et continue. Ce déplacement, lorsqu'il est envisagé de l'institut de formation vers l'établissement scolaire, est considéré par Zeichner (2010) comme propice à la création d'« espaces hybrides de formation » dans lesquels les formateurs interviennent également au sein de l'établissement. Et lorsque le mouvement consiste à intégrer l'établissement scolaire dans les temps de formation à l'institut, l'articulation de ces deux espaces est alors pensée soit de façon directe par le retour d'observations faites sur le terrain, soit de façon indirecte, notamment par l'utilisation de la vidéo (Escalier et Chaliès, 2011, Chaliès 2015).

Le projet de recherche mis en place à l'ISFEC Saint Martin s'inscrit dans cette réflexion sur l'articulation de ces deux temps, de formation et de travail, afin d'étayer en continu le développement professionnel. Pour notre part, nous considérons qu'il ne s'agit pas d'effectuer un déplacement dans un sens ou dans l'autre mais de repositionner ce centre de gravité sur un des éléments majeurs de cette alternance intégrative : le tutorat mixte. Il s'agit alors de repenser l'articulation de l'accompagnement à la fois du formateur, garant des savoirs professionnels formalisés et du tuteur de terrain, que nous envisageons de ce fait, comme le trait d'union entre le professeur stagiaire et l'établissement scolaire mais aussi entre le professeur stagiaire et l'institut de formation ou encore entre le professeur stagiaire et le corps d'inspection.

Cadre théorique

Dans notre dispositif de formation intégrée en cours d'expérimentation, le tutorat mixte tel que nous l'avons pensé, s'articule autour d'un concept que nous avons nommé « objet de formation partagé » constitué à partir d'emprunts à des courants théoriques distincts que nous allons brièvement expliciter : le concept de « projet de formation partagé » de Chaliès, Cartaut, Escalié et Durand (2009), et celui de « situation de problématisation » de Fabre (1993) et Orange (2007).

Dans leurs fructueuses recherches sur la professionnalisation des enseignants novices, Chaliès, Cartaut, Escalié et Durand proposent d'organiser le travail collaboratif entre le novice et le tuteur de terrain autour d'un projet élaboré conjointement à partir des objectifs et compétences à développer par le professeur stagiaire au cours de son année de stage. Pour ces auteurs, le projet une fois élaboré avec le tuteur, est réalisé uniquement par le professeur stagiaire ; le tuteur a dans cette collaboration, une position que l'on peut qualifier de « haute », celle d'enseignant expert qui guide la réflexion du professeur stagiaire au cours de l'élaboration et de la réalisation de son projet ; cette position est d'ailleurs celle attendue d'un tuteur qu'elle prenne forme autour d'un projet de formation partagé ou pas.

En nous inspirant des travaux de Chaliès, Cartaut, Escalié et Durand, nous avons dans le cadre de notre « objet de formation partagé », contraint la collaboration entre le professeur stagiaire et le tuteur. En effet, l'objet de formation partagé que nous introduisons dans notre expérimentation se différencie du projet de formation partagé de Chaliès et *al.*, en ce qu'il est le fruit d'une co-construction d'un objet – que nous définirons par la suite sous le terme de problématisation – qui questionne à la fois les pratiques du professeur stagiaire et celles du tuteur. Les deux membres de ce « binôme collaboratif » se trouvent dans une position identique dans laquelle, ils vont réfléchir ensemble, examiner ensemble, explorer ensemble et expérimenter chacun dans leur(s) classe(s) respective(s) ce même objet co-construit.

C'est donc sur un processus de co-construction que repose, dans notre expérimentation, le tutorat mixte. Nous l'avons pensé comme une co-construction qui s'apparente à la « situation de problématisation » de Fabre et Orange. Ces auteurs, à la suite des travaux de Dewey (1938), définissent le processus de problématisation comme « *un ensemble d'opérations visant à déterminer des données et des conditions (position et construction du problème) et à générer un certain nombre d'hypothèses de solutions à tester au regard de ces données et conditions (résolution du problème). Le processus n'est évidemment pas linéaire : position, construction, résolution ne sont pas des phases qui se succèdent dans le temps, l'une prenant le relai des autres.* »

Pour notre part, nous retenons de leurs travaux notamment l'idée que l'activité de détermination du problème ou de constitution de la problématique est plus importante pour acquérir des compétences professionnelles que la résolution de problèmes déjà construits. Mais aussi que le problème n'est pas le problème du professeur stagiaire dans le sens où il se trouverait uniquement dans la tête de celui-ci, mais c'est un problème professionnel qui comme le définit Lebouvier (2015) est « une difficulté récurrente qui concerne l'ensemble de la profession de l'enseignant novice à l'expert et qui ne meurt pas une fois qu'il est résolu car il est constitutif du savoir qui est en jeu ». C'est donc aussi le problème du tuteur du terrain qui

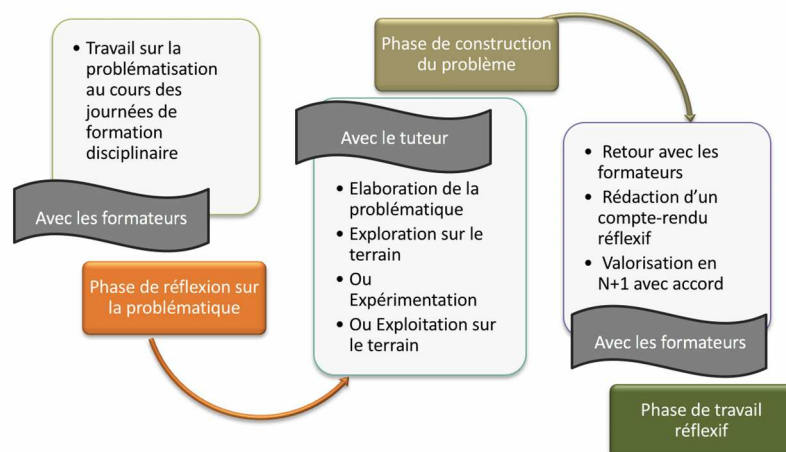
peut s'en saisir au même titre et dans la même temporalité que le professeur stagiaire et participer ainsi à la construction du problème et de ce fait à la co-construction de cet objet de formation qui devient partagé. Enfin, nous nous appuyons sur l'idée que le processus de problématisation repose sur un questionnement, une mise en tension entre les données de terrain, les expériences vécues par les enseignants et les concepts, savoirs formalisés qui leur donnent du sens. Et nous positionnons de ce fait, les formateurs comme accompagnateurs de ce processus qui mêle réflexion et réflexivité et donne une continuité au développement professionnel à la fois du professeur stagiaire et du tuteur. En effet, par ce temps de collaboration, de co-construction entre le professeur stagiaire et le tuteur accompagné par les formateurs, le professeur stagiaire articule plus aisément les temps formation et les temps travail de son année de stage. Le tuteur quant à lui, favorise le développement de sa professionnalité, par un « apprentissage permanent et collectif de savoirs nouveaux, mouvants et pluriels » (Perez-Roux, 2012, p.13)

L'objet de formation est donc partagé entre le professeur stagiaire, le tuteur de terrain et le formateur ; il est travaillé par l'intermédiaire d'une problématisation qui implique à la façon le professeur stagiaire et le tuteur de terrain qui doivent le gérer en collaboration, en co-construction, en coaction, tout en étant accompagnés par les formateurs, ce qui garantit une prescription commune entre les tuteurs et le professeur stagiaire (Michaud, 2016).

Cadre méthodologique

Description du dispositif expérimental

Notre dispositif de formation intégrée est donc pensé autour du tutorat mixte, lui-même organisé autour de l'objet de formation partagé. Ce dispositif que nous allons expérimenter au cours de l'année 2017-2018, se compose de trois phases, comme illustré dans le schéma suivant :



Les phases du dispositif de tutorat mixte autour de l'objet de formation partagé

Ce schéma met en évidence à la fois la position centrale dans notre dispositif du travail collaboratif et co-constructif avec le tuteur de terrain ainsi que les modalités d'encadrement du formateur en amont et en aval de ce travail. De ce fait, le dispositif d'objet de formation partagé est à la fois un réel processus de problématisation et une alternance intégrative efficace. La présentation des différentes phases qui suit, permet de l'explicitier.

La phase de réflexion sur la problématique :

Lors de cette phase, le professeur stagiaire identifie avec les formateurs, à partir des contenus théoriques proposés au cours de formations disciplinaires des « problèmes professionnels » qu'il a rencontrés sur le terrain dans son établissement. Le rôle du formateur est d'éclairer le questionnement en apportant des contenus théoriques qui viennent à la fois nourrir et élargir le domaine de réflexion.

Le rôle du professeur stagiaire à l'issue de cette phase est de partager, relier les contenus apportés sur ce sujet au cours des formations afin d'élaborer en co-construction avec le tuteur la problématique qu'ils souhaitent explorer ou expérimenter dans leur(s) classe(s) respective(s). Par cette responsabilité, le professeur stagiaire se trouve en position haute vis-à-vis du tuteur à qui il doit « transmettre » les contenus de formation.

Par cet intermédiaire, le dispositif facilite l'échange de contenus des formations théoriques entre les professeurs stagiaires et les tuteurs. En effet, ces derniers expriment quelquefois leur étonnement face aux manques de spontanéité des professeurs stagiaires à convoquer les contenus de formations suivies lors de leurs échanges communs ou encore les tuteurs regrettent de ne pas avoir connaissance des programmes de formations de leur professeur stagiaire.

La phase de construction du problème :

Telle que nous l'avons défini plus haut, cette phase de construction du problème se réalise conjointement avec le professeur stagiaire et le tuteur et son processus d'exécution n'est pas linéaire. En effet, avant son exploration dans leur(s) classe(s) respective(s), le travail collaboratif consiste à extraire des expériences professionnelles vécues par le professeur stagiaire et le tuteur, des observables sur lesquels ils vont pouvoir s'appuyer pour « résoudre » le problème professionnel choisi, ainsi que les savoirs, concepts en lien avec leur thématique et de les mettre en tension afin d'émettre des hypothèses, de suggestions, comme solutions possibles.

Cette construction du problème puisqu'elle est réalisée par des enseignants ayant des expériences professionnelles variées que ce soit qualitativement ou quantitativement, place le professeur stagiaire et le tuteur dans une relation égalitaire. En effet, cette co-construction du problème va privilégier la relation par cette modalité de questionnement qui légitime les interrogations que l'on peut avoir sur son activité professionnelle que l'on soit stagiaire ou tuteur.

La phase de travail réflexif :

Cette phase a un double objectif : elle permet tout d'abord de boucler la boucle d'un dispositif conçu sur l'alternance entre l'institut de formation et l'établissement scolaire dans lequel l'activité professionnelle se réalise.

Mais surtout elle permet au professeur stagiaire de passer de la réflexion à la réflexivité, tout d'abord, par l'analyse de la mise en relation fonctionnelle entre les contenus théoriques et l'expérience professionnelle, telle qu'elle a été expérimentée au cours de la problématisation. Mais aussi par la mise en perspective de la réflexion produite avec les transformations potentielles de sa pratique professionnelle, ce que Vacher (2011) à l'instar de Schön (1983) nomme la méta-analyse.

Nos hypothèses de travail

Pour répondre à notre problématique de départ qui interroge le dispositif de tutorat mixte comme centre de gravité de la formation intégrée, nous avons formulé notre hypothèse générale de la façon suivante : ***Le travail de co-construction et de co-réalisation entre le professeur stagiaire, le/les formateurs et le tuteur de terrain permettra aux professeurs stagiaires de construire des ponts entre la formation universitaire et l'expérience professionnelle***

De cette hypothèse générale découlent des hypothèses plus opérationnelles :

Hypothèse 1 qui concerne le tutorat au cours de l'année de stage : La fréquence de rencontre et/ou de collaboration entre le professeur stagiaire et le tuteur de terrain sera plus importante tout au long de l'année et particulièrement aux moments du travail de co-construction et de co-réalisation ;

Hypothèse 2 qui concerne les contenus de formation au cours de l'année de stage : Les contenus de formation seront systématiquement en lien avec la pratique sur le terrain des professeurs stagiaires ;

Hypothèse 3 qui concerne le tuteur et le développement de sa professionnalité : Le travail de co-construction et de co-réalisation avec le tuteur terrain favorisera le développement et/ou l'actualisation chez ce dernier de connaissances didactiques

Nous espérons disposer de premiers résultats dans le courant du deuxième trimestre de l'année scolaire 2017-2018.

En conclusion,

Notre recherche s'inscrit dans l'actualité de la formation en ISFEC et de la formation en général par notre volonté d'entretenir un vivier de tuteurs et plus généralement d'enseignants qui, en continuant à développer des expertises disciplinaires et pédagogiques mais aussi des pratiques réflexives, se constituent en personnes ressources qui assumeront les changements et accompagneront le changement chez un pair, dans une dynamique de formation tout au long de la vie.

Bibliographie

Chaliès, S., (2015) *Alternance intégrative et continuité des dispositifs de formation des enseignants*, Journée d'études, ESPE Aquitaine, 4 décembre.

Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, S., et Durand, M. (2009) L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience, *Recherche et formation*, 61, 85-129.

Escalié, G., Chaliès, S. (2011) Vers un usage européen du modèle des communautés de pratique en formation des enseignants, *Revue française de pédagogie*, 174, 107-118.

Fabre, M. (2009) Les inducteurs de la problématisation, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°42-3, 111-129

Fabre, M. (1993) De la résolution de problème à la problématisation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n° 4-5, 71-101.

Le Bas, A. (2005) Didactique professionnelle et formation des enseignants, *Recherche et formation*, n°48, 47-60

Lebouvier, B. (2015) Expérience et problématisation en EPS, une étude en course de relais, *Carrefour de l'Education*, Vol 2, n°40, 31-49.

Michaud, C. (2016) Tutorat mixte : professionnalisation et conception des outils. In B. Marin & D. Berger (dir.), *Recherches en Éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus*. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015 (pp.123-141). Paris : Réseau national des ESPE.

Orange, C. (2007) Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°38-3, 69-94

Perez-Roux, T. (2012) *La professionnalité enseignante : modalités de construction en formation*, Presses Universitaires de Rennes

Vacher, Y. (2011) La pratique réflexive : un concept et des mises en œuvre à définir, *Recherche et formation*, n°66, 65-78

Zeichner, K. (2010) Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education ». *Journal of Teacher Education*, vol. 61, n° 1-2, 88-99.

Enjeux, usages et limites du portfolio de formation pour le développement de la professionnalisation des enseignants : Le cas des professeurs-stagiaires en formation initiale par alternance à l'ISFEC 2nd degré Rhône-Alpes (2016-2018)

Auteurs : Franck GIOL, Docteur en sciences de l'éducation (ECP, Lyon), directeur adjoint du CEPEC, f.giol@cepec.org, Michel SAROUL, Directeur de l'ISFEC 2nd degré Rhône-Alpes, m.saroul@cepec.org

ISFEC de référence : CEPEC-ISFEC 2nd degré Rhône-Alpes, Lyon-Craponne

Mots-clés : Alternance - Evaluation - Compétence,- Portfolio de formation - Professionnalisation.

Contexte

Le travail de recherche en cours que nous présentons ici s'inscrit dans un contexte historique qu'il convient de rappeler afin de permettre d'en mieux comprendre la provenance, les enjeux et les finalités.

Depuis la publication de l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF), les lauréats des concours externes ont à effectuer une année de stage en alternance constituée d'un mi-temps d'enseignement et d'un mi-temps de formation. Somme toute récente, et par ailleurs conjointe à la mise en place d'un nouveau Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (BO du 13 juillet 2013), cette modification des modalités de formation des entrants dans le métier a rouvert un certain nombre des problématiques rencontrées par les professionnels de la formation initiale à partir des années 1980-1990 dans le cadre des IFP comme des IUFM (Condette, 2007).

Le secteur de la formation initiale des enseignants au CEPEC s'est pour sa part d'abord déroulé dans le cadre de l'IFP, puis de l'ISFEC 2nd degré Rhône-Alpes, avec notamment un important travail relatif à l'évaluation par portfolio en partenariat avec l'IUFM de Lyon. Rappelons à ce propos que depuis sa création, le CEPEC s'est particulièrement engagé dans des recherches-actions relatives à l'évaluation : approche par objectifs puis par compétences, formation des élèves à l'auto-évaluation, communication des résultats des évaluations aux partenaires, etc.

Par ailleurs, et parallèlement à une réflexion sur l'utilisation du portfolio dans le cadre de la formation professionnelle par alternance des professeurs-stagiaires, un travail a été mené sur le portfolio-élève, et cela particulièrement lors de la mise en place du Cadre européen des langues (CECRL). De fait, ces premières expériences viennent-elles croiser notre actualité, qu'il s'agisse du Livret scolaire unique (LSU) et de l'évaluation du Socle commun, ou encore de la mise en place des nouvelles modalités d'évaluation des enseignants dans le cadre du Parcours professionnel carrière et rémunération (PPCR).

Ainsi, la recherche-action dont nous présentons ici les axes comme les enjeux principaux concerne-t-elle l'élaboration collective d'outils et de procédures afin (1) de favoriser l'évaluation et le développement autonomes des compétences professionnelles des professeurs-stagiaires en alternance, et (2) de permettre un meilleur lien entre qualification et diplôme, entre dimension formative et certificative (Bourdoncle, 1993 ; Scallon, 2004). Notons par ailleurs, mais dès à présent, que cette recherche-action implique nécessairement l'évaluation des différentes Unités d'Enseignement du master 2 MEEF – dont l'UE alternance/mémoire professionnel –, soit la dimension certificative de la formation de professeurs-stagiaires de la formation initiale en alternance (PSTG-FI).

Questionnement

Compte tenu du contexte qui vient d'être rappelé, la problématique qui motive et oriente notre recherche consistera généralement à se demander dans quelle mesure le portfolio peut constituer un outil formatif et certificatif au service du développement de la professionnalisation des professeurs-stagiaires de la formation initiale (Bucheton, 2003 ; Wittorski, 2007).

L'une des difficultés lorsque l'on cherche à définir la notion de portfolio consiste en effet à en déterminer les finalités d'utilisation : le portfolio est-il avant tout un outil formatif ou un moyen de certification ? Dans une logique de formation professionnelle d'adultes en alternance, l'objectif serait ainsi que ce dispositif puisse participer de ces deux fonctions, formative et certificative, de manière complémentaire – cette complémentarité n'allant *a priori* pas de soi dans la mesure où ces deux fonctions sont généralement dissociées. A cet égard, le fait que la validation d'un master, donc d'un diplôme, soit exigée pour la titularisation des professeurs-stagiaires ne disposant pas d'un niveau bac+5, complique davantage la situation, le système français rendant obligatoire la transformation des acquis en notes. Aussi s'agit-il de déterminer à quelles conditions le portfolio pourrait permettre la construction des compétences professionnelles des professeurs-stagiaires tout en servant d'appui à l'obtention d'un diplôme et à leur certification.

En d'autres termes, et plus précisément, s'agira-t-il ici de chercher à expliquer et à comprendre en quoi l'usage du portfolio permet non seulement aux PSTG-FI d'identifier les compétences professionnelles à développer et améliorer dans le cadre de leur discipline d'enseignement, mais aussi de développer une posture analytique et réflexive quant à leur activité d'enseignement (Vanhulle, 2009 ; Wittorski, 2007) tout en permettant la définition des conditions permettant une prise d'informations nécessaire à la qualification et à la diplomation.

Méthodologie

Au plan général, rappelons tout d'abord que cette recherche-action accompagne la mise en place des masters MEEF, et que la formation des professeurs-stagiaires du master 2 MEEF 2nd degré se décline en différentes entrées, dont la didactique de la discipline (UE1-Didactique). De fait, étant entendu que les pratiques d'évaluation des élèves diffèrent d'une discipline à l'autre, nous avons fait le choix de ne pas imposer un format commun aux portfolios des différentes didactiques. Précisons en outre que ce travail, effectué depuis deux ans, s'enrichit des réflexions des différentes matières et que des points de convergence apparaissent quant à la forme du portfolio et ses modalités de mise en œuvre.

L'objet de cette recherche est principalement construit à partir des portfolios de formation réalisés par les PSTG-FI dans le cadre de l'UE1-Didactique de la maquette de formation du master 2 MEEF 2nd degré Rhône-Alpes. Précisons que ces portfolios de formation ont été élaborés par l'équipe des formateurs en didactique de l'ISFEC 2nd degré Rhône-Alpes en prenant appui sur le Référentiel du métier d'enseignant de 2013 et avec le souci de sa fonctionnalité et de son développement numériques, ainsi que le permet la plate-forme CampusCepec (Moodle). Ainsi notre objet de recherche est-il plus précisément constitué de données écrites extraites des rubriques d'auto-évaluation des portfolios de formation UE1-Didactique des PSTG-FI.

Sur le plan méthodologique, nous procéderons tout d'abord à une catégorisation générale des données de notre objet à partir des réponses écrites des stagiaires dans les différentes rubriques des portfolios, avant de mener une analyse de contenu détaillée à partir des rubriques relatives à l'auto-évaluation (Robert & Bouillaguet, 1997). En second lieu, il s'agira d'inventorier et de comparer les différentes rubriques des portfolios, de formaliser les différentes procédures mises en œuvre par les différentes didactiques pour leur utilisation en distinguant ce qui relève des dimensions formative et certificative. Ainsi, dans une perspective d'affinement qualitatif de l'analyse, conduirons-nous un certain nombre d'entretiens semi-directifs avec des professeurs-stagiaires, des formateurs et des acteurs institutionnels quant au regard qu'ils portent sur les enjeux formatifs et professionnalisant du portfolio lui-même.

Analyse de l'objet de recherche

Cette recherche, initiée en 2016-2017, étant toujours en cours, les résultats de l'analyse de son objet concernent la première étape méthodologique présentée plus haut, et représentent un échantillon qui, sans être exhaustif, permet d'expérimenter et de stabiliser notre démarche d'analyse en faisant ressortir certaines tendances générales que nous chercherons à interpréter après les avoir présentées.

Quelques résultats sur la dimension formative du portfolio : une première illustration

Les résultats que nous présentons ici sont issus de l'analyse de quelques portfolios de formation de professeurs-stagiaires d'histoire-géographie (n=3), d'allemand (n=2) et de lettres modernes (n=2).

Ils concernent plus particulièrement l'autoévaluation réalisée par les professeurs-stagiaires dans deux rubriques en interactions :

- « ce qui m'a posé problème et pourquoi » (problème rencontré) ;
- « ce que j'ai mis en place pour y remédier » (remédiation) ;

et permettent un premier inventaire de ce dont parlent les stagiaires dans leur portfolio.

Les professeurs-stagiaires d'histoire-géographie relèvent principalement des problèmes dans la gestion de classe lors d'activités en sous-groupes (bavardages, grandes différences d'avancées, difficulté de centration sur la tâche). Ils proposent alors d'insister sur la précision des consignes, la méthodologie des activités et l'adoption d'une posture d'accompagnement.

Ceux d'allemand insistent plus particulièrement sur la mise en activité des élèves lors de situations d'enseignement-apprentissage (compréhension écrite d'un texte littéraire, expression orale lors d'un débat) qu'ils proposent de stimuler eux-aussi en précisant davantage les consignes, et en impliquant les élèves dans l'organisation et le déroulement des activités.

Les stagiaires de Lettres modernes ont pour leur part fait ressortir des problèmes liés à la gestion de l'hétérogénéité du groupe-classe (difficulté d'aider tous les élèves, difficulté de sortir d'une posture magistrale) qu'ils ont cherché à résoudre en impliquant les élèves dans l'organisation et le déroulement des activités, et en recourant à des outils permettant de développer l'autonomie des élèves.

Cette première illustration d'une partie de notre analyse permet de renforcer l'hypothèse d'un développement de la réflexivité liée à l'utilisation d'un portfolio et de faire l'hypothèse de sa participation à la construction de la professionnalité. Elle concerne principalement la gestion de la classe – ce qui est souvent le cas pour des enseignants débutants – et fait apparaître des perceptions communes quant aux remédiations mises en œuvre (Clot, 2006) :

- consignes données aux élèves ;
- posture de l'enseignant dans sa classe ;
- implication des élèves dans l'activité.

Outre des différences individuelles, cette analyse permet par ailleurs de faire ressortir des différences liées aux matières, ce qui sera à vérifier dans la seconde étape de notre démarche méthodologique.

Ainsi, bien que les analyses qui précèdent, présentées pour illustration, portent sur un champ somme toute restreint de l'objet de notre recherche, on y perçoit la construction d'un modèle de professionnalité basé généralement sur une mise en activité des élèves, redoublée parfois d'une mise à disposition d'outils et d'un changement de posture de l'enseignant dans une approche pédagogique active que nous pourrions par ailleurs analyser selon le modèle des « gestes professionnels » en termes d'ajustement de posture enseignante, de « pilotage », d'« étayage » et d'« atmosphère » (Bucheton, 2011). De plus l'expression par les professeurs-stagiaires des situations problématiques liées à leur métier ainsi que des remédiations possibles confirment l'importance de l'utilisation du portfolio comme dispositif facilitant par le passage à l'écrit la prise de distance et l'analyse des pratiques. (CEPEC, 2014).

Mise en lumière des limites et améliorations envisagées

Assurément non exhaustive, cette recherche devrait pouvoir ouvrir sur un certain nombre d'améliorations relativement au développement de la professionnalisation des professeurs-stagiaires dans les ISFEC, et plus particulièrement sur le plan de leurs compétences d'auto-évaluation et de réflexivité.

De fait, dans la mesure où cette recherche est en cours et se poursuivra en 2017-2018, la récolte des données et leur analyse restent assurément à poursuivre et, dans un souci de triangulation, seront assorties d'entretiens semi-directifs avec des PSTG-FI en formation au CEPEC cette année, mais aussi des formateurs et des acteurs institutionnels. Ainsi, la difficile et pourtant nécessaire articulation de la dimension formative et certificative du portfolio pourra-t-elle être explicitée et mise en question à cette occasion.

Sur le plan des questionnements et perspectives dès à présent ouverts par cette recherche, il apparaît enfin que les notions d'auto-évaluation et de réflexivité devront être précisées en lien avec leur contexte d'exercice (champ d'activité des stagiaires), mais aussi qu'une réflexion devra être menée relativement à la notion de consigne et d'accompagnement (champ d'activité des formateurs et des tuteurs).

Bibliographie

Bourdoncle, R. (1993). « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, n°105, p. 83-119.

Bucheton, D. (2011). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse : Octares éditions.

Bucheton, D. (2003). *Le mémoire professionnel des enseignants : observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan.

CEPEC (2014). *Gestes professionnels et accompagnement des professeurs-stagiaires*. Dossier recherche Formiris/Cepec. Paris/Lyon.

Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.

Condette, J.-F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX^e-XX^e siècles)*, Paris : L'Harmattan.

Robert A.D. ; Bouillaguet A. (1997). *L'analyse de contenu*, Paris : Presses Universitaires de France.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.

Vanhulle, S. (2009). Evaluer la professionnalité émergente des futurs enseignants : un pari entre cadres contraignants et tensions formatives. In L. Mottier Lopez, M. Crahay (Ed.) *Evaluation en tension* (pp. 165-180). Bruxelles : De Boeck.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Approche psychanalytique de groupes d'enseignants en souffrance professionnelle.

Auteur : Yves-Olivier CHATARD

Docteur en psychopathologie et psychologie clinique (CRPPC, Lyon 2) - Psychanalyste (membre de la Société Psychanalytique de Paris) - Psychologue clinicien - Adjoint de direction, Responsable service de formation continue ISFEC DES ALPES. – Grenoble
olivier.chatard@free.fr

ISFEC de référence : ISFEC DES ALPES. – Grenoble.

Mots-clés : Groupalité psychique – signifiants formels de groupe – mouvements paranoïdes - honte – diffraction du contre-transfert

Ce travail de thèse s'articule autour d'un postulat et d'une question centrale : c'est le groupe qui fait souffrir les enseignants, au-delà des données didactiques et même pédagogiques, la souffrance du métier est issue des groupes auxquels les enseignants ont à faire, pas seulement ceux des classes et des élèves, mais aussi ceux de l'institution (corps d'inspection, hiérarchie), aussi bien que les groupes sociaux qui attaquent l'école aujourd'hui. Cette souffrance réactiverait-elle ou mettrait-elle en travail, de façon parfois traumatisante, la groupalité psychique même des personnes en présence, groupalité convoquée par ces groupes de travail ? Une longue expérience de groupes d'accompagnement d'enseignants en souffrance, sur des durées variables mais surtout sous forme de sessions de plusieurs jours répartis sur l'année, montre que l'outil d'analyse de pratique, groupal par essence, fait surgir des mouvements psychiques intenses qui se présentent régulièrement sous une forme de « chaîne associative groupale » qui va de ce que nous pouvons appeler des « signifiants formels de groupe » aux mouvements transférentiels dans le groupe et notamment ce que nous appellerions aussi une « diffraction du contre transfert ».

C'est au travers des notes prises dans l'après-coup, et dans le travail psychanalytique groupal, ressource de notre questionnement, que le croisement de la théorie et de la clinique a fait naître cette chaîne où apparaissent aussi des mouvements paranoïdes intenses et l'affect de honte caractéristiques pour nous de ce travail psychique groupal avec des enseignants en souffrance. La chaîne est donc ainsi constituée : construction d'une « corporité de groupe », alliances paranoïdes, qui permettent l'émergence d'un mouvement dépressif collectif dans lequel la honte trouve souvent à s'exprimer. C'est à partir de là, dans le transfert de base, que la diffraction du contre-transfert semble inévitable et constitue la condition de travail d'un psychanalyste face à ces groupes.

L'installation d'une transitionnalité entre groupes internes ainsi convoqués et groupes réels et institutionnels permet le travail de mise en sens et de liaison de ces mouvements psychiques à

la fois collectifs et individuels qui peuvent réinscrire les membres du groupe dans une groupalité psychique moins souffrante.

Résumée comme cela, la teneur de la communication risque de rester relativement absconse... Il s'agit pourtant de souligner dans ce travail un des enjeux majeurs de l'école aujourd'hui, et de cette souffrance enseignante qui fait face à des groupes ou plutôt à des élèves pour lesquels le groupe – le collectif – reste étrange, dangereux ou lieu de valorisation excessive...

A l'heure où la formation se fait de plus en plus sporadique, voir « à distance », le délitement du groupe institutionnel devient patent. Comment donner à des futurs citoyens le « sens du collectif » si les personnes qui leur font face sont mises elles-mêmes en souffrance dans leur propre groupalité ? Ou, pour le dire autrement, comment renforcer ou consolider chez les enseignants ces « groupes internes », condition princeps de la capacité à faire exister des groupes de travail ?

C'est par le travail en groupe, réel et non virtuel, un travail psychique s'entend, d'analyse de pratique par exemple, que les difficultés rencontrées peuvent s'élaborer. Les dispositifs décrits dans la communication de ces états généraux, ne peuvent se contenter de l'idée naïve que mettre des personnes en groupe suffirait à les rendre solides pour « fabriquer du groupe » à leur tour avec leurs élèves. C'est d'un véritable travail psychique qu'il s'agit, fait de l'élaboration de ses propres manques et difficultés – voire ses terreurs ou ses résistances – face aux groupes (initiaux, historiques, mais aussi actuels).

Il est sans doute urgent de militer activement pour la survivance et le développement de ce travail d'élaboration – contraire au développement actuel de la formation qui est placé directement sous le primat de l'économie et du pragmatisme temporel.

Il est sans doute nécessaire de faire vivre des situations de groupe aux enseignants – y compris ceux qui ne sont pas - ou pas encore - en difficulté, pour forger à l'intérieur de chacun un cadre interne suffisamment solide, sûr et fiable, pour qu'ils fassent référence humaine devant les élèves. Il ne s'agit pas seulement d'attitudes, de comportements ou de gestes, mais bien de posture, de positionnement psychique qui permettent de supporter, aux deux sens du mot, ce que les groupes d'élèves donnent à vivre dans le présent ou à « revivre » à chacun d'entre nous.

Bibliographie :

ANZIEU, D. ; BEJARANO, A. ; KAËS, R. ; MISSENARD, A. ; PONTALIS, J.B. (1978). *Le travail psychanalytique dans les groupes, 1. Cadre et processus* Paris, Dunod.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2013). *Au risque d'enseigner*, Paris, P.U.F.

DIET, E. (2006). « La figure du persécuteur comme organisateur dans les groupes d'enseignants ». *Connexions*, n°86, Toulouse, Erès, 121-148.

YELNIK, C. (2010). « Souffrance professionnelle dans le monde scolaire ». *Cliopsy, revue en ligne*, n°3, 12-17.

Comment aider les enfants d'école élémentaire à mieux produire des inférences prédictives ?

Auteurs : Sara Creissen & Nathalie Blanc, Univ Paul Valéry Montpellier 3, Univ. Montpellier, EPSYLON EA 4556, F34000, Montpellier, France sara.creissen@gmail.com

ISFEC de rattachement : ISFEC de Montpellier.

Mots clés : inférence prédictive – compréhension – information émotionnelle -

Les résultats des dernières études internationales comparatives PISA¹ (2015) et PIRLS² (2016) tendent à confirmer l'importance d'opérer, en classe, un travail complet et approfondi sur l'habileté de compréhension de textes et notamment sur la capacité des enfants à produire des inférences. Les recherches en psychologie ont montré que la production d'inférences est une compétence complexe, dite de haut niveau (Blanc, 2010b), essentielle à la réussite de l'activité de compréhension (e.g., Cain, Oakhill, Barnes & Bryant, 2001 ; Cain, Oakhill & Bryant, 2004).

La présente recherche propose d'étudier la capacité des enfants à produire un type d'inférences en particulier : l'inférence prédictive. Il s'agit de prédire ou d'anticiper ce qui pourrait se passer dans la suite d'un texte (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2012 ; pour une autre étude menée chez l'enfant voir aussi Desmarais, Archambault, Filiatrault-Veilleux & Tarte, 2012). Pour ce faire, l'enfant doit se saisir des indices présents dans la portion du texte qu'il vient de découvrir afin de produire des hypothèses sur les suites possibles et ne garder que celle jugée la plus pertinente (i.e., la plus logique). Le plus souvent, l'enfant doit faire appel à ses connaissances antérieures sur le monde pour émettre ces hypothèses (Gorzegno, Legrand, Virely & Gallet, 2010). Nous avons réalisé deux études dont l'objectif était précisément d'examiner si la capacité des enfants d'école élémentaire à produire des inférences prédictives, en situation d'écoute d'histoires, pouvait être améliorée.

Parce qu'il ne fait aujourd'hui aucun doute que les émotions du personnage contribuent à la compréhension de récits (Creissen, 2015), nous nous sommes focalisées sur cette dimension pour en déterminer le rôle dans la production d'inférences prédictives. Rappelons que différents types d'informations émotionnelles gagnent à être distingués pour appréhender plus finement leur contribution au processus de compréhension des histoires : les émotions explicitement désignées, les émotions traduites par un comportement et les émotions suggérées par un événement (voir Blanc, 2010a). Rappelons aussi que la représentation des émotions traduites par un comportement est plus fine que celle des émotions désignées, en particulier chez les jeunes enfants (Creissen & Blanc, 2017). Dans cette lignée, la présente étude avait pour ambition d'explorer lequel de ces trois types d'informations émotionnelles était le plus propice à la production d'une inférence prédictive. Nous nous sommes notamment

¹ Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves.

² Progress in International Reading Literacy Study.

focalisées sur les passages qui citaient un événement suggérant une émotion. Précisément, la question était de savoir si les ressources mobilisées pour inférer l'émotion ressentie par le personnage pouvaient simultanément bénéficier à la production d'une inférence prédictive. Dans la première étude, des enfants âgés de 6, 8 et 10 ans (N = 105) étaient invités à plusieurs reprises à choisir une suite possible au passage de l'histoire en cours d'écoute, alors que dans la deuxième étude, la capacité des enfants âgés de 9 et 10 ans (N = 135) à produire des inférences prédictives était explorée à partir de deux types de tâches : productions libres versus choix multiples.

Pour ces deux études, nous avons sélectionné trois histoires auditives issues de la littérature jeunesse (i.e., les histoires du Petit Nicolas), comparables sur de nombreux critères (voir Creissen & Blanc, 2017). Dans la première étude, l'écoute de chaque histoire était interrompue à plusieurs reprises dans le but de proposer aux enfants une tâche consistant à choisir parmi trois suites possibles celle qui paraissait la plus appropriée, vis-à-vis du passage écouté. Seule une suite parmi les trois proposées correspondait à la suite réellement appropriée. Dans la deuxième étude, outre la reprise de la même tâche, il pouvait être demandé aux enfants de produire, en une seule phrase, une suite logique pour chaque passage écouté. Dans les deux études, les passages sectionnés pour inciter à la production d'une inférence prédictive différaient entre eux quant au type d'informations émotionnelles fournies (i.e., émotion désignée, émotion comportementale et émotion à inférer).

Ces deux études contribuent à une meilleure connaissance de la capacité des enfants à produire des inférences prédictives. Outre le fait que cette capacité gagne en précision avec l'avancée en âge, et ce pour les trois types d'informations émotionnelles, il apparaît que le type d'information émotionnelle propice à sa mise en œuvre diffère chez les enfants de 6 ans et 8 ans comparés aux enfants de 10 ans. Précisément, à 6 ans, les informations émotionnelles les plus propices à la production d'inférences prédictives sont les émotions comportementales et les émotions à inférer. À 8 ans, ce profil de résultat perdure, même si les enfants parviennent davantage à produire une inférence prédictive à partir d'une émotion désignée. À 10 ans, les trois types d'informations émotionnelles sont tous propices à la production d'une inférence prédictive. S'agissant de l'apport méthodologique de l'étude 2, les deux types de tâches comparées (i.e., productions libres vs. choix multiples) sont autant propices l'un que l'autre à la production d'inférences prédictives. La tâche de productions libres a cependant pour avantage de révéler les inférences prédictives produites, la nature des indices utilisés et les connaissances antérieures mobilisées. Cette tâche a aussi permis de révéler les erreurs qu'ont pu commettre les enfants, ce qui est un atout non négligeable pour proposer aux enfants un accompagnement personnalisé dans ce type d'activité.

Bibliographie :

Blanc, N. (2010a). La compréhension des contes entre 5 et 7 ans: Quelle représentation des informations émotionnelles? *Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 64(4), 256-265. <https://doi.org/10.1037/a0021283>

Blanc, N. (2010b). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Dunod.

Cain, K., Oakhill, J.V., & Bryant, P.E. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of educational psychology*, 96(1), 31-42. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31>

Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & cognition*, 29(6), 850-859.

Creissen, S. (2015). *La compréhension d'histoires de littérature jeunesse chez l'enfant: quelle évolution en matière de production d'inférences émotionnelles et humoristiques entre 6 et 10 ans?* (PhD Thesis). Université Paul Valéry-Montpellier III.

Creissen, S., & Blanc, N. (2017). Quelle représentation des différentes facettes de la dimension émotionnelle d'une histoire entre l'âge de 6 et 10 ans? Apports d'une étude multimédia. *Psychologie Française*, 62, 263-277. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2015.07.006> (version numérique accessible depuis 2015)

Desmarais, C., Archambault, M.C., Filiatrault-Veilleux, P., & Tarte, G. (2012). La compréhension d'inférences: comparaison des habiletés d'enfants de quatre et de cinq ans en lecture partagée. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 555-578. <https://doi.org/10.7202/1022712ar>

Dupin de Saint-André, M. D., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.F. (2012). Influence des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes sur le développement de l'habileté à faire des inférences d'élèves du préscolaire. *Lettrure*, (2), 22-49.

Gorzegno, A., Legrand, C., Virely, P., & Gallet, C. (2010). *Stratégies pour lire au quotidien : Apprendre à inférer de la GS au CM2* (édition revue et augmentée). Dijon: Canopé-CRDP.

Acteurs et savoirs en jeu dans l'éducation musicale à l'école élémentaire

Auteur : Alain BABARIT, formateur et directeur de l'ISFEC l'Aubépine, La Roche-sur-Yon
alain.babarit@institut-aubepine.eu

ISFEC de référence : ISFEC La Roche-sur-Yon

Mots-clés : triangle pédagogique – rapport au savoir – éducation musicale à l'école élémentaire – variations intra-individuelles – restitution heuristique – abduction.

Résumé

Cette recherche¹ vise la construction d'une modélisation permettant de comprendre ce qui se joue, dans l'éducation musicale à l'école élémentaire, entre les savoirs de la musique et les acteurs que sont l'élève et le professeur. Il faut ici entendre le jeu comme la manière dont on joue, on interprète un ensemble de règles, un donné. Comment rendre compte de ce qui se joue sur la scène pédagogique dans le cas de l'éducation musicale à l'école élémentaire ?

De Jules Ferry à nos jours : diversité des attendus de l'institution scolaire et permanence d'éléments problématiques

L'approche épistémologique et historique de la discipline a constitué la première étape méthodologique pour construire cette modélisation. Elle a fait apparaître des éléments saillants pour problématiser la recherche :

- La place faite au chant à l'école : dès les débuts de l'école de la république, celui-ci occupe une place prépondérante dans les directives officielles. Il est considéré comme un vecteur de développement de l'identité nationale chez l'enfant. Aujourd'hui, les textes en vigueur reconnaissent explicitement la pratique du chant choral comme propice à l'éducation à la citoyenneté.
- Les activités musicales proposées, dont la nature prescrite par les programmes fait le grand écart sur plus d'un siècle. L'école élémentaire a connu à la fois le plein essor des activités « libres » promues par l'éveil musical (Disciplines d'éveil, années soixante-dix) et l'enseignement de rudiments de solfège avec utilisation de la flûte à bec.
- La question du choix des œuvres à faire écouter en classe. L'appréciation du degré de légitimité culturelle de ces œuvres s'offre inévitablement à des formes de subjectivité, mais force est de constater que cette question a été tranchée différemment au gré des programmes.

Sur cette toile de fond historique, les compétences musicales personnelles de l'instituteur ou du professeur d'école constituent un élément incontournable de problématisation. Dès les débuts de la discipline à l'école, la mise en œuvre de la musique est

¹ Sanctionnée par l'obtention d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation soutenue à l'université de Nantes (CEI) le 20 avril 2016.

marquée par un processus de délégation à des spécialistes autres que l'enseignant. La compétence ou le sentiment de compétence des professeurs et leur rapport aux savoirs de la musique doivent donc être intégrés à toute entreprise de modélisation, ainsi que la connaissance qu'ils peuvent avoir des attendus de l'institution scolaire.

Une modélisation construite dans une logique d'abduction

La première phase méthodologique de notre recherche a donc mis en évidence la nécessité d'une modélisation autour de trois pôles : le professeur, l'élève et les savoirs de la musique. Pour autant, notre méthodologie n'a pas pu s'appuyer sur la figure logique de la déduction à partir de la modélisation de Jean Houssaye (1992), le fameux « triangle pédagogique ». La modélisation que nous cherchions à construire ne pouvait pas se déduire du triangle pédagogique pour au moins trois raisons essentielles :

- Le triangle pédagogique postule la maîtrise des savoirs par le professeur, ce qui est loin d'être systématiquement le cas lorsqu'il s'agit d'éducation musicale à l'école élémentaire. La délégation de cet enseignement est un indicateur fort de cet état de fait. On ne peut pas continuer à parler d'un rapport de légitimité entre l'institution scolaire et le processus « enseigner ».
- Les travaux de Jean Houssaye (1992) montrent que l'institution scolaire a un rapport d'opposition au processus « former ». Or l'institution scolaire prête à l'éducation musicale des vertus éducatives, ce qui est incompatible avec le rapport d'opposition inscrit dans le triangle pédagogique.
- La dimension culturelle des savoirs dont l'éducation musicale vise l'apprentissage exige en soi une réflexion particulière. Il n'est pas tant question ici d'acquisition de connaissances encyclopédiques sur la musique ou le solfège, que d'apprentissage d'une conduite esthétique et autonome.

C'est une autre figure logique, celle de l'abduction (Catellin, 2004) qui nous a permis de dépasser les contradictions et l'imprévu présents dans le matériau invoqué par l'approche épistémologique et historique de la discipline. Nous étions pris dans une représentation de la modélisation de Houssay (1992) qui lui conférait un caractère intouchable, le statut d'une théorie régnante qui nous empêchait de problématiser nos données. Or ce qui devait être repris du triangle pédagogique, ce n'est pas fondamentalement le produit que constitue le triangle, mais plutôt son processus de construction avec des éléments invariants et un système de relations dynamique. « *Il est donc souhaitable que quelqu'un, jouant un autre « coup », sur d'autres bases, selon d'autres règles, prouve que les « coups » précédents, dont le nôtre, laissaient de l'impensé.* » (Houssaye, 1992, p.238).

La modélisation construite dans cet espace impensé a été confrontée, éprouvée à partir de quatre études de cas. Quatre professeurs nous ont décrit leur pratique de l'éducation musicale et livré des questionnements associés à cette pratique. Cette étape a apporté à notre modélisation un premier niveau de validation. L'étape de restitution heuristique (Bergier, 2000) aux enseignantes concernées a montré ensuite que cette modélisation pouvait constituer pour des professeurs d'école un outil d'analyse réflexive de leur pratique de l'éducation musicale à l'école élémentaire. Cette modélisation implicitement conçue à l'usage des formateurs est

également féconde pour une pratique réflexive dans le domaine de l'éducation musicale à l'école élémentaire.

Le processus « enseigner » dans le cas de l'éducation musicale

Dans notre modélisation, le processus « enseigner » qui relie le professeur aux savoirs de la musique, repose davantage sur un rapport aux savoirs de la musique du professeur (Charlot, 1997) que sur son degré de maîtrise desdits savoirs. Ce rapport aux savoirs conduit le professeur à identifier et faire identifier aux élèves les intentions musicales transversales, au-delà du légitimisme et de son contraire, le relativisme par lequel tout se vaut. Les postures traditionnelles de sélection et d'évaluation des savoirs, qui favorisent si bien un enseignement magistral, sont obligatoirement transformées dans un contexte didactique où la maîtrise de savoirs musicaux par le professeur est loin d'aller de soi. Par ailleurs, la césure entre école et société sur laquelle peut s'appuyer le processus enseigner ne tient pas : l'enfant est aujourd'hui immergé dans un monde sonore et musical dont les techniques de diffusion le dispensent du recours à l'adulte. Dans un domaine d'apprentissage où les traces écrites de l'activité de l'élève sont souvent absentes, il y a nécessité pour le professeur d'école de repenser l'évaluation. Si la référence à un élève arpenteur est plus juste (Jorro, 2006), alors le professeur privilégie la situation d'apprentissage à la situation d'enseignement magistral à laquelle l'enseignement traditionnel donne le primat.

Le processus « former » dans le cas de l'éducation musicale

Le processus « former » qui relie le professeur aux élèves a explicitement une visée éducative, qui explique en grande partie le glissement du terme « musique » au terme « éducation musicale ». Les apprentissages musicaux, dont au premier plan le chant, permettent de cultiver le vivre ensemble et d'inscrire la classe dans la dynamique du projet. Le projet musical désormais prôné par les textes officiels s'attache à une dimension collective, car le projet musical est orienté par des buts partagés et il laisse du jeu aux logiques d'acteurs, professeur et élèves. Les activités de codage d'un événement musical ont aussi une valeur instituante qui participe au processus « former ». Enfin, des modes d'appropriation de type « culture chaude » (Lahire, 2004) mettant en jeu le corps, le collectif et les émotions peuvent favoriser l'investissement de ce processus. Ces modes d'appropriation sont repérés par le sociologue comme servant habituellement l'accès à des œuvres populaires ou peu légitimes, mais l'école sait les convoquer pour favoriser l'accès à des œuvres très légitimes sur le plan culturel.

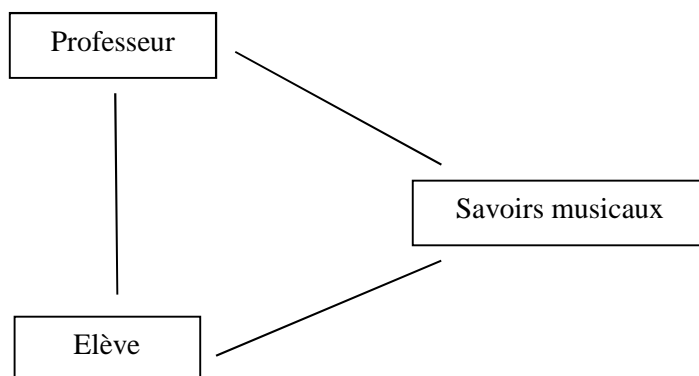
Le processus « apprendre » dans le cas de l'éducation musicale

Le processus « apprendre » qui relie l'élève aux savoirs de la musique est marqué par une visée autonomisante. L'observation des variations intra-individuelles que connaît tout individu dans ses pratiques culturelles (Lahire, 2004) permet de penser l'accès à la culture au-delà des facteurs liés aux dispositions et aux classes sociales. En ce sens, l'élève est donc potentiellement pluriel, il est le siège d'une lutte de soi contre soi qui constitue un chemin d'autonomie. Cette autonomie se conquiert au travers de deux processus : un processus de discrimination et un processus de discernement. Le processus de discrimination (Michaud,

2001) sollicite le registre cognitif. Le « j'aime » ou le « j'aime pas » ne sont pas de rigueur ici, puisque le professeur d'école doit imaginer des activités qui orientent l'attention de l'élève sur les caractéristiques d'un support musical et l'aider à nommer ce qu'il entend par un lexique approprié. Le processus de discernement (Michaud, 2001) s'articule avec le processus de discrimination dans la conduite esthétique de l'élève. Il est situé sur le registre conatif. Les activités qui favorisent le processus de discernement sont motivées par la satisfaction de l'attention portée aux supports musicaux. Ce qui est central, c'est la conduite esthétique de l'élève, conduite générée par une œuvre qui n'est plus obligatoirement une œuvre à laquelle un caractère hautement légitime est usuellement reconnu.

Quand il s'agit d'éducation musicale, l'institution scolaire n'a donc plus avec les différents processus les rapports qu'Houssaye (1992) avait décrits. Elle inscrit ses attendus dans un rapport d'opposition avec le processus « enseigner », un rapport d'identité avec le processus « former » et un rapport de légitimité avec le processus « apprendre ».

Au moment de conclure, nous rattrape cette idée que « *naître c'est être soumis à l'obligation d'apprendre* » (Charlot, 1997, p.35). Il apparaît à la lumière de notre recherche que cette obligation d'apprendre est partagée par le professeur et par l'élève. Pendant le second entretien à visée heuristique, tous nos interlocuteurs de terrain ont désigné, parfois avec beaucoup d'insistance, ce sommet du triangle qui représente le savoir. Ils disent que le repérage des intentions musicales et sa mise en mots n'est pas que l'affaire de l'élève, mais aussi la leur. Dans le schéma que nous leur avons présenté, le savoir était positionné sur la pointe supérieure du triangle, comme dans la présentation classique qui est faite du triangle de Houssaye (1992) et que nous avons toujours reprise jusqu'à présent. Il nous semble que la présentation ci-dessous rendrait mieux compte de cette obligation d'apprendre partagée, et que cet autre positionnement dans l'espace des savoirs musicaux suggère davantage une dynamique d'acquisition de part et d'autre.



Bibliographie :

ALTEN Michèle, 1995, *La musique dans l'école, de Jules Ferry à nos jours*, Issy-les-Moulineaux, EAP

BERGIER Bertrand, 2000, *Repères pour une restitution des résultats de la recherche en sciences sociales*, Paris, L'Harmattan

CATELLIN Sylvie, 2004, *L'abduction : une pratique de la découverte scientifique et littéraire*, in revue HERMES N° 39, revue de l'Institut des sciences de la communication du CNRS.

CHARLOT Bernard, 1997, *Du rapport au savoir - Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos - Poche Education

HOUSSAYE Jean, 1992 (2ème édition), *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang

JORRO Anne, 2006 (3ème édition), *L'enseignant et l'évaluation - Des gestes évaluatifs en question*, Bruxelles, De Boeck.

LAHIRE Bernard, 2004, *La culture des individus - Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte

MICHAUD Yves (Sous la direction de), 2001, *Qu'est-ce que la culture ?*, Paris, Odile Jacob

Indicateurs de réflexivité chez les enseignants débutants en enseignement : analyse d'extraits vidéo en auto-confrontation

Auteurs : Anaïs Boyer- Thierry Exbrayat - Hélène Lanore- Anne Marie Mariage – Pierre Pire Lechalard – anaïs.boyer@isfecauvergne.org

ISFEC de référence : ISFEC Auvergne

Mots-clés : formation en alternance - enseignant stagiaire – réflexivité - visionnage de vidéo - analyse du contenu - transférabilité

Introduction et cadre théorique

Suite à la mise en place de l'alternance, en 2014, dans le cadre du master MEEF (Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation), les lauréats des concours externes entrent dans un processus de formation à double entrée ; en établissement, 2 jours consécutifs par semaine, et en institut de formation, les trois autres jours. Les alternants sont évalués à travers l'analyse d'une courte vidéo issue de la classe, durant l'année 2016-2017.

Sur le modèle de l'alternance intégrative, différents programmes de formation ont été élaborés. Cette démarche entre « *l'agi et l'observé* », comme le nomme Franck Morandi (1999, p. 43), conduit l'équipe de formateurs à mettre en œuvre un certain nombre de dispositifs pour permettre à la formation d'entrer dans le métier, mais aussi au « *métier d'entrer dans la formation* » (Yves Clot, 2007, p. 83). Ces dispositifs permettent de réaliser une pratique régulière du doute et de l'analyse qui y correspond (Perrenoud, 2001), afin de réduire les écarts sur l'aller retour entre formation et établissement (Gaudin, Chalies, 2012). Le référentiel de compétences (arrêté du 1er juillet 2013) précise une compétence « *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* ». Un des items « *Réfléchir sur sa pratique et réinvestir les résultats de sa réflexion dans son action* » montre la capacité incontournable à être un praticien réflexif qui se prend pour objet de sa réflexion (Schön, 1983). Comme le soulignait Piaget (1977), dans son concept de pensée réflexive, le stagiaire doit connaître des occasions de formaliser sa propre manière d'agir, pour mettre à distance, objectiver et construire ainsi des savoirs utilisables dans d'autres situations similaires. Dans ce contexte, pour observer, analyser et se former, les activités réellement vécues dans la classe restent un milieu favorable (Postic, 1977; Putman et Borko, 2000, dans Gaudin et al, 2012, p. 116) et sont l'objet, cette année, de 2 dispositifs d'analyse de l'activité.

Les processus de réflexivité (Derobertmasure et al, 2015) seront évalués à deux reprises, par l'intermédiaire du tuteur ISFEC en tant qu'acteur du collectif d'accompagnants des étudiants de master 2⁷. Mesurer la capacité de réflexivité des enseignants novices se fait en deux temps : 1) dans un entretien post leçon, 2) lors des entretiens, basés sur des extraits vidéo « *d'auto-confrontation* » (Leblanc, Ria, Veyrunes, 2007, p. 4). Pour guider cet entretien, une grille de critères identique détermine les indicateurs qui opérationnalisent la réflexivité

⁷ Circulaire n° 2014-091 du 11-7-2014

(Derobertmeasure, 2015). L'extrait vidéo issu de la classe, sera complété par d'autres traces d'activité pour rendre compte du contexte le plus précis (Leblanc, Ria, Veyrunes, 2007). Les verbatims, traces de l'entretien vécu par le stagiaire, feront l'objet d'une double analyse de contenu outillée, pour mettre en exergue les processus de réflexivité et pour évaluer ce dispositif favorisant la professionnalisation. Afin de préparer à un événement à forte charge émotionnelle (Gaudin, 2014), des séances préliminaires ont permis des démarches de régulation, dans le respect d'une éthique (Perrenoud, 2001, p.6). Ce dispositif de vidéo formation a été construit et sera évalué à travers différents objets portant sur la réflexivité du novice allant de l'objet pragmatique (activité) à des objets éthiques (valeurs, missions) mais également sur le processus réflexif (Spark and Langer et al, 1990, Jorro, 2005) ainsi que sur les finalités (Van Manen, 1977, Spark and Langer et al, 1990). Ces objets ont été utilisés dans des études sur les opérationnalisations de la notion de réflexivité, à partir d'écrits individuels d'étudiants (Derobertmeasure, Dehon, Demeuse, 2015). Deux méthodes seront retenues dans ce travail : l'analyse thématique et propositionnelle. D'une part, l'analyse thématique utilisera le logiciel « Nvivo » ; d'autre part, l'analyse propositionnelle utilisera le logiciel « Tropes ». A partir de la recherche énoncée plus haut, à laquelle sont empruntés les processus de réflexivité repérés dans des écrits de novices, l'analyse de sa propre vidéo invitera peut être l'étudiant, par les interactions possibles à l'oral, à enrichir ses propos et à s'exprimer. Cette étude tentera de modifier le dispositif d'analyse d'un extrait vidéo, en auto-confrontation ainsi que le dispositif général du plan de formation en favorisant une analyse réflexive chez le professeur stagiaire en alternance. Ces résultats devraient améliorer, également, les différents rôles des acteurs.

Méthodes de recherche

Pour répondre à cette étude, une démarche méthodologique en deux temps a été suivie. Tout d'abord, des professeurs stagiaires en alternance ont été filmés lors d'une séance de cours sur une activité pédagogique pendant environ 10 minutes. En fonction d'un focus choisi par l'étudiant, un extrait de 3 minutes a été transmis au tuteur ISFEC. Ensuite, les étudiants ont pu, lors d'un entretien et d'un temps de visionnages, auto-confronter leurs gestes professionnels. Cette auto-confrontation a été enregistrée sur bande vidéo afin de servir de matériel de base analytique pour les chercheurs. Au total, cinq auto-confrontations d'environ 30 minutes ont été retranscrites sous Word et ensuite traitées.

Dans le but d'analyser la réflexivité des professeurs stagiaires, le modèle de Derobertmeasure et al. (2015), lui-même étant une synthèse des modèles de Schön (1994), Van Manen (1977) Jorro (2005) et Sparks et Langer (1990), a été retenu. Ce modèle intègre 13 formes de réflexivité : narrer, décrire, prendre conscience, pointer ses difficultés, légitimer selon une préférence, une tradition, évaluer, intentionnaliser, légitimer en fonction d'arguments contextuels, légitimer en fonction d'arguments pédagogiques ou éthiques, diagnostiquer sa pratique, proposer une ou des alternatives, explorer une ou des alternatives, théoriser.

Afin de répartir le contenu des discours dans chaque forme de réflexivité, une analyse de contenu assistée par le logiciel Nvivo 11 a été réalisée. Cela a consisté à considérer chacune des formes comme un thème de réflexivité, de lire le corpus (les cinq auto-confrontations) et de coder ce dernier en classant chaque fragment retenu dans un des 13 thèmes (processus de réflexivité). Par la suite, un traitement associatif des « processus » a été entrepris à des fins de regroupement, à partir du coefficient de Jacquard (mesure d'association). Le regroupement a pour objectif de faciliter l'interprétation.

Un second traitement a consisté en une analyse automatisée du discours à partir du logiciel Tropes d'analyse sémantique. Ce dernier permet selon Wolff et Visser (2005) l'analyse du style discursif utilisé lors de l'auto-confrontation et d'appréhender la position (actant, qui fait

l'action ; acté, qui reçoit l'action) que pense occuper le stagiaire pendant son activité pédagogique

Résultats

Les premiers résultats présentent la thématisation obtenue à partir de Nvivo.

| Indicateurs | Présence | Occurrences |
|-------------------------------------|----------|-------------|
| Légitimité personnelle | 5 | 17 |
| Légitimité normative | 3 | 6 |
| Légitimité contextuelle | 5 | 21 |
| Légitimité pédagogique et éthique | 4 | 22 |
| Questionnement | 5 | 13 |
| Prise de conscience | 5 | 42 |
| Diagnostique – évaluation | 5 | 90 |
| Pointage des erreurs et difficultés | 5 | 22 |
| Intentionnalité | 4 | 11 |
| Narration – description | 5 | 56 |
| Théoriser | 1 | 1 |
| Alternative | 5 | 38 |

L'inférence des processus de réflexivité réalisée à partir de la mesure d'association de Jacquard (le coefficient de Jacquard) regroupe ces processus selon leur potentielle ressemblance sémantique. Ceci aboutit à 5 facteurs :

La réflexivité qui consiste à théoriser est une dimension en soit. La légitimité pédagogique et éthique constitue la seconde dimension du modèle. Il est possible de retenir deux autres dimensions particulièrement importantes : (1) le processus d'analyse de sa pratique (évaluer et diagnostiquer sa pratique, légitimer selon une préférence, personnelle et contextuelle, proposer et explorer une alternative) et (2) tout ce qui se rapporte à la conscientisation de sa pratique en prenant du recul (prendre conscience, questionnement, pointer les erreurs, etc). Enfin, une dernière dimension, légitimité normative et intentionnalité (finalités prescrites) se dégage de la similarité d'encodage.

Dans l'ensemble le dispositif offre de bons résultats lorsqu'il s'agit pour le stagiaire de prendre conscience du processus d'analyse de sa pratique. Les autres processus sont assez peu abordés, en particulier la théorisation (1 seule occurrence). Ce qui signifie qu'ils ont des difficultés à construire des relations entre théorie et pratique. Par contre, les erreurs qu'ils perçoivent sont,

selon eux, bien souvent le fait du contexte, indépendant de leur volonté, en référence au concept d'imputabilité externe (Ricoeur, 2007). Il s'agit, ici, d'une forme de justification. La seconde analyse, réalisée sous Tropes, révèle la place centrale de l'élève ou l'enfant (111 occurrences), il est souvent vu comme passif dans le processus pédagogique. En effet, l'élève / l'enfant est dans 76% des cas en position d'acté. À l'inverse, l'enseignant se perçoit comme celui qui agit et centre son discours essentiellement sur lui (le « je » se trouve être le sujet dans 48% des cas). Ils envisagent assez difficilement l'enseignement comme un échange, une pratique collaborative entre l'enseignant et l'élève (9 % des cas).

Conclusion

Ce travail a permis de proposer un modèle de réflexivité à 5 facteurs processuels: théoriser, légitimer sa pratique pédagogique et son éthique, analyser, conscientiser, se donner des finalités prescrites.

Il a également montré que le dispositif étudié a l'avantage de faciliter, chez le stagiaire, la conscientisation et l'analyse de sa pratique. Néanmoins, s'ils abordent bien ces deux facteurs, ils sont plus discrets sur les trois autres, en particulier lorsqu'il s'agit pour eux d'éclairer leur pratique à la lumière de la théorie. Enfin, le stagiaire reste particulièrement égocentré et a bien des difficultés à inclure l'élève (la cible de son action) dans sa démarche pédagogique.

Au vu des résultats constatés, l'équipe formateurs/chercheurs a réfléchi au protocole du dispositif actuel d'analyse vidéo. L'ingénierie de la formation des professeurs stagiaires a donc subi différentes modifications :

Sur le dispositif d'analyse vidéo : le choix du focus est une variable ayant un impact sur la décentration de l'étudiant sur l'élève. Conjointement choisi avec les tuteurs, l'extrait choisi doit donner à voir un réel temps d'apprentissage dans lequel l'élève est au cœur de l'observation. Pour mettre en valeur la conscientisation de l'étudiant, à travers le repérage des réussites et difficultés mais par le questionnement également, le choix du focus et sa problématique associés seront déterminés lors d'un entretien avec les tuteurs. La question de l'évaluation a également été soulignée, la grille de critères s'appuie désormais sur les processus de réflexivité et les niveaux correspondants (Derobertmeasure et al, 2015).

Sur le plan de formation général : Suite aux peu d'occurrences sur le facteur « théoriser », les concepts théoriques sont identifiés et traités par les étudiants dans différents dispositifs.

Une logique de problématisation rappelant le facteur « conscientiser » guide les démarches en formation également.

Sur la formation des tuteurs, pour faciliter le facteur « analyser sa pratique », l'équipe de formateurs/chercheurs suivra des formations pour développer la posture de retrait nécessaire dans l'entretien d'explicitation (Vermesch, 1993) et ainsi favoriser la justification à travers le facteur « légitimer sa pratique pédagogique et éthique ».

Pour professionnaliser ces accompagnants, l'ISFEC mettra en place une analyse du travail des enseignants novices avec comme finalités : 1) conserver sa posture de formateur pour tendre vers une analyse du travail non pas en termes d'écart à une norme mais en termes de décisions prises. 2) aider les formateurs à identifier des logiques d'action.

Bibliographie :

Clot, Y. & Faïta, D. (2001). Genre et style en analyse du travail. *Concepts et méthodes, Travailler*, 6, 7-42.

Derobertmeasure, A. & Dehon, M. (2009). Vers quelle évaluation de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants ? *Questions Vives Recherches en éducation*, vol. 6 n°12, 28-44.

Derobertmeasure, A., Dehon & M. Bocquillon, A. (2015). Entre légitimation et internationalisation de l'action : cadre d'analyse des traces de réflexivité en contexte de formation d'enseignants *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 38 n° 3, 153-179.

Gaudin C. & Chaliès C. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle dans les enseignants novices. *Revue française de pédagogie*, 178, 115-130.

Jorro, A. (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa, Presses universitaires d'Ottawa.

Leblanc, S., Ria, L., & Veyrunes, P. (2013). Vidéo et analyse in situ des situations d'enseignement et de formation dans le programme du cours d'action. In Veillard L. & Tiberghien A. *Instrumentation de la recherche en Education. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage ViSA.*, Maison des Sciences de l'Homme, pp.63-94. <hal-00804095>

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. NOR : MENE1315928A, arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 MEN - DGESCO A3-3. En ligne, http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Lauréats des concours de recrutement des maîtres des établissements d'enseignement privés des premier et second degrés sous contrat. Modalités d'affectation et d'organisation de l'année de stage - année scolaire 2014-2015*. Circulaire n° 2014-091 du 11-7-2014. En ligne, http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=81269

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris, ESF.

Piaget, J. (1977), *Recherche sur l'abstraction réfléchissante*. Paris, Presses Universitaires de France.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. (Heyneman J. & Gagnon D., Trad.). Montréal : Les éditions Logiques.

Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41(5), 23-32.

Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.

Vermersch, P. (1993) *L'entretien d'explicitation*, in *Pratique de terrain et dimension professionnelle de la formation des maîtres*. Actes de l'Université d'automne (Fréjus, octobre 1992), *Les Dossiers*, IUFM de Lyon, 3, pp. 49-58.

Wolff M. et Visser W. (2005), *Méthodes et outils pour l'analyse des verbalisations : une contribution à l'analyse du modèle de l'interlocuteur dans la description d'itinéraires*. @ctivités, 2(1).

Losange de problématisation et Développement professionnel

Auteure : Agnès MUSQUER

Docteure en Sciences de l'Éducation Formatrice à l'ISFEC de NANTES Chercheur associé au CREN - EA 2661- amusquer@ec44.org

ISFEC de référence : ISFEC Nantes

Mots clefs : inducteurs de problématisation, losange de problématisation, code intégré, visibilité didactique, hétérogénéité didactique, mémoire didactique

Cette communication envisagera la problématisation des pratiques enseignantes dans une perspective de formation et de développement professionnel. La conception que nous défendons est celle d'une formation des pratiques professionnelles dont l'activité enseignante est organisée par la co-construction des savoirs scolaires dépassant l'obstacle d'une activité enseignante centrée sur leur simple transmission. L'enjeu étant de réhabiliter et de mettre au cœur de la formation professionnelle la dimension épistémologique des savoirs à l'école (Astolfi 2011) tout en considérant la manière de les enseigner.

Nous partirons d'un travail de recherche mené en 2010 qui nous avait permis de mettre en évidence des obstacles en lien avec la préparation et la conduite de situation-problèmes en classe. Nous avons alors identifié du côté des enseignants : une mauvaise identification du savoir et une tendance à éviter les obstacles ; une magie de la tâche ; un guidage excessif avec des aides axés sur la résolution de la tâche et une propension à faire faire et faire réussir les élèves. Ces résultats sont très certainement à mettre en relation avec les constats effectués par l'équipe ESCOL (Bautier 2015) à propos des malentendus scolaires susceptibles de renforcer les inégalités scolaires. Même si les résultats de leurs recherches visent à dégager les inégalités d'un point de vue social, il n'en reste pas moins que les constats qu'ils posent ne peuvent que questionner la manière dont les enseignants s'emparent d'une conception socioconstructiviste de l'enseignement/apprentissage. Ces différents éléments nous ont conduit à mettre au travail la problématique suivante : A quelles conditions les dispositifs de formation peuvent-ils contribuer à mettre au travail chez les étudiants une visibilité didactique (Chopin 2008) nécessaire à la gestion des manifestations effectives (variés et provisoires) des élèves et de leurs connaissances transitoires ? En effet, la conception de l'enseignement/apprentissage que nous défendons met en tension deux espaces de travail qui s'appuient sur la notion de principes organisateurs défendue par (Bruner 1983), chaque sujet construisant son propre contexte au regard de la situation

- celui de l'enseignant, l'espace tâche de recherche (Richard 1990, Musquer 2007), constitué des schémas de compréhension scientifiques : les noyaux durs des savoirs (Astolfi 2008). La détermination de ces noyaux durs par les enseignants permettra la conception d'un milieu d'apprentissage en résonance avec les élèves c'est-à-dire suffisamment proche et particulièrement questionnant.

- celui de l'élève, l'espace problème de recherche (Piaget et Garcia 1983)⁸, qui applique à la réalité les schémas de compréhension issus de cadres familiers de pensée ou de cadres culturels scientifiques particuliers. Ainsi, on peut considérer que l'acquisition d'un savoir se fait d'une part, par prélèvement d'informations dans l'espace de réalité ou espace de contraintes (milieu fabriqué par l'enseignant) et d'autre part par un traitement de celles-ci dans un contexte organisateur c'est à dire par l'activation de principes tenus pour vrai. C'est donc dans cet espace intersubjectif qu'enseignant et élèves devront évoluer pour une compréhension intentionnelle et réciproque. Mais c'est aussi cet espace que l'enseignant doit savoir, pouvoir, vouloir investiguer pour donner à chaque élève la possibilité d'avancer sur le chemin de la connaissance.

Les dispositifs de formation peuvent contribuer à mettre au travail cet espace intersubjectif dans le mesure où tous les acteurs (étudiants, stagiaires, tuteurs, formateurs) se reconnaissent dans une même « communauté apprenante ». Nous identifions apprenante une communauté qui s'appuie d'une part, sur quatre valeurs fondamentales de toute action éducative qui sont : la congruence (Rogers 1968), la réciprocité (Feuerstein 1973), le retentissement (Bachelard 1960) et la connivence (Musquer et Fabre 2011). D'autre part, une communauté qui fonde ses actions autour de quatre nécessités articulant deux objets issus de la recherche : a) les travaux de Bernstein (1986) et notamment la typologie qu'il propose sur les codes du savoir qui ouvriront des possibles pour penser les conditions nécessaires à une formation professionnelle « intégrée » visant l'émancipation des formés et leur indépendance dans les prises de décisions pédagogiques et didactiques ; b) les recherches développées au CREN qui proposent une modélisation de la problématisation des savoirs scolaires (Fabre et Musquer 2009a et 2009b). Les nécessités que nous défendons comme pertinentes pour concevoir des dispositifs de « formation intégrée » (Bernstein 1986) sont les suivantes :

1^{ère} nécessité: Une idée intégratrice qui fait consensus

La triple quête de sens (Deleuze 1968) peut constituer cette idée intégratrice donnant à chacun des formateurs une liberté d'agir tout en s'autocontrôlant via la signification, la manifestation et la référence.

- **la signification** envisage les savoirs dans la caractérisation de leurs noyaux durs et la manière de les déterminer pour qu'ils soient épistémologiquement acceptables.
- **la manifestation** met au travail la compréhension du rapport des élèves avec le savoir en jeu et pose la question de la pertinence des propositions par rapport à l'optimisation du potentiel des élèves.
- **la référence** pose la question du rapport des savoirs avec le monde qui nous entoure, sa pertinence au sens de Bucheton (2003)

2^{ème} nécessité : Le losange de problématisation (Musquer 2018 à paraître) pour penser les noyaux durs de savoirs et leur appropriation par les élèves

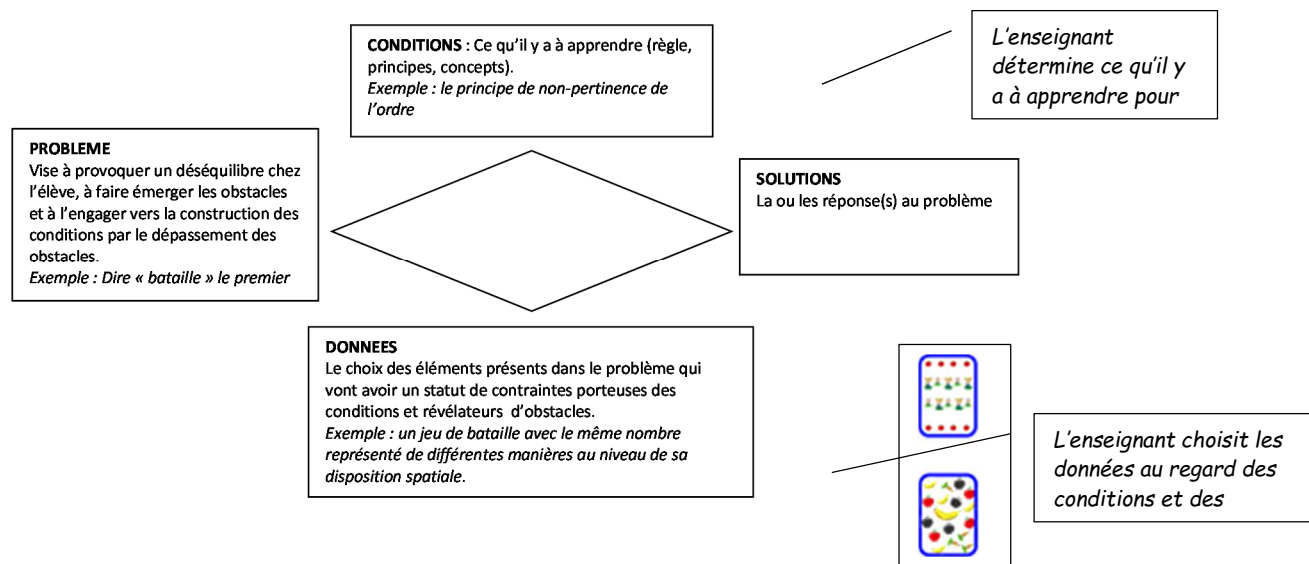
Si l'on suit Dewey (1993), le processus de problématisation constitue donc, de la part de l'élève, un ensemble d'opérations visant à repérer, catégoriser des données et à identifier les conditions (position et construction du problème) de manière à générer un certain nombre d'hypothèses de solutions à tester au regard de ces données et conditions (résolution du

⁸ Le mécanisme de la pseudo-nécessité est un modèle théorique considérant que devant une situation nouvelle le sujet va faire sienne la situation en mettant un œuvre **un principe qu'il tient pour vrai et qui est susceptible de couvrir les données qu'il aura retenues**. « *Parti d'une intention empirique, les faits de départ sont exacts sur les points observés, ils sont particuliers et limités, donc déformés par leur pseudo-nécessité* ». ... » (Piaget & Garcia, 1983, p. 100). **Le mécanisme de la pseudo-nécessité** décrit un processus de base s'appuyant sur l'idée de **refoulement/transformation des données et de mise en œuvre de principes « erronés », déformés** : « *exprime la difficulté à imaginer d'autres possibles que celui qui est actualisé en une réalité donnée ...* » (Piaget & Garcia, 1983, p. 100).

problème). Le processus n'est évidemment pas linéaire : position, construction, résolution ne sont pas des phases qui se succèdent dans le temps, l'une prenant le relai des autres. **Les données** sont présentes dans la situation ou peuvent être rajoutées au fur et à mesure de l'apprentissage par les élèves ou l'enseignant. Elles ont un statut de contraintes. Elles s'expriment dans des propositions factuelles et doivent être choisies en fonction d'une part de leur pertinence par rapport aux différents obstacles repérés et d'autre part en adéquation avec les conditions visées. **Les conditions** concernent les critères, les principes, les concepts qui commandent le processus de problématisation. Ce sont des nécessités dont il faut absolument tenir compte pour réussir. L'explicitation de ces conditions par l'élève garantira sa compréhension singulière du « pourquoi j'ai réussi ». Pour illustrer ces propos, prenons l'exemple du principe de la non-pertinence de l'ordre en matière de dénombrement (Gelmann 1986). L'enseignant choisira des données qui sont censées contraindre l'élève à dépasser l'obstacle en jeu (c'est à dire admettre que l'ordre dans lequel les éléments d'une collection sont énumérés n'affecte pas le résultat du comptage) et qui sont ainsi porteuses des conditions à construire (la non-pertinence de l'ordre). Le choix de la constitution des données par l'enseignant s'appuie donc sur ces deux principes :

- La prise en compte de l'obstacle qui pourrait prendre la forme d'un jeu de bataille dans lequel, les éléments présents sur les cartes sont désorganisés, non alignés, ne portent pas la configuration du dé.
- La prise en compte des conditions (principe de non-pertinence de l'ordre) qui génère le choix de cartes comportant un nombre d'éléments identiques mais configurés de manières très différentes.

Le losange de problématisation constitue, en ce sens, un outil pour penser les situations d'enseignement/apprentissage.



3^{ème} nécessité : Des temps pour réfléchir l'action

Des temps de pause, d'échanges et de confrontation de points de vue sont nécessaires au sein de la « communauté apprenante » pour partager, pour expliciter et pour éprouver dans l'exercice du métier les principes qui réfèrent à la « communauté apprenante ». Les principes qui sont mis au travail à l'ISFEC de Nantes sont les suivants :

- Problématiser soi-même et faire problématiser les étudiants pour élaborer les noyaux durs de savoirs dans des contextes partagés de formation.

- Concevoir avec les étudiants, les tuteurs, les autres formateurs des situations-problèmes pour recontextualiser ces noyaux durs à des fins d'enseignement en classe.
- Accompagner la reconnaissance des connaissances transitoires des élèves lors des temps d'expérimentations préparées et anticipées par : a) le recueil de données (travaux d'élèves, vidéos...) ; b) l'analyse de ces manifestations pour la réappropriation des noyaux durs de savoirs.

Il convient donc d'instaurer des temps de rencontres, de travail, de formation, d'analyse de pratiques réunissant tous les acteurs. Ces comités remplissent différentes fonctions : de contrôle (contrôle de l'adhésion), d'innovation et de pause. Chacun doit se retrouver dans le projet commun mais également pouvoir affirmer sa singularité pour faire avancer le groupe.

4^{ème} nécessité : L'évaluation (donner sens et valeur)

La définition de ce qui doit être évalué et la forme que doit prendre cette appréciation va constituer le cœur des échanges et des discussions au sein de la « communauté apprenante ».

Les valeurs et les nécessités développées dans cet écrit constituent les fondements théoriques du dispositif de formation « intégratif » tel qu'il est pensé et mis en œuvre à l'ISFEC de Nantes pour les Master 1. Nous en proposons une description un peu sommaire.

| | SEPTEMBRE | OCTOBRE | NOVEMBRE | DECEMBRE | JANVIER | FEVRIER | MARS | AVRIL | MAI | JUN | |
|----|-----------|---------|----------|----------|---------|---------|------|-------|-----|-----|--|
| | M1 | M1 | M1 | M1 | M1 | M1 | M1 | M1 | M1 | M1 | |
| 1 | V | | M | V | 1 | L | J | J | 1 | D | |
| 2 | S | RET | J | D | 2 | M | V | V | 2 | M | |
| 3 | D | M | V | D | 3 | M | S | S | 3 | M | |
| 4 | L | M | S | L | 4 | J | D | D | 4 | M | |
| 5 | M | J | D | M | 5 | V | L | L | 5 | J | |
| 6 | M | V | L | M | 6 | S | M | M | 6 | V | |
| 7 | J | S | M | V | 7 | D | M | M | 7 | S | |
| 8 | V | D | M | V | 8 | L | J | J | 8 | D | |
| 9 | S | L | J | S | 9 | M | V | V | 9 | L | |
| 10 | D | M | V | D | 10 | M | S | S | 10 | M | |
| 11 | M | J | D | M | 11 | V | L | L | 11 | V | |
| 12 | M | J | D | M | 12 | V | L | L | 12 | V | |
| 13 | M | V | L | M | 13 | S | M | M | 13 | V | |
| 14 | J | S | M | V | 14 | D | M | M | 14 | S | |
| 15 | V | D | M | V | 15 | D | M | M | 15 | D | |
| 16 | S | L | J | S | 16 | M | V | V | 16 | L | |
| 17 | D | M | V | D | 17 | M | S | S | 17 | M | |
| 18 | M | J | D | M | 18 | V | L | L | 18 | V | |
| 19 | M | V | L | M | 19 | S | M | M | 19 | V | |
| 20 | J | S | M | V | 20 | D | M | M | 20 | J | |
| 21 | V | D | M | V | 21 | D | M | M | 21 | V | |
| 22 | S | L | J | S | 22 | M | V | V | 22 | S | |
| 23 | D | M | V | D | 23 | M | S | S | 23 | D | |
| 24 | M | J | D | M | 24 | V | L | L | 24 | M | |
| 25 | L | M | S | L | 25 | J | D | D | 25 | L | |
| 26 | M | J | D | M | 26 | V | L | L | 26 | M | |
| 27 | V | D | M | V | 27 | D | M | M | 27 | V | |
| 28 | S | L | J | S | 28 | M | V | V | 28 | S | |
| 29 | V | D | M | V | 29 | L | J | J | 29 | V | |
| 30 | S | L | J | S | 30 | M | V | V | 30 | S | |
| 31 | M | J | D | M | 31 | M | S | S | 31 | M | |

Les temps « roses » sont plutôt focalisés sur la construction des savoirs professionnels de base (Bucheton 2003) avec une évaluation formative des étudiants par les tuteurs à partir d'un outil d'évaluation conçu par la communauté apprenante. Le temps de stage est pensé autour d'une progressivité des savoirs professionnels à construire en lien avec les modules de formation pédagogique et didactique.

Les temps « violets et jaunes » prennent en charge les conceptions, les conduites et les analyses de situations d'enseignement/apprentissage dans les trois cycles. Ces temps sont finalisés par une évaluation inter modules encadrée par les formateurs. Ils portent sur l'analyse d'une situation vécue, expérimentée et filmée en classe. Les étudiants ont à construire des arguments pédagogiques et didactiques qui contribuent à analyser les manifestations des élèves dans leur appropriation de nouvelles connaissances. Pour chacun des temps « violets », des trinômes d'étudiants se forment. Chaque étudiant et son tuteur invitent donc les autres étudiants du trinôme à découvrir la réalité de leur cycle mais également à y expérimenter des mises en œuvre. Trois périodes sont proposées dans les trois cycles et présentent une progressivité dans l'apprentissage de la conception, la conduite et l'analyse des temps d'enseignement/apprentissage.

C'est ainsi que nous mettrons à l'étude les effets d'une « communauté apprenante » ainsi constituée sur le développement professionnel. Nous faisons l'hypothèse que celle-ci, pourrait constituer un cadre pédagogique et didactique permettant aux formés de construire des principes aidant à la prise en compte des hétérogénéités didactiques des élèves (Brousseau 1991 ; Chopin 2012) des savoirs à enseigner et de leur enseignement. Notre démarche

méthodologique sera heuristique et visera à regarder ce qui se passe chez des étudiants en Master 1 à l'ISFEC de Nantes, afin de découvrir des mécanismes cognitifs à l'œuvre dans l'élaboration, la mise en œuvre et l'analyse de scénarios d'enseignement/apprentissage. Notre intention sera de repérer la manière dont les étudiants prennent en charge dans la conception et la conduite des apprentissages l'hétérogénéité didactique des élèves et à quoi ils se réfèrent pour le faire.

Bien évidemment cette manière de considérer la formation des enseignants nous amène à poser non seulement un enjeu, mais également des convictions et des points de vigilance.

Le postulat que nous avançons considère que la gestion de l'apprentissage des élèves par l'enseignant doit nécessairement prendre en compte leurs avancements transitoires dans la construction de nouvelles connaissances. L'enjeu de ce travail sera de proposer la contribution spécifique de la problématisation (objet issu de la recherche) dans la manière de concevoir les dispositifs de formation initiale en les confrontant à toute cette complexité du métier. Des convictions animent ce travail et nous mettons largement en avant l'intégration des différents modules et leurs co-évaluations dans les dispositifs de formation Master 1 et 2. En effet, cela contribue à donner du sens à nos actions respectives et permet également aux étudiants d'envisager des liens explicites entre les différentes notions développées qu'elles soient pédagogiques ou didactiques. Cela nous engage aussi dans une volonté de construire ensemble, de partager une culture commune et d'avancer dans des questionnements constructifs toujours en ayant en vue le développement professionnel des étudiants qui nous sont confiés et par ricochet l'apprentissage des élèves. Enfin, cela nécessite un cadre référent commun qui permet un travail dans l'espace intersubjectif. Pour ces différentes raisons, le cadre de la problématisation nous semble être une référence pertinente qui tient ensemble les différentes contraintes de par les principes théoriques qu'il défend. Cependant, l'insertion dans les dispositifs de formation d'un objet issu de la recherche nécessite une auto-surveillance et un contrôle du chercheur/auteur afin de ne pas « tomber » dans l'idéologie d'un objet. Il semble que les temps de communication entre chercheurs et formateurs pourraient constituer des garants à cet écueil. De plus, l'avancée des recherches qui peut passionner celui qui les initie peut aussi fatiguer les autres, les bousculer et induire des résistances à penser autrement. Enfin, il est nécessaire de prendre conscience d'une tension émergeant de cette communauté apprenante liée au langage. Celui-ci trop scientifique pour certains peut se révéler hermétique à des échanges intersubjectifs, mais à la fois une vulgarisation à outrance peut engendrer une perte d'identité qui n'est pas souhaitable.

Regard réflexif sur la question de recherche au regard du champ thématique choisi : enjeux de la recherche menée dans l'actualité de la formation en ISFEC ou en général

L'activité enseignante peut se qualifier de complexe étant donné que c'est un travail qui s'exerce sur un autre travail celui des élèves. De ce fait, la gestion de l'apprentissage des élèves par l'enseignant doit nécessairement prendre en compte les avancements transitoires de ceux-ci dans la construction de nouvelles connaissances. L'enjeu de ce travail sera de proposer la contribution spécifique de la problématisation dans la manière de concevoir les dispositifs de formation initiale en les confrontant à toute cette complexité du métier. Il posera la question de la référence à un cadre commun afin d'en discuter la pertinence et son influence sur une ouverture ou une fermeture des possibles en terme de décisions pédagogiques ou didactiques.

Bibliographie :

Astolfi, J.P. (2008). *La saveur des savoirs ; disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF Editions. Paris.

Bernstein, B. (1986). *Langage de classes sociales codes socio-linguistiques et contrôle social*. Les Editions de minuit, Paris.

Brousseau, G. et Centeno, J.(1991). Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant. *Recherches en Didactique des Mathématique*. La Pensée Sauvage. 11(2.3), pp.167-210.

Chopin, M.P. (2008). La visibilité didactique : un milieu pour l'action du professeur. *Education et Didactique. vol 2-n°2 Varia. pp.63-79*

Chopin, M.P. (2012). Reprendre la leçon, renouer le temps didactique : spirauté du temps du savoir et ajustement contractuel de début de séance en physique seconde. *Education et Didactique. vol 6-n°3 Varia*.

Fabre, M. (2016). *Le sens du problème : Problématiser à l'école ?*. Edition de Boeck, Paris.

Fabre, M. (DIR) (2005b). Formation et problématisation, *Recherche et Formation* n°48. Paris : INRP.

Fabre, M. & Musquer, A. (2009a). « Comment aider l'élève à problématiser ? Les inducteurs de problématisation », in *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Caen CERSE, vol.42, n°2,

Le Bas, A. ; Lebouvier, B. & Ouitre, F. (2013) L'évaluation et le développement de compétences didactiques dans la formation des enseignants. *Travail et apprentissage revue de didactique professionnelle n° 14*, Editions raisons et passions

Musquer, A. & Fabre, M. (2010). Entre recherche et formation des enseignants : Travailler dans la zone proximale de développement professionnel, *Revue Recherches en Education*

Orange, C. (2005). « Problème et problématisation dans l'enseignement scientifique », *INRP- ASTER- N° 40, « Problème et problématisation »*, Lyon

Ouitre, F. Lebouvier, B. Musquer, A (chapitre ouvrage à paraître) Problématisation et Analyse de Pratique Professionnelle : quels enjeux pour la formation ?

Communications et publications de l'auteur

COMMUNICATION AVEC ACTES

- « L'activité de schématisation réfléchie », Colloque AREF (Actualité de la Recherche en Education et en Formation), Strasbourg (28-31 août 2007)
- « Les inducteurs de problématisation ; une aide structurelle et fonctionnelle », Réseau Probléma, Rhodes juin 2008
- « Les dialectiques en présence dans un entretien de conseil au cours de la formation initiale de professeur des écoles », Colloque de Rouen CDIUFM, juin 2009 : « Le développement professionnel des enseignants ; le point de vue des sujets »
- «Expérience de savoir et savoir problématisé : Conflits et complémentarité pour apprendre », Colloque de Porto, mai 2009, réseau Probléma : « Expérience et problématisation »
- « L'entretien de formation des PE (PE1 et PE2) par des enseignants expérimentés : quelles dialectiques en mouvement ? » Colloque OUFOPREP, Nantes, juin 2009 : « Outils et « instruments » de développement professionnel pour les formateurs de terrain »
- « Entre recherche et formation des enseignants : Travailler dans une zone de développement professionnel », colloque REF, juin 2009, Nantes
- « La conception de situations-problèmes par les enseignants : trois problématiques au travail », colloque de Bizerte, mai 2010, réseau Problema, Diversité des problèmes et des problématisations : vers une typologie.
- « Le modèle des inducteurs de problématisation », symposium au Colloque de Genève AREF 2011

- « Les inducteurs de problématisation : les dimensions cognitive et épistémiques », réseau Probléma, Granville 2011
- « Inducteurs et losange de problématisation, des outils au service de la formation des enseignants » ; Colloque international avec actes organisé par l'association RPDP en partenariat avec le CREN – 7 et 8 juin 2012 à Nantes ; Didactique Professionnelle – Deuxième Colloque International, Apprentissage et Développement professionnel
- « Les inducteurs de problématisation, une force dans les dynamiques de problématisation ? » ; Colloque Probléma Bruxelles – Mai 2013
- « Etude des valeurs des inducteurs de problématisation dans les dynamique de problématisation. », Colloque AREF, Montpellier, Août 2013
- « Analyse de la valeur des inducteurs de problématisation au travers l'explicitation des élèves. » 11^{ème} colloque PROBLEMA-Mai 2014
- « Enchaînements problématiques et compréhension/interprétation de récits. » 12^{ème} colloque PROBLEMA- Mai 2015
- « Le jeu des cadres épistémiques, psychosociologique dans l'accès à des savoirs problématisés à l'école et en formation : Problématisation et cadre de rationalité ». PROBLEMA-Mai 2016

ARTICLES

- Fabre M., Musquer A., « Comment aider les élèves à problématiser ? Les inducteurs de problématisation », Les Sciences de l'éducation- Pour l'ère nouvelle, Caen, 2009
- Musquer A., « Comment accéder à l'espace problème de recherche construit par les élèves dans le cadre de la résolution de problèmes arithmétiques ? » Carrefour de l'éducation, n°28 juillet-décembre 2009
- Fabre M., Musquer A., « Quels outils pour la problématisation ? Analyse d'une banque de situations problèmes » Revue Spirale, mars 2009
- Musquer A., « Les inducteurs de problématisation une aide à l'élaboration de situations problèmes », Les dossiers des Sciences de l'éducation (CREFI), juin 2011
- Musquer A., Fabre M., « Entre recherche et formation des enseignants : Travailler dans une zone de développement professionnel », Recherches en Education, septembre 2010
- Musquer A, Fabre M., « Qu'est-ce que conseiller veut dire ? L'entretien conseil comme problématisation « après-coup » de la pratique », in « Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants », Edition L'Harmattan, juin 2011
- Musquer A, « Problématisation et dispositif d'enseignement/apprentissage ». Article évalué et accepté en mars 2015 dans la revue « *Dossiers des Sciences de l'éducation* ». Publication prévue début 2018.

OUVRAGES

- Ouvrage collectif : « Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants », Edition L'Harmattan, juin 2011
- « Problématisation et analyse de pratique professionnelle didactique : Quelle contribution spécifique pour la formation ? » in Ouvrage collectif en écriture publication prévue en 2018. Chapitre : « Problématisation et Analyse des pratiques professionnelles : Quels enjeux pour la formation »
- « Les aides à la problématisation » : Ouvrage en cours d'élaboration

La complexité comme enjeu de formation

Auteur : Stéphane Le Gars - Docteur en Epistémologie - Chercheur associé au Centre François Viète d'Histoire des Sciences de Nantes - Professeur en Sciences physiques en lycée - Formateur à l'ISFEC de Nantes – stephlegars@gmail.com

ISFEC de rattachement : ISFEC de Nantes

Mots-clés : Formateur - complexité - interdisciplinarité -pédagogie de projet – numérique.

GRISSET (Groupe de Recherches à l'ISO sur les Sciences Expérimentales) est né en janvier 2011 et rassemble des formateurs de l'ISO en SVT et SPC. Il a pour vocation de répondre à un besoin de formations dans les disciplines scientifiques (continue et première dans le cadre du Master MEEF), par une approche interdisciplinaire qui vise à réfléchir aux problèmes actuels de l'enseignement des sciences. Le concept qui structure GRISSET est la complexité, au cœur de la réflexion actuelle en philosophie des sciences.

I) Pourquoi la complexité ?

La complexité est aujourd'hui au cœur de réflexions philosophiques et pratiques, et questionnent tout à la fois les philosophes, les scientifiques ou les acteurs de l'éducation. D'un point de vue épistémologique, la complexité a été invoquée dès 1948 par le scientifique Warren Weaver pour décrire l'évolution des sciences depuis le XVII^e siècle¹. Pour Weaver, la période couvrant les XVII^e et XVIII^e siècles est marquée par la simplicité, qui se caractérise par des problèmes contenant peu de variables, et visant un réductionnisme typique de la pensée cartésienne. Au XIX^e siècle, les scientifiques doivent faire face à de nouveaux problèmes, à savoir des situations mettant en jeu des milliards de variables comme c'est typiquement le cas pour la détermination précise de l'état de chacune des milliards de molécules qui constituent un gaz : il s'agit de l'émergence de disciplines comme la théorie des probabilités ou la physique statistique, caractérisant l'apparition de problèmes relevant d'une complexité dite désorganisée. Enfin, au XX^e siècle, la complexité devient organisée : les objets d'étude ne sont pas nécessairement définis par un nombre important de variables, ne sont pas nécessairement des systèmes désordonnés, mais apparaissent plutôt comme des éléments d'un tout organisé dont l'intrication spatiale et/ou temporelle pose question. Cette volonté, caractéristique de la complexité organisée, de « traiter simultanément un grand nombre de facteurs inter-reliés au sein d'un tout organisé »² a permis l'émergence de disciplines comme la cybernétique, de théories comme la théorie de l'information, et est marqué par un instrument paradigmatique : l'ordinateur.

Cette évolution des sciences a permis une prise en compte du global et du collectif au détriment du local et de l'individuel, du sujet au détriment de l'objet, et de penser les

¹ Warren Weaver, « Science and Complexity », *American Scientist*, 36, 1948, p.536-544

² Jean-Louis Le Moigne, «Complexité », in Dominique Lecourt (dir.), *Dictionnaire d'Histoire et de Philosophie des Sciences*, Paris, PUF, 2003, p.206.

problèmes non plus de façon uniquement linéaire comme le privilégiait l'approche cartésienne. La complexité telle que l'a pensée le philosophe et sociologue Edgar Morin repose ainsi sur trois principes :

- le principe dialogique qui « consiste à faire jouer ensemble de façon complémentaire des notions qui, prises absolument, seraient antagonistes et se rejetteraient les unes les autres. » Le mot « dialogique » veut dire qu'il sera impossible d'arriver à une unification première ou ultime, à un principe unique, un maître mot; il y aura toujours quelque chose d'irréductible à un principe simple, que ce soit le hasard, l'incertitude, la contradiction ou l'organisation.
- le principe récursif qui « est un processus où les produits et les effets sont en même temps causes et producteurs de ce qui est produit.
- le principe hologrammatique « signifie que non seulement la partie est dans le tout, mais que le tout est inscrit d'une certaine façon dans la partie. Ainsi la cellule contient en elle la totalité de l'information génétique, ce qui permet en principe le clonage; la société en tant que tout, via sa culture, est présente en l'esprit de chaque individu. »³

Dans son ouvrage *La tête bien faite*, paru en 1999, Morin applique à l'enseignement ces principes. Il note qu'« il y a inadéquation de plus en plus ample, profonde et grave entre nos savoirs disjoints, morcelés, compartimentés entre disciplines, et d'autre part des réalités ou problèmes de plus en plus poly-disciplinaires, transversaux, multidimensionnels, transnationaux, globaux, planétaires. Dans cette situation deviennent invisibles les ensembles complexes, les interactions et rétroactions entre parties et tout, les entités multidimensionnelles, les problèmes essentiels.

Ainsi apparaissent des invariants d'une pensée complexe qu'il va nous falloir appréhender et mettre en œuvre dans le cadre d'une formation des enseignants : interdisciplinarité, compétences, numérique, approche par problèmes et tâches complexes, carte mentale, coopération. Anne-Françoise Schmid, philosophe des sciences, et spécialiste de la pensée complexe, écrit ainsi que « si nous admettons un objet comme pluridisciplinaire, nous pouvons le traiter autrement que comme le point de convergence des perspectives disciplinaires, où nous restons dans les façons classiques, mais comme un objet inconnu sur lequel on projette de façon indirecte les connaissances disciplinaires. »⁴ Pour réaliser cet acte de projection d'un objet a priori inconnu dans un espace connu et choisi, il va nous falloir, selon Schmid, un espace d'inter discipline ou espace générique. Dans cet ordre d'idées, l'institut de formation peut-il jouer le rôle d'un espace générique ?

II) L'institut de formation, un espace générique ?

Certains chercheurs en didactique réfléchissent aujourd'hui sur la place de l'institut de formation dans l'alternance dite intégrative qui caractérise la formation des enseignants au sein d'un master. Bertone et Chaliès évoquent par exemple le fait que « cette formation table sur une définition du métier par « compétences » et néglige à la fois les règles de métier et les

³ Edgar Morin, *La méthode. t.5 L'humanité de l'humanité*, Paris, Editions du Seuil, 2001, p.282.

⁴ Anne-Françoise Schmid, "Pour une histoire interdisciplinaire des sciences de la Terre et de l'Univers. Epistémologie générique, conception et interdisciplinarité", in Le Gars S., Boistel G., *Dans le champ solaire. Cartographie d'un objet scientifique*, Paris, Hermann, 2015.

concepts professionnels que les acteurs eux-mêmes mobilisent pour penser et faire leur travail ou pour le transmettre à un novice. Sans défendre une conception angélique du compagnonnage en formation, qui se fonderait sur des pratiques plus ou moins standardisées et transmises comme des modèles à reproduire par les novices entrant dans le métier, ce programme cherche à réhabiliter l'horizon professionnel constitué par les règles du « genre » d'activité sans lesquelles la formation et le travail seraient condamnés à se réinventer à chaque interaction et les individus à tâtonner devant l'étendue des inattendus du réel. »⁵

A propos de cette tension entre terrain et lieu de formation, entre pratique et théorie, Serres et Moussay avancent que « [...] les enseignants débutants déplorent des « écarts » entre la formation en centre et la formation par l'exercice professionnel, ils évoquent la distinction entre « théorie » et « pratique » sans donner le même sens à ces mots. A défaut de pouvoir considérer ces différents problèmes, l'alternance en France reste souvent limitée à la mise en place des stages alors qu'elle suppose un partage de la formation entre le centre de formation et les terrains scolaires. Un partage qui doit être conçu comme une situation formative par la mise en synergie des lieux de formation et des missions propres aux différents formateurs. »⁶ Pour Serres et Moussay, ce sont les formateurs qui sont les acteurs clés de l'alternance, dans un processus qui vise à passer d'une collection de formateurs à un collectif de formateurs, puis à un collectif de formation. Ces auteurs discutent « la nécessité d'un décloisonnement des lieux d'apprentissage en vue de favoriser le continuum du processus de formation des enseignants par la constitution d'équipes de formateurs pluri-catégoriels, [...] la nécessité de penser un espace intermédiaire qui supposerait de nouvelles formes de coordination entre les formateurs et entre les lieux de travail et de formation. »

Saujat et Saussez, dans le même ouvrage, évoquent des collectifs de formateurs amenés à travailler dans un « inter-métier », et soulignent la nécessité de construire des références communes, de développer des activités collectives conjointes, et de favoriser l'émergence de « collectifs transverses. »⁷ De même pour J.L. Ubaldi qui insiste sur la dimension collective nécessaire de tout projet de formation : « Un postulat a présidé la mise en place de la formation : produire collectivement des séquences d'enseignement, les analyser et en tirer des éléments de généralisation. Mettre l'action au cœur de la formation voilà le contrat de départ »⁸.

III) Le projet comme mode d'expression de la complexité en formation

⁵ Bertone, S., & Chaliès, S. Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. *Activités*, 12(2), 53-72.

<http://www.activites.org/v12n2/V12n2.pdf>

⁶ G. Serres et S. Moussay, « L'activité des formateurs d'enseignants en tension pour lier travail et formation », in Former les enseignants au XXI^e siècle. 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs, Luc Ria (dir.), De Boeck, 2016 p.152-156.

⁷ F. Saujat, F Saussez, C. Sève, « Activités des formateurs d'enseignants : quelles fonctions pour quels objectifs ? Eléments de synthèse », in Former les enseignants au XXI^e siècle. 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs, Luc Ria (dir.), De Boeck, 2016, p.235-242

⁸ J.-L. Ubaldi, « Agir, interagir, prendre de la distance pour se former. Itinéraire d'un formateur et d'une équipe d'enseignants pendant cinq ans dans un collège », in Former les enseignants au XXI^e siècle. 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs, Luc Ria (dir.), De Boeck, 2016, p.201-217.

Il apparaît alors aujourd’hui une évolution de la posture du formateur dans le cadre des instituts de formation. Le groupe GRISSET conduit donc ses réflexions pour avancer vers un collectif de formation au sein d’un espace générique permettant l’interdisciplinarité et la coopération entre formateurs et stagiaires, un espace intermédiaire assurant l’alternance intégrative et les transferts entre théorique et pratique, un espace assurant la complexité inhérente aux nouveaux enjeux de formation.

En réfléchissant aux modalités de cette démarche, GRISSET a tenté de s’approprier les idées du sociologue Richard Sennett. Celui-ci réfléchit en effet aux compétences permettant la coopération au sein d’un espace de travail, en décrivant notamment l’évolution historique de l’attitude artisanale depuis l’artisan isolé, puis dans l’atelier, jusqu’aux entrepreneurs-artisans à la Renaissance, et aux informaticiens aujourd’hui. Pour lui, L’artisan est l’emblème de tous ceux qui ont besoin de la possibilité d’hésiter, de faire des erreurs, en excluant la virtuosité, la prouesse technique⁹. Pour Sennett, on trouve au fondement de l’artisanat trois aptitudes élémentaires : les facultés de localiser, de questionner et d’ouvrir. Localiser est la faculté de savoir où se passe quelque chose d’important. Il s’agit d’une « attention focale », à savoir une focalisation sur les difficultés et les contradictions (Sennett évoque également l’expression « dissonances cognitives »). Questionner permet d’appréhender la manière d’examiner les lieux, de s’attarder dans un état naissant (le questionnement peut aussi se produire dans le succès). Enfin, ouvrir se nourrit du pouvoir de rapprocher des domaines dissemblables et de préserver une connaissance tacite dans le saut de l’un à l’autre.

On retrouve aussi chez Sennett la volonté de privilégier une approche artisanale du travail dans son ouvrage sur l’éthique de la coopération¹⁰. Il isole deux compétences essentielles, à savoir l’expérimentation et la communication, qui permettent à tout débutant d’essayer des choses nouvelles, d’apprendre par des processus répétitifs, et de communiquer par des messages qui peuvent conserver une certaine ambiguïté. Ce sont ces deux compétences qui, pour lui, assureront l’émergence d’une conscience de soi.

GRISSET travaille donc en ce moment à construire un dispositif de didactique des sciences expérimentales qui vise à ériger un collectif de formation en l’encadrant par les compétences identifiées par Sennett. Ceci passe par une posture particulière du formateur : ce dernier peut se comporter comme un artisan (ce qui n’est pas sans rappeler le compagnonnage avancé de façon hésitante par Bertone et Chaliès) qui va permettre au professeur stagiaire de passer d’un projet collectif d’enseignement à un projet professionnel et personnel. Par l’expérimentation collective et la communication, et encadrant les évolutions de chaque stagiaire grâce aux compétences « localiser », « questionner » et « ouvrir », chaque formateur devient un élément d’un ensemble organisé. C’est donc vers un projet collectif, vu comme mode d’expression de la complexité, que GRISSET poursuit son approche de la formation. Ce projet collectif sera constitué de trois parties. Dans un premier temps, le collectif de formateurs travaille en amont pour préparer un projet pédagogique constitué de plusieurs séquences et/ou séances. Après cette phase mobilisant la compétence « Localiser », le projet sera déconstruit par les stagiaires durant le semestre 3. Cette phase, qui mobilisera la compétence « Questionner » vise à faire résonner les cours du master et ce module « projet », en permettant aux stagiaires de travailler sur des objets préparés par les formateurs (et éventuellement testés en collège ou en lycée). Enfin, durant la troisième phase qui occupera le S4, les stagiaires vont s’attacher à « ouvrir » leur travail de déconstruction par une réappropriation de la notion de projet dégagée en S3 :

⁹ Richard Sennett, *Ce que sait la main – la culture de l’artisanat*, Paris, Albin Michel, 2010.

¹⁰ Richard Sennett, *Ensemble. Pour une éthique de la coopération*, Paris, Albin Michel, 2014 [2012].

chaque stagiaire sera amené à construire un projet qu'il pourra mener sur le terrain, en réinvestissant les compétences professionnelles préalablement focalisées et questionnées.

Conclusion

Le projet mené par GRISSET est pour l'instant programmatique. Il part de la notion de complexité et s'inspire d'idées d'influence pragmatiste pour poser le « faire » comme moyen de construction de compétences professionnelles dans un dispositif qui vise à faire résonner lieu de formation et terrain, théorie et pratique. C'est au formateur, qui est à la fois dans l'institut de formation et sur le terrain, qu'il revient d'assurer l'animation de cet espace intermédiaire, cet espace qui ne peut vivre que par la construction d'objets intégratifs co-construits par les formateurs et les stagiaires, et permettant la création d'un collectif de formation. Plusieurs aspects seront à analyser après une expérimentation nécessaire : par exemple, quelle place à donner à ce dispositif dans l'évaluation du master ? De même, quelle articulation peut-on trouver avec le mémoire professionnel de recherche ?

Bibliographie :

Ria, Luc (dir), *Former les enseignants au XXI^e siècle.2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*, Paris, De Boeck, 2016.

Sennett, Richard, *Ce que sait la main. La culture de l'artisanat*, Albin Michel, 2010

Sennett, Richard, *Ensemble. Pour une éthique de la coopération*, Paris, Albin Michel, 2014 [2012].

Schmid, Anne-Françoise, « Pour une histoire interdisciplinaire des sciences de la Terre et de l'Univers. Epistémologie générique, conception et interdisciplinarité », in Le Gars S., Boistel G., *Dans le champ solaire. Cartographie d'un objet scientifique*, Paris, Hermann, 2015.

Wittorski, Richard, *Quelques réflexions à propos d'une formation par alternance « intégrative » et professionnalisante*

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/30/2/alternance_integrative_et_professionnalisante_336302.pdf

Bertone, S., & Chaliès, S. « Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques », *Activités*, 12(2), 53-72

<http://www.activites.org/v12n2/V12n2.pdf>

L'effet enseignant peut-il se mesurer ?

Auteur : Groupe de recherche de l'ISFEC des Alpes.

ISFEC de rattachement : ISFEC des Alpes - Grenoble

Mots-clés : *effet enseignant, observation, efficience, didactique, organisation, relation.*

L'idée qui a présidé à la création de ce groupe de recherche a deux origines. Tout d'abord la nécessité de créer un pôle de recherche : nous sommes soumis à un grand nombre de modes pédagogiques qui sont présentées comme prêtes à l'emploi or nous considérons que c'est l'enseignant qui est au centre de la classe et que c'est lui qui réfléchit sa pratique et qui met en place les dispositifs, c'est lui qui en est le maître et non les « pratiques clés en mains ».

La deuxième origine est l'intérêt suscité par la réflexion en groupe sur des problématiques du monde enseignant : les personnes qui composent ce groupe de réflexion ont été choisies par les responsables de l'ISFEC des Alpes, dans la population des tuteurs, des personnes associées à la formation ou identifiées comme manifestant une expertise professionnelle tous niveaux et toutes configurations d'écoles confondues. Le groupe de recherche a donc été constitué de volontaires, non rémunérés pour qui la tâche de recherche est suspendue au seul intérêt pour leur profession, leur fonction de tuteur ou de formateur.

Dans un premier temps, nous allons présenter de manière générale la recherche en exposant notre cheminement. Puis dans un second temps, nous vous exposerons la méthode de recherche mise en place. Enfin, nous vous communiquerons nos perspectives.

1. Présentation de la recherche

1. Quel est l'objet de la recherche ?

La problématique choisie par le groupe est la suivante : **Y aurait-il un effet enseignant qui serait mesurable sur l'apprenant en dehors de toute efficacité strictement liée à l'apprentissage? Si tel était le cas, quels seraient ces effets ?**

Il est vrai qu'aujourd'hui, de nombreuses études mesurent l'effet enseignant uniquement en termes d'efficacité sur les élèves. La note d'analyse du 12 juillet 2011 issue du centre d'analyse stratégique illustre bien ce type de recherche. Cette démarche s'inscrit dans une obligation de résultats attendus pour faire progresser les élèves.

En revanche, notre recherche sur l'effet enseignant se situe en amont de toute considération concernant l'efficacité sur l'apprentissage. Pourquoi ?

2. Nos convictions :

C'est la personne de l'enseignant qui est prépondérante dans la réussite des élèves. Le mot « enseignant » est à prendre en sens large : le professionnel, dans ses choix techniques, ses postures et ses positionnements, ses attitudes et ses gestes de base, son rapport au savoir et à la relation. C'est lui qui serait déterminant dans l'**amont** de l'apprentissage. En ce sens, seul l'élaboration réflexive de la pratique rend les enseignants plus performants et plus à même

d'analyser leurs actions, les outils qu'ils utilisent et les tendances auxquelles la pédagogie semble soumise sans doute sous une pression sociale de réussite qui n'a jamais été aussi présente qu'à l'époque actuelle.

Quel cheminement avons-nous suivi ?

3. Le cheminement

Au début, nous étions centrés sur la définition d'un profil dominant chez un enseignant qui produirait donc des effets prédominants dans ces domaines chez l'élève au travers de « l'effet miroir ». Trois profils sont identifiés : didactique, organisationnel et relationnel.

Le groupe abandonne cette approche de profil enseignant suite à diverses observations d'enseignants experts, l'expertise pouvant être définies comme la capacité à passer d'un domaine à l'autre. Cette remarque se rapproche des recherches menées par Dominique BUCHETON qui observe qu'un enseignant expert est capable d'utiliser différents types de postures en fonction du but à atteindre et de l'effet voulu sur la posture de l'élève.

L'absence d'observation dans un domaine pouvait avoir une double interprétation : la maîtrise du domaine ou à l'opposé son absence de maîtrise. Nous ne parvenions donc pas à mesurer l'effet car parfois il pouvait être présent mais difficilement mesurable car l'interprétation pouvait être double.

Nous avons donc décidé d'observer des enseignants avec des niveaux d'expertises différents tout en gardant les trois domaines : didactiques, organisationnels et relationnel. A partir de ce constat, nous avons cherché à identifier et à définir des critères d'observation du côté des enseignants et des élèves.

Nous allons donc vous présenter la méthode mise en place pour mesurer s'il y a bien un effet enseignant sur l'apprenant indépendamment de toute efficacité sur l'apprentissage, effet que nous devons pouvoir critérier et définir.

2. **Méthodologie de la recherche**

1. Dispositif :

Munis de ces remarques, nous avons donc mené un dispositif expérimental qui consiste à visionner des vidéos de temps de classe très court : 12 actions de l'enseignant, en caméra fixe, plan large, dans lesquelles nous observons à l'aide de critères, comment les actions du professeur impactent ou non les élèves ou le groupe. Un premier visionnage général est effectué puis un visionnage action par action est réalisé : ce dernier permet de remplir une grille. L'étude des vidéos est collective et la cotation est effectuée par accord du groupe dans son ensemble.

2. Présentation des domaines et vidéo.

- Définition des 3 domaines

Le domaine didactique : Dans ce domaine peuvent être pris en compte tous les faits observables témoignant de relations entre l'apprenant, l'enseignant et le contenu d'enseignement, ces trois pôles constituant le triangle didactique.

Domaine organisationnel : toutes les interactions qui rendent visibles l'organisation du groupe et de la classe. Les faits faisant référence de manière explicite ou implicite aux règles du groupe.

Domaine relationnel : ce sont les interactions entre le maître et un ou des élèves. Elles peuvent être de divers types : affectif, émotionnel, conflictuel.

- La grille utilisée est la suivante : nous retrouvons les trois domaines ainsi que les critères retenus pour ces trois domaines. Les indicateurs de chaque critère restent à être identifiés et définis plus finement.

| Didactique | | Organisationnel | | Relationnel | |
|--|----|------------------------|----|---|----|
| Consignes | C | Modalités de travail | M | Prises en compte de l'affect de l'élève : encouragement stimulation, empathie | PA |
| Concepts | CT | Régulations des règles | RG | Prises en compte de la parole et du geste de l'élève par le regard, la position corporel ou la voix | PP |
| Activités | A | Déplacements | DP | Rituels | RI |
| Démarches | D | Rituels | Ri | Partage d'émotions | PE |
| Remises en cause par le questionnement | RQ | | | | |
| Rituels | RI | | | | |

A partir de ces critères nous remplissons une grille lors du visionnage.

Nous codons X pour les actions de l'enseignant. Y pour les réponses élèves et Z pour les réponses du groupe. Nous avons choisi ce codage afin de faciliter un éventuel traitement statistique.

Nous obtenons ce type de document :

Observation 1: EMC CM1-CM2

| | | PÉDAGOGIQUE | | | | | | ORGANISATIONNEL | | | | RELATIONNEL | | | |
|-----|-----|-------------|----|---|---|----|-----|-----------------|---|----|----|-------------|----|----|----|
| | | C | CT | A | D | RQ | RI | RG | M | DP | RI | PA | PP | RI | PE |
| A1 | Ens | | | | | | | | | | | | X | | |
| | El | | | | | | | | | | | | Y | | |
| | Gpe | | | | | | | | | | | | | | |
| A2 | Ens | | | X | | | | | | | | | | | |
| | El | | | | | | YYY | | | | | | | | |
| | Gpe | | | | | | | | | | | | | | |
| A3 | Ens | | | | | | | | | X | | | | | |
| | El | | | | | | YYY | | | | | | | | |
| | Gpe | | | | | | | | | | | | | | |
| A4 | Ens | | | X | | | | | | | | | | | |
| | El | | | | | | YYY | | | | | | | | |
| | Gpe | | | | | | | | | | | | | | |
| A5 | Ens | | | X | | | | | | | | | | | |
| | El | | | | | | YYY | | | | | | | | |
| | Gpe | | | | | | | | | | | | | | |
| A6 | Ens | | | X | | | | | | | | | | | |
| | El | | | Y | | | | | | | | | | | |
| | Gpe | | | | | | Z | | | | | | | | |
| A7 | Ens | | | | | | | X | | | | | | | |
| | El | | | | | | YY | Y | | | | | | | |
| | Gpe | | | | | | | | | | | | | | |
| A8 | Ens | | | | | | | | | X | | | | | |
| | El | | | | | | | | | | | | | | |
| | Gpe | | | | | | | | | | | | | | |
| A9 | Ens | | | X | | | | | | | | | | | |
| | El | | | Y | | | | | | | | | | | |
| | Gpe | | | | | | | | | | | | | | |
| A10 | Ens | | | X | | | | | | | | | | | |
| | El | | | | | | YY | | | | | | | | |
| | Gpe | | | | | | | | | | | | | | |
| A11 | Ens | | | X | | | | | | | | | | | |
| | El | | | | | | | | | | | | | | |
| | Gpe | | | | | | | | | | | | | | |
| A12 | Ens | | | | | | | | | | | | | | |
| | El | | | | | | | | | | | | | | |
| | Gpe | | | | | | | | | | | | | | |

Voici la lecture que nous pouvons réaliser.

Action 6 : on constate une corrélation entre l'action de l'enseignant et l'effet sur l'élève.

Action 10 : on constate que l'effet produit sur l'élève reste dans le même domaine que le domaine d'action de l'enseignant.

Action 8 : L'enseignant ne produit pas d'effet sur l'élève et le groupe.

Action 3 : l'effet produit par l'enseignant sur l'élève et/ou le groupe ne se situe pas dans le domaine d'intention et d'action de l'enseignant.

3. Conclusions provisoires et perspectives

L'effet enseignant est mesurable, à condition que cette observation porte sur trois domaines : didactique, organisationnel et relationnel et que cette observation prenne en compte les réactions des élèves dans ces mêmes trois domaines.

Il y aurait une correspondance fortuite ou voulue entre les actions de l'enseignant dans un domaine et les réponses des élèves dans ce même domaine. L'observation devrait permettre d'identifier le domaine d'intention de l'enseignant et son effet sur les réponses des élèves. L'observation d'un enseignant débutant montrerait la non-correspondance entre la navigation de l'enseignant dans ces domaines et la réponse des élèves dans ces mêmes domaines. L'observation d'enseignants experts montrerait une « navigation » spontanée entre ces trois domaines qui « dirigerait » les élèves pour obtenir un effet dans un seul de ces domaines.

Il nous semble que cette recherche aurait toute sa place dans la formation initiale et continue des enseignants : si l'on tend à démontrer que l'effet enseignant peut se mesurer en dehors de toute efficacité sur l'apprentissage, les outils élaborés pourraient permettre un renforcement du travail d'analyse de pratique. Cette recherche ne s'inscrit pas dans une démarche comportementaliste : l'observation des effets mécaniques permet d'interpréter et de réintroduire la question de la réflexivité. Dans la formation initiale et continue cette question est essentielle. Nous pensons qu'un enseignant performant est un enseignant réflexif. En ce sens, la mesure de l'effet enseignant comme nous le définissons (action enseignant/effet sur l'élève ou le groupe ou plus simplement stimuli de l'enseignant/réponses élève ou groupe) permettrait d'outiller les enseignants pour qu'ils puissent développer leur réflexivité que ce soit durant leur cursus initial et tout au long de leur carrière.

Il est important de noter que cette recherche n'en est qu'à ses débuts. La grille sur laquelle nous travaillons n'est pas encore stabilisée et fait encore l'objet de discussions et d'ajustements. Un travail théorique important est encore nécessaire afin de définir plus précisément notre singularité par rapport aux recherches déjà menées sur l'effet enseignant.

Bibliographie :

Altet, M. (2002) « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », p. 85-93, N° 138, *Revue Française de Pédagogie*, Paris : INRP.

Bucheton, D. dir. (2009) *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès.

Centre d'analyse stratégique, (2011) « Que disent les recherches sur l'effet enseignant ? », *La note d'analyse* N° 232, www.strategie.gouv.fr

Duvillard, J.(2016) *Ces gestes qui parlent, l'analyse de la pratique enseignante*, Paris : ESF.

Lessard. C. et Meirieu, Ph. (2004) *L'obligation de résultats en éducation*, Bruxelles : De Boeck.

Talbot, L. (2012) « Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces », *Questions vives*, Vol 16 N°18.

Revue Française de Pédagogie N°174, Paris : INRP.

Veille et analyse : N°65 de septembre 2011.

Philosophie,
Ethique,
Anthropologie chrétienne,
Pédagogie du fait religieux,
de la culture religieuse et biblique

Développer l'éveil de l'intériorité au sein des établissements scolaires (dans les pratiques pédagogiques et éducatives)

Auteurs : Dominique Joulain. Christian Louvet.

ISFEC de rattachement : IFEAP Angers.

Mots-clés : Intériorité – sens – distance – référence – espace - dynamique

Introduction : l'origine de la recherche action

“ L'intériorité ” est un thème récurrent dans l'enseignement catholique (ex : en 1986 la publication de l'EC (ECD) titrait “ *les voies de l'intériorité, une finalité souveraine pour l'éducation* ”.

Nous faisons aussi comme beaucoup les constats suivants : une incitation permanente à la consommation, la surabondance des informations, le stress de notre vie actuelle, mais aussi, des élèves démotivés, en mésestime d'eux-mêmes... beaucoup de facteurs nous invitent à vivre tout en extériorité.

Enfin nous avons une conviction issue de l'expérience de la formation pédagogique et éducative : la vraie solidité d'une personne est intérieure.

Ainsi l'idée d'une recherche action est née avec trois perspectives :

- clarifier la notion d'intériorité pour qu'elle soit utilisable par les acteurs des établissements
- repérer dans les pratiques ce qui contribue à l'éveil de l'intériorité
- dégager des enseignements pour aider les acteurs de la communauté éducative

Problématique

- Notre question de recherche a été formulée ainsi :

Quelles sont les réelles possibilités d'une éducation à l'intériorité au sein de nos établissements scolaires ?

- 4 hypothèses, ont été formulées
 - o *A l'école, lieu privilégié de l'éveil de l'intériorité, différentes activités peuvent contribuer au développement de l'intériorité*
 - o *Des caractéristiques du processus d'éveil de l'intériorité peuvent être dégagées*
 - o *Les activités d'éveil de l'intériorité ont des effets repérables*
 - o *Des conditions contribuent à l'éveil de l'intériorité*

Cadre méthodologique

- Vingt personnes ont participé au groupe de recherche : enseignants, Chefs d'établissement, responsables de vie scolaire, adjoints en pastorale scolaire ...
- Pierre Robitaille, du SGEC, garant de la méthodologie
- 2 Formateurs de l'IFEAP : Dominique JOULAIN, Christian LOUVET
- Les matériaux collectés ont été : la contribution des participants, les activités issues des Communautés éducatives, des interviews d'acteurs (jeunes et adultes)
- Travail effectué : Analyses de contenus d'expériences, de témoignages (construction d'une grille d'analyse ...)
- Durée : 7 journées de travail étalées sur 2 ans et un travail intermédiaire
- Restitutions
 - Document écrit remis à Formiris
 - Publication d'un extrait dans ECA hors-série Juillet 2012
 - Ouvrage complet IFEAP¹ (avec fiches et collaborations)

Cadre théorique

Le travail initial d'exploration nous a conduits à prendre appui sur trois éléments, véritables références pour le travail d'analyse :

- une réflexion du Jésuite Claude Flipo qui a été rédacteur en chef de la revue *Christus*². Celui-ci définit 3 niveaux de l'intériorité : **l'intériorité psychique**, la capacité d'entrer en soi-même, de se poser, de réfléchir, d'avoir un projet, d'analyser ses émotions, de prendre de la distance par rapport à ses affects, de se construire en devenant l'auteur de son histoire, le sujet de ce qui arrive et non pas l'objet ; **l'intériorité morale**, la capacité à discerner le bien du mal, à se référer à une conscience morale, la capacité à se déterminer par rapport à son propre système de valeurs, indépendamment de son voisin ou des autres ; **l'intériorité spirituelle**, on est ici dans le domaine du sens, des questions existentielles, du mystère personnel, de la fine pointe de l'être (Thérèse d'Avilla), de la capacité d'émerveillement... C'est aussi le domaine de la relation à soi-même, à sa conscience profonde, aux autres, à une dimension de transcendance que certains vont appeler Dieu, d'autres l'amour, l'absolu....
- L'intériorité comme " aventure intérieure " d'après Emmanuel Mounier³ mettant en évidence 7 caractéristiques de l'intériorité : **le recueillement**, avec une invitation à se recentrer face à la tentation de la dispersion, de l'éclatement ; **le secret** évoquant la part un peu mystérieuse de la personne, l'unicité radicale de chaque personne ; **l'intimité** avec des sentiments contradictoires ; **le vertige des profondeurs**, prenant l'image d'un spéléologue qui descendrait en soi-même comme dans une grotte ; **l'attitude de désappropriation**, ce travail intérieur que nous avons à faire pour nous détacher de ce que nous avons ; **la vocation** une recherche perpétuelle d'une unité désirée mais que nous n'atteignons jamais vraiment ; **la dialectique intériorité – extériorité**, le besoin de s'extérioriser alterne avec celui de l'intériorisation des choses.

¹ " Eveiller à l'intériorité au sein des établissements scolaires ", IFEAP, Mars 2013, Angers

² Conférence de Claude Flipo, Jésuite à l'IFEAP le 28 Janvier 2004 lors de la seconde rencontre de la pastorale

³ Mounier Emmanuel, " Le Personnalisme ", PUF, coll. " Que Sais-je ? ", n° 395, 2001 (1ere ed.1949)

- Une définition simple et opérationnelle que le groupe de recherche a construite lors de ses travaux. Nous avons deux perceptions de l'intériorité : **c'est l'espace profond de la personne**, espace où est inscrite notre identité d'homme, sa "réalité profonde" ; une potentialité, une disposition qu'il faut éveiller, développer. Cet espace peut devenir une référence intérieure, un appui sur lequel on peut compter pour faire des choix, orienter sa vie. Mais **l'intériorité est aussi un chemin** : notre vécu intérieur est complexe, où se mêlent des sensations, des sentiments, des émotions, des convictions, des réactions... Dans ce vécu nous pouvons vivre un cheminement, un chemin d'intériorité : pouvoir accéder au plus intime de nous-même, faire du lien avec ce qui nous est le plus au cœur de nous. Cela passe par la prise de conscience (de nous, des autres, du monde), et, au final aboutit à la capacité à exercer notre liberté.

Résultats et analyses

En écho aux hypothèses posées différentes conclusions ont été tirées :

1- Beaucoup d'activités dans l'établissement scolaire peuvent contribuer à l'éveil de l'intériorité

Citons quelques catégories d'activités que nous avons étudiées : autour du silence, la rencontre de témoins, la relecture d'événements, l'expression artistique, les débats, les activités pédagogiques, les activités pastorales ...

Ainsi nous avons abouti à la question suivante : " Toute activité peut être l'occasion d'éduquer à l'intériorité ? ". Le groupe de travail a pu répondre à cette question en disant qu'effectivement beaucoup de situations peuvent être menées de telle manière qu'elles contribuent à l'éveil de l'intériorité, à des niveaux différents. C'est plus le processus mis en œuvre et la manière d'accompagner l'activité qui vont être essentielles pour faire de l'activité un support pertinent pour le développement de l'intériorité.

Nous avons complété cette réponse en précisant que certains contextes sont plus porteurs que d'autres.

2- On reconnaît des processus communs dans ces activités d'éveil de l'intériorité

L'analyse des activités apportées par les participants et les communautés éducatives a permis de mettre en relief des caractéristiques communes qui deviennent pour nous comme des critères de reconnaissance d'activités susceptibles d'éveiller l'intériorité.

- La prise de conscience et l'acceptation de soi, des autres, du monde, d'une transcendance
- Le développement de la capacité d'exercer sa liberté passant par le discernement et se traduisant dans l'action. Ce qui nécessite de cerner ses mouvements intérieurs, de se rendre compte que tout ne se vaut pas, de s'engager dans l'action.

3- Les activités ont des effets repérables

L'étude des situations rencontrées a montré que ces activités susceptibles d'éveiller l'intériorité ont des effets visibles et communs :

- la sérénité chez la personne, le groupe, dans les relations
- le renforcement de la confiance en soi, de l'estime de soi
- un autre regard sur l'autre
- un questionnement sur sa vie spirituelle (au sens large)

4- Quelles sont les conditions pour que nos activités contribuent à l'éveil de l'intériorité ?

La comparaison des activités étudiées montre qu'un certain nombre de conditions sont favorables, voire nécessaires pour qu'un développement de l'intériorité soit effectif. Citons entre autres :

- **la place de l'adulte** : entre rigueur et bienveillance ; entre guidance et effacement ; dans une posture d'animation plus que d'enseignement magistral.
- **un cadre éthique** : les jeunes mais nous-mêmes avons besoin de sécurité, d'écoute, de bienveillance pour oser plonger et mettre à la lumière notre vécu intérieur. Quand avec des jeunes nous savons créer un espace sans jugement de valeur des autres, en garantissant le respect, la bienveillance, alors la parole est libre, une parole profonde et qui va aider à mettre en lumière le meilleur de chacun ...
- **un contexte porteur** : il y a des contextes qui nous sortent de l'ordinaire, qui nous portent à l'intériorité, qui nous poussent au recueillement ... un paysage magnifique, une rencontre, une cathédrale, ...
- **une incitation au déplacement** : déplacement souvent représenté par un déplacement physique, comme une marche ... la régularité des rencontres met alors en évidence les évolutions ...
- **des rencontres profondes** : d'être à être. On sent bien que certaines rencontres sont profondes, créatrices ; on n'en ressort pas indemne, ça nous a fait bouger ...
- **L'adhésion à la démarche** : on ne peut contraindre à une telle démarche. On peut inciter, inviter, créer des conditions favorables... mais la démarche ne peut être vécue que librement.
- **Un climat d'établissement** : nos rencontres des établissements nous ont conduits à dire qu'il y a des climats favorables. Là, on ne court pas tout le temps, on prend le temps de l'accueil, de l'écoute, des temps de pause, de convivialité ... et puis il y a ce souci de creuser la réflexion, de ne pas en rester à l'aspect technique de nos métiers ...

Par ailleurs un certain nombre de conclusions ont pu émerger au fur et à mesure de la recherche :

1- Le lien entre intériorité et fragilité

Si l'intériorité est prise de conscience de ce qu'il y a à l'intérieur de nous, alors nous découvrons que notre réalité entière est certes faite de potentialités mais aussi de nos fragilités, de nos failles, de notre capacité à nous couper de notre source intérieure. Cette découverte nous sort de l'illusion de la toute-puissance. Notre tentation suprême en effet est de vouloir nous construire par nous-mêmes, sans l'aide de qui que ce soit, à la force de nos

poignets. Reconnaître notre fragilité c'est reconnaître notre besoin de la rencontre de l'autre, notre besoin de communion, besoin de l'Autre avec un grand A pour ceux qui sont croyants. En fait on peut vivre là un basculement où l'on découvre que notre force réside dans notre faiblesse, qui est l'entrée possible pour la relation (*C'est le message de Jean Vanier Fondateur de l'Arche, communautés qui accueillent des personnes porteuses de handicap*).

2- Les enjeux de l'éveil de l'intériorité

Il est apparu clairement que l'éveil de l'intériorité porte des enjeux forts pour les établissements scolaires catholiques. Citons quelques enjeux :

- un enjeu d'unification de la personne : promouvoir des personnes solides humainement
- un enjeu de cohérence éducative pour chacun des acteurs de l'établissement mais aussi de cohérence éducative pour la structure entière
- un enjeu pastoral : l'éveil de l'intériorité n'est pas le monopole de l'animation pastorale (toute activité menée dans certaines conditions peut contribuer à cet éveil avons-nous dit) mais il est nécessaire pour donner sens aux activités pastorales. L'intériorité invite à cultiver la qualité du regard posé sur chacun à l'image du regard de Jésus dans l'Évangile.

Enfin des outils ont pu être construits et des préconisations formulées pour les équipes éducatives :

1- fiches de description et d'analyse de 26 activités de natures différentes

2- outils divers : nos actions vont-elles dans le sens de l'éveil de l'intériorité ? Comment créer les conditions pour l'éveil de l'intériorité ? Quelle posture pour l'éducateur dans le cadre de l'éveil de l'intériorité ? Et si le Socle Commun devenait support pour l'éveil de l'intériorité ?

3- préconisations :

- **S'arrêter pour relire** : la relecture apparaît comme centrale pour faire le point, se questionner, cueillir les fruits d'une expérience, aider chacun à devenir intelligent de ce qu'il vit
- **Développer la culture de l'intériorité, il y a urgence de l'intériorité face au culte de l'urgence** : former les adultes au chemin d'intériorité (en faire une dimension transversale aux différentes formations d'enseignants, de personnels de vie scolaire, de chefs d'établissement ...); nourrir une intériorité collective (par la promotion d'une posture éducative réelle et d'un regard de qualité ...)
- **Oser** : l'intériorité suscite souvent une certaine réserve, une appréhension, une peur de fouler des registres intimes ou de se dévoiler... C'est une invitation à ne pas s'arrêter à ces réticences mais à mobiliser la volonté pour donner toute sa place à l'intériorité. Oser pour soi-même, mais aussi oser dans le cadre de nos propositions aux jeunes et aux adultes de la communauté éducative.

Impact et prolongements de la recherche action

A la suite de ce travail, différentes actions ont révélé l'intérêt porté à cette démarche. Citons entre autres :

- Des sensibilisations à l'intériorité et son éveil dans le cadre des formations dispensées à l'IFEAP (enseignants, chefs d'établissement, personnels de vie scolaire, animateurs en pastorale scolaire)
- des actions de sensibilisation dans les établissements scolaires : l'éveil de l'intériorité comme axe d'unité pour les différents acteurs de la communauté éducative
- des interventions dans des DDEC ou congrégations choisissant l'intériorité comme thème fort pour l'année
- des prolongements de la recherche par des travaux sur le terrain pour construire des outils pratiques (ex : réalisation de fiches de séances d'éveil de l'intériorité par la DDEC 49, 1^{er} Degré) ...

Bibliographie :

- Abel Olivier**, *“Paul Ricoeur, la promesse et la règle”*, Editions Michalon, 1996
- Aubert Nicole**, *“Le culte de l'urgence, une société malade du temps”*, Flammarion 2009
- Coudreau François**, *“Le projet éducatif de l'Enseignement Catholique”* ECD N° 146 – 1989
- Doré (Mgr.) Joseph**, *“Au cœur du monde, le cœur de Jésus”* Christus La Mission : tous envoyés ; N° 156, Octobre 1992 Dossier 1 n° 78, mars-avril 1985 : *“Approche de l'intériorité”*, Dossier 2 n° 79, mai-juin 1985 : *“Intériorité menacée”*, Dossier 3 n° 80, juillet-août 1985 : *“Eduquer l'homme intérieur à l'âge de l'école maternelle et primaire”*, Dossier 4 n° 81, septembre-octobre 1985 : *“Eduquer l'homme intérieur à l'âge de l'école secondaire”*
- Flipo Claude**, conférence à l'IFEAP le 28 janvier 2004 lors de la seconde Rencontre de la pastorale intitulée *“L'éveil de la dimension spirituelle”*
- Hillesum Etti**, *“Une vie bouleversée – Journal 1941-1943”*, Seuil, 361 p, 1995
- Honoré (Mgr.) Jean**, *“Les voies de l'intériorité”*, ECD 1204 avril 1986
- Laupies Vincent**, *“L'homme intérieur, méditation sur le psychisme et le spirituel”*, Toulouse, Edition du Carmel, collection intériorités, 2005
- Légault Marcel**, *“Intériorité et engagement”*, Aubier, Paris, 1977
- Lenoir Frédéric**, *“Petit traité de vie intérieure”*, Plon, 2010
- Les Cahiers Croire** *“Le silence : une pause pour l'âme”* N° 276 Juillet/Août 2011
- Mounier Emmanuel**, *“Le Personnalisme”*, PUF, coll. « Que Sais-je ? », n° 395, 2001 (1^{ere} ed.1949)
- Simard Jean Paul et Dufour Simon** *“Ephata, la spiritualité du cœur”*, coll. Ephata, 2003
- Stein Edith**, *“Intériorité et altérité”* ; Blog de Bernard Romain <http://bernard-romain.overblog.com/article-36778091.html>
- Théobald Christophe**, *“Transmettre un évangile de liberté”* Bayard, 2007
- Ugeux Bernard**, *“Retrouver sa vie intérieure”* Edition de l'atelier, 2001
- Ugeux Bernard**, *“Traverser nos fragilités”* Edition de l'atelier, 2006
- Van der Plancke Chantal**, bulletin de l'OIEC (Office International de l'E. C.)
- Vrignon Jérôme** *“Vivre l'intériorité au cœur d'une mission”* in « pour une nouvelle présence de l'Enseignement Catholique au sein de la laïcité » sous la direction de Jean Marie

Gestes et attitudes professionnelles des enseignants du primaire qui prennent des décisions face à des objets de culture scolaire qui présentent une dimension religieuse.

Auteur : Régis Gaudemer – regis.gaudemer@isfecnormandie.fr

ISFEC de rattachement : ISFEC Normandie

Mots-clés : Fait religieux - culture religieuse - déterritorialisation – déculturation – déreligionnalisation

Résumé :

Constat initial : Enseigner « les faits religieux » à l'école primaire est une injonction prescrite dans les textes de références tels que le socle commun ou les programmes du premier et second degré.

Les premières prescriptions ministérielles remontent au premier socle commun en 2005, qui sont la concrétisation de plusieurs rapports et en particulier ceux de P. Joutard en 1989, de R. Debray en 2002 et de B. Stasi en 2004. Cet enseignement devait avant tout remédier à l'ignorance abyssale concernant les connaissances sur les religions. Il n'était plus acceptable d'entendre "qui est "cette meuf" en voyant la Piéta de Michel Ange.

Pour ce faire, il a été décidé que l'enseignement des faits religieux ne serait pas une discipline mais les professeurs devaient profiter des objets de culture scolaires de chacune des disciplines dont ils ont la charge pour expliciter leur dimension religieuse.

Eléments de problématique : *l'enseignement des faits religieux, une pratique réelle en décalage avec les intentions d'origine.*

Les contenus de cet enseignement transdisciplinaire sont assez peu précis puisqu'aucun programme n'a été constitué : ce sont aux enseignants de repérer ce qui relève du fait religieux dans leur discipline. De plus, une grande possibilité de traduction (Ricœur, 1985) sur les plans didactique et pédagogique est laissée aux enseignants. Ces derniers, en fonction de leur histoire, de leur sensibilité philosophique, spirituelle ou religieuse, politique, de leurs contextes d'enseignement, vont être amenés à conduire les pratiques enseignantes relatives aux faits religieux : c'est sur ce point que porte la thèse.

Bien qu'historiquement, les finalités patrimoniales et les enjeux culturels de cet enseignement sont clairs, les acteurs concernés ont fini par les faire évoluer dans des sens différents, délaissant peut-être dans le même temps les finalités originelles que je vais garder en ligne de mire dans ma thèse. En effet, aujourd'hui dans les écoles, le sens donné à l'enseignement des faits religieux s'oriente subrepticement vers le besoin de faire société en transmettant aux

jeunes générations les clés de lecture des manifestations du religieux dans l'espace civil, et en particulier, celles concernant les diverses pratiques des religions musulmanes - parce que supposées incomprises par les français - par la mise en place de temps d'échanges et de débats, guidés par le principe de laïcité : on parle aujourd'hui d'enseignement laïque du fait religieux. Donc nous sommes passés d'une finalité patrimoniale à une finalité sociétale, de mieux vivre ensemble.

Le fil conducteur de la thèse est que la transmission de ces objets de culture à l'école primaire s'estompe progressivement à cause d'une progressive et invisible déculturation religieuse du patrimoine transmis à l'école. Je pose comme hypothèse qu'à l'école primaire, les objets de culture sont traités différemment de tout autre savoir, sans doute à cause de la baisse des pratiques cultuelles, du mince viatique sur les connaissances religieuses des enseignants, de la façon dont les enseignants comprennent le principe de laïcité, principe obscurci par les discours politiques contradictoires et par la loi de 2004 qui interdit tout signe religieux ostentatoires dans les écoles publiques.

Se produit dans les écoles une déculturation religieuse qui vise, soit à exclure du curriculum scolaire tout objet de culture ayant une dimension religieuse, soit à garder ces objets dans le curriculum tout en expurgant sa dimension religieuse en la passant sous silence ou en la dénaturant. Ce processus de déculturation à l'école est la symétrie de ce que Olivier Roy décrit dans la Sainte Ignorance, à savoir une déterritorialisation et une déculturation des religions. Si les religions expurgent toutes références culturelles de *leur système, j'é mets l'hypothèse* que les enseignants par symétrie, expurgent toutes références religieuses de l'école.

Mon hypothèse est que les enseignants « bricolent » (Perrenoud, 1999) avec l'enseignement de la dimension religieuse des objets de culture qu'ils ont le devoir de transmettre, et ce, qu'ils soient enseignants dans les écoles publiques ou privées.

Premier résultat :

Une dizaine d'entretiens semi-directifs m'a permis de dresser une première typologie des comportements des enseignants du primaire quand ils ont à transmettre un objet de culture scolaire qui renferme une dimension religieuse en 9 points, remarquables par leur récurrence.

A savoir :

- 1) La déreligionnalisation ou aseptisation du religieux
- 2) L'externalisation
- 3) L'universalisme impératif
- 4) La dissolution
- 5) La privatisation
- 6) La sous-traitance pédagogique ou l'élève-maitre
- 7) L'informalisation et invisibilité
- 8) La centrifugation
- 9) **L'autocensure.**

Ces premiers résultats nuancent mes premières hypothèses quant aux pratiques de terrain et montrent une grande variété d'attitudes qui, elles-mêmes, sont conditionnées par un ensemble de peurs ou de craintes identifiables. Cette recherche se donne modestement comme objectif de mieux comprendre les stratégies enseignantes et leur genèse et d'améliorer à la fois les actions de formation dans les I'ISFEC mais aussi les pratiques professionnelles.

Politique et éducation chez Rousseau

Lecture croisée du *Contrat social* et de *l'Emile*

Auteur : Vincent LEMIERE vincent.lemiere@isfecnormandie.fr

ISFEC de rattachement : ISFEC Normandie

Mots-clés : Liberté - Education morale et politique - Pacte social - Citoyenneté.

Texte de ma communication dans le cadre des états généraux de la recherche au sein des ISFEC – Montpellier les 15 et 16 juin 2017. Travail de recherche en direction conjointe Institut Catholique de Paris, Faculté de philosophie et Université de Poitiers.

Le rassemblement d'aujourd'hui vise à réfléchir à l'activité de recherche au sein des ISFEC. Le premier paradoxe qu'il m'a fallu affronter est celui des raisons d'entamer une recherche. Il me semble, en effet, que tout commence par un questionnement personnel, par un désir de trouver quelques raisons qui viendraient justifier une conviction forte que nous pouvons porter en nous et dont nous nous demandons si elle vaut la peine que nous nous accrochions à elle, que nous engagions donc, en son nom, un débat sur nos conceptions de la formation. Si toute recherche est avant tout une recherche personnelle, elle est aussi effectuée au nom du bien commun, de l'intérêt de tous. Sans doute est-ce prétentieux. Pour autant la recherche rend humble tant le chemin qu'elle fait parcourir permet de prendre conscience de la difficulté de réussir à produire si ce n'est une nouvelle connaissance sur l'objet de sa recherche, tout au moins de comprendre les procédés d'élaboration - de fabrication - d'une autre pensée que la notre en cherchant à en proposer une lecture objective et, si possible, originale.

Pour ce qui me concerne tout commence finalement par une question très rousseauiste : à quoi cela sert-il d'apprendre ? Dans un certain nombre de discours sur l'école, d'éminents experts ont pu expliquer en leur temps la crise de l'école par la panne de l'ascenseur social. Apprendre pour se retrouver au chômage perdrait beaucoup de sa saveur. S'il est indéniable qu'il est possible de donner du sens à un parcours scolaire au travers d'un projet professionnel, cela n'épuise en rien la raison d'être profonde de tout apprentissage. La question que nous pouvons nous poser est alors : est-ce que la finalisation d'un apprentissage, par le pouvoir social que la réussite scolaire peut apporter, ne risque-t-elle pas d'en dénaturer le sens profond ?

Là où la majeure partie des réformes du système scolaire est suspendue à l'aune des réussites en français et en mathématiques ou aux taux de bacheliers sur une même génération, il m'a semblé qu'apprendre avait d'autres vertus : non seulement développer une intelligence du monde mais conduire à des prises de décisions responsables quant au monde dans lequel nous voulons vivre. Apprendre peut donc humaniser l'homme d'un côté et, de l'autre, lui permettre d'exercer son rôle de citoyen en pleine conscience des responsabilités qui lui sont conférés de ce fait. Quel est alors le point commun entre ces deux orientations : c'est la question fondamentale de mon rapport à autrui et donc de ma responsabilité vis-à-vis de lui.

Dans ce cadre pourquoi donc s'intéresser à Rousseau (1712 - 1778) en dehors du fait qu'il est un intellectuel majeur du XVIIIème siècle et que Kant (1724 – 1804) et Hegel (1770 – 1831), pour n'en citer que deux, faisaient de lui l'un de leurs interlocuteurs principaux ?

Pour plusieurs raisons :

A y regarder de plus près il est souvent présenté comme le père des pédagogies nouvelles. Des praticiens comme **Pestalozzi** (Penseur Suisse : 1746 / 1827), **Frobel** (Penseur Allemand : 1782 / 1852), **Makarenko** (Penseur Russe : 1888 / 1939), **Dewey** (Penseur Américain : 1859 / 1952), **Freinet** (Penseur Français : 1896 / 1966) font de *l'Emile ou de l'éducation* de Jean-Jacques Rousseau une source inépuisable d'inspiration. De même l'AIRAP (Association Internationale pour la Recherche et l'Animation Pédagogique), qui s'inscrit dans la longue tradition de l'enseignement personnalisé et communautaire inaugurée par le Père Faure, indique qu'elle prend ses sources et son inspiration auprès de Platon, Montaigne et Rousseau. Inversement, si Hannah Arendt, politologue et philosophe allemande, naturalisée américaine (1906 / 1975) reconnaît la filiation entre l'œuvre de Rousseau et l'éducation nouvelle, c'est davantage pour en faire la critique. Celle-ci est très intéressante car elle porte très précisément sur le point d'équilibre de la pensée de Rousseau : le lien qu'il établit entre le domaine de l'éducation et le domaine du politique : « C'est à partir de là que s'est développé un idéal d'éducation teinté de rousseauisme et de fait directement influencé par Rousseau, chez qui l'éducation devint un moyen politique et la politique elle-même une forme d'éducation¹ ».

Que reproche-t-elle à l'œuvre de Jean-Jacques Rousseau et donc aux représentants de l'éducation nouvelle ? Aussi surprenant que cela puisse paraître Hannah Arendt voit dans les modalités d'apprentissage prônées par les pédagogues un renoncement à la transmission d'un savoir comme si « apprendre à apprendre » revenait à ne rien apprendre du tout. Qui plus est ce changement de paradigme dans la conception de l'acte d'apprentissage affaiblirait l'autorité du maître qui perdrait, en quelque sorte, sa crédibilité. En effet, pour Hannah Arendt fait autorité celui qui est l'héritier d'un savoir dont il a la responsabilité de la transmission. Par suite elle considère que toute pédagogie qui s'appuie sur la liberté de l'enfant le maintient dans l'illusion de sa toute puissance infantile ; ce qui ferait le lit du totalitarisme. Ne pouvant pas critiquer explicitement la valorisation politique de l'égalité et revendiquer, par là-même une organisation sociale hiérarchique, Hannah Arendt défend donc une séparation nette entre le domaine éducatif et le domaine politique. Puisque les principes d'égalité et de liberté appliqués au domaine éducatif conduisent à une crise de la culture et par conséquent à une crise du politique, il paraît judicieux de limiter leur application au seul domaine politique : « [...] Ainsi en Amérique, ce qui rend la crise d'éducation si aiguë, c'est le caractère politique de ce pays, qui, de lui-même, se bat pour égaliser ou effacer, autant que possible, la différence entre jeunes et vieux, doués et non doués, c'est-à-dire finalement entre enfants et adultes et en particulier entre professeur et élèves. [...] Trois idées de base, qui ne sont que trop connues, permettent d'expliquer schématiquement ces mesures catastrophiques. La première est qu'il existe un monde de l'enfant et une société formée entre les enfants qui sont autonomes et qu'on doit dans la mesure du possible laisser se gouverner eux-mêmes. [...] La deuxième idée de base à prendre en considération dans la crise présente a trait à l'enseignement. Sous l'influence de la psychologie moderne et des doctrines pragmatiques, la pédagogie est devenue une science de l'enseignement en général, au point de s'affranchir complètement de la matière à enseigner. Est professeur, pensait-on, celui qui est capable d'enseigner... n'importe quoi. Sa formation lui a appris à enseigner et non à maîtriser un sujet particulier. [...] Mais c'est une théorie moderne sur la façon d'apprendre qui a permis à la pédagogie et aux écoles normales de jouer ce rôle pernicieux dans la crise actuelle. Cette troisième idée de base est que l'on ne peut savoir et comprendre que ce qu'on a fait soi-même, et sa mise en pratique dans l'éducation est aussi élémentaire qu'évidente : substituer, autant que possible, le faire à l'apprendre. S'il n'était pas

¹ - Arendt., Hannah, *La crise de l'éducation*, Chapitre 5, in *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, Collection idées, 1972, p.227.

considéré comme très important que le professeur domine sa discipline, c'est qu'on voulait l'obliger à conserver l'habitude d'apprendre pour qu'il ne transmette pas un « savoir mort », comme on dit, mais qu'au contraire il ne cesse de montrer comment ce savoir s'acquiert² ».

Nous sommes ainsi confrontés à deux orientations contraires : soit penser séparément l'éducation et le politique, soit penser leur relation et, dans le cadre de la philosophie de Rousseau, leur unité car tel est son projet. Dans le premier cas, l'éducation vise avant tout la formation d'un esprit éclairé qui, une fois formé, serait à même d'être un acteur d'une démocratie républicaine. Pour autant, il est difficile d'imaginer qu'un élève, qu'une personne en formation qui n'aurait pas expérimenté ce qu'est la liberté ou l'égalité puisse en devenir un fervent et loyal serviteur. Il est probable qu'il reproduise le système inégalitaire qui l'aura formé et fasse de l'accès au savoir une forme élitiste de l'accès au pouvoir politique ; ce que dénonce justement Rousseau qui nous propose, de son côté, de penser ensemble l'éducatif et le politique, d'articuler, par conséquent, la morale et le politique.

L'un et l'autre, l'éducatif et le politique, en effet, déterminent et fondent, de fait, mon rapport à autrui. A moins de vivre seul sur une île déserte sans même la présence d'un Vendredi, nous sommes tous en relation les uns avec les autres, relations construites en fonction du regard que nous portons sur autrui et relations qu'organise notre système politique de référence, notre contrat social. Dans ce cadre la relecture de l'œuvre de Rousseau paraît essentielle car il vise à définir ce qui peut être source d'unité en nous et d'unité entre nous dans notre relation aux autres, unité qui est, à ses yeux, la condition essentielle de notre bonheur. Toute son œuvre et plus particulièrement *l'Emile ou de l'éducation* et *Le contrat social*, objets plus spécifiques de notre recherche, aborde la question de ma responsabilité vis-à-vis d'autrui, la seule question, peut-être, qui vaille qu'un auteur lui consacre toute son œuvre : « Le Seigneur dit à Caïn : « Pourquoi t'irrites-tu ? Et pourquoi ton visage est-il abattu ? Si tu n'agis pas bien, le péché, tapi à ta porte, te désire. Mais toi, domine-le. » Caïn parla à son frère Abel et, lorsqu'ils furent aux champs, Caïn attaqua son frère Abel et le tua. Le seigneur dit à Caïn : « Où est ton frère Abel ? » - Je ne sais répondit-il. Suis-je le gardien de mon frère ?³ ».

Pour ne prendre qu'un exemple de la façon dont Rousseau aborde cette question de philosophie politique aux échos très contemporains⁴ en la rattachant à des questions éducatives, je m'intéresserai essentiellement à quelques passages de son ouvrage *Emile ou de l'Education*.

Tout débute par une affirmation étonnante que nous trouvons dès les toutes premières pages de *l'Emile ou de l'éducation* : « C'est donc à ces trois dispositions primitives qu'il faudrait tout rapporter, et cela se pourrait si nos trois éducations n'étaient que différentes ; mais que faire quand elles sont opposées ? quand au lieu d'élever un homme pour lui-même on veut l'élever pour les autres ? Alors le concert est impossible. Forcé de combattre la nature ou les institutions sociales, il faut opter entre faire un homme ou un citoyen ; car on ne peut faire à la fois l'un et l'autre⁵ ». Une première lecture un peu rapide laisserait à penser que Rousseau nous place face à un dilemme : nous devrions choisir entre éduquer un enfant pour qu'il devienne un être humain capable de se comporter comme tel ou former un citoyen capable de prendre en charge le devenir de la cité. Cette lecture a souvent été proposée conduisant à conclure que Rousseau

² - Arendt., Hannah, *La crise de l'éducation*, Chapitre 5, in *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, Collection idées, 1972, pp.227-237.

³ - Genèse, 4,6-9.

⁴ - Pour aller à l'essentiel nous définissons la philosophie politique comme l'étude critique du lien social dans sa relation à la liberté humaine. Dans ce cadre les thématiques abordées par Rousseau restent d'actualité : question de l'avenir de la démocratie, de son lien avec la justice sociale, question de la souveraineté, de l'exercice du pouvoir politique et de son rapport à l'éthique, de la place de la religion, de l'exercice de la citoyenneté...etc.

⁵ - Rousseau, J.J., *Emile ou De l'Education*, Livre I, in *œuvres complètes*, Tome IV, La pléiade, Gallimard, 1969, p.248.

aurait échoué à penser un pacte social, un contrat social qui préserve la liberté humaine et la justesse des rapports sociaux au point qu'il se serait résolu à imaginer l'éducation d'un homme idéal seulement capable d'incarner ses principes moraux au travers de sa seule vie privée, tout au plus en instaurant une forme de vie communautaire réduite à la dimension d'une seigneurie ou d'un domaine comme Voltaire transformant les terres et dépendances agricoles jouxtant son château de Ferney (Département de l'Ain) en appliquant ses principes philosophiques.

Nous pourrions poursuivre l'opposition entre ces deux types de finalités éducatives car Rousseau n'hésite pas à maximiser sa présentation paradoxale des relations entre l'éducation et le politique : « Pour être quelque chose, pour être soi-même et toujours un, il faut agir comme on parle ; il faut être toujours décidé sur le parti qu'on doit prendre, le prendre hautement et le suivre toujours. J'attends qu'on me montre ce prodige pour savoir s'il est homme ou citoyen, ou comment il s'y prend pour être à la fois l'un et l'autre. De ces objets nécessairement opposés, viennent deux formes d'institutions contraires ; l'une publique et commune, l'autre particulière et domestique⁶ ».

Prêtant à Rousseau une forme de naïveté... il est facile de conclure que sa philosophie conduirait à une impasse ou à une aporie : pour préserver la liberté de l'individu Rousseau opposerait sa formation à celle du citoyen, la première se faisant contre les Institutions nécessairement perverses. Il nous faudrait donc choisir : ou nous formons des êtres libres les libérant du joug d'une société inégalitaire et corrompue, ou nous les conformons à un modèle social, hiérarchisé parfaitement injuste mais qui garantit un minimum de sécurité à chacun... tant qu'il reste à sa place.

Sauf que Rousseau est tout sauf un naïf. Tout d'abord il est nécessaire d'admettre qu'il cherche le chemin qui rendra chaque homme heureux ; notre postulat où prend racine notre recherche. Dans son premier *Discours sur les sciences et les arts*, dès les premières lignes de la Préface, il écrit : « Voici une des grandes et des plus belles questions qui ait jamais été agitées. Il ne s'agit point dans ce *Discours* de ces subtilités métaphysiques qui ont gagné toutes les parties de la Littérature, et dont les Programmes d'Académie ne sont pas toujours exempts ; mais il s'agit d'une de ces vérités qui tiennent au bonheur du genre humain⁷ ». Dans son second *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, dans la rédaction de sa dédicace à la République de Genève, il note que la gouvernance de celle-ci, toute empreinte de sagesse a concouru « au maintien de l'ordre public et au bonheur des particuliers ». Qu'est-ce donc qui est la condition du bonheur humain pour Rousseau ? Comme nous l'avons dit plus haut c'est l'unité : l'unité en nous-mêmes et l'unité avec les autres.

Par conséquent penser séparément la dimension éducative et la dimension politique n'appartient pas à la pensée de Rousseau car cette séparation conduirait inévitablement à la formation d'un homme coupé en deux, schizophrène. D'ailleurs vers la fin de son livre, où Rousseau raconte qu'Emile est amoureux de Sophie, son précepteur l'invite à partir voyager pour la raison suivante : « Parlons de vous. En aspirant à l'état d'époux et de père, en avez-vous bien médité les devoirs ? En devenant chef de famille, vous allez devenir membre de l'Etat. Et qu'est-ce qu'être membre de l'Etat ? Le savez-vous ? Vous avez étudié vos devoirs d'homme, mais ceux de citoyen, les connaissez-vous ? Savez-vous ce que c'est que gouvernement, lois, patrie ? Savez-vous à quel prix il vous est permis de vivre, et pour qui vous devez mourir ? Vous croyez avoir tout appris, et vous ne savez rien encore. Avant de prendre une place dans l'ordre

⁶ - Rousseau, J.J., *Emile ou De l'Education*, Livre I, in œuvres complètes, Tome IV, La pléiade, Gallimard, 1969, p.250.

⁷ - Rousseau, J.J., *Discours sur les sciences et les arts*, Préface, in œuvres complètes, Tome III, La pléiade, Gallimard, 1964, p.3.

civil, apprenez à le connaître et à savoir quel rang vous y convient⁸ ». Déjà dès le livre troisième de *l'Emile* Rousseau relie dans une même assertion l'éducatif et le politique : « L'homme et le citoyen, quel qu'il soit, n'a d'autre bien à mettre dans la société que lui-même ; tous ses autres biens y sont malgré lui ; et quand un homme est riche, ou il ne jouit pas de sa richesse, ou le public en jouit aussi⁹ ». Nous pourrions multiplier les références à l'envie et nous poserions le même constat : Toute la finalité de *l'Emile ou de l'éducation* repose sur la volonté de Rousseau de penser en même temps la nécessité de faire un homme et la nécessité de faire un citoyen. Il n'est pas pensable dans son esprit de faire un homme uniquement pour lui-même mais de le faire aussi pour le bien de la société dans laquelle il vit. S'accorder avec soi-même n'est possible qu'à la condition de s'accorder avec les autres.

Dans les dernières lignes de la préface que Rousseau rédige en introduction à son œuvre éducative il annonce très clairement son intention : « Il me suffit que partout où naîtront des hommes, on puisse en faire ce que je propose ; et qu'ayant fait d'eux ce que je propose, on ait fait ce qu'il y a de meilleur et pour eux-mêmes et pour autrui. Si je ne remplis pas cet engagement, j'ai tort sans doute ; mais si je le remplis, on aurait tort aussi d'exiger de moi davantage ; car je ne promets que cela¹⁰ ». L'articulation du rapport à soi et du rapport à autrui, de l'éducation d'un homme pour lui-même et de l'éducation d'un homme pour les autres, de son humanisation et de sa responsabilisation en tant que citoyen est sans aucune ambiguïté possible, le cœur du projet d'écriture de *l'Emile ou de l'éducation* et par là-même *Du contrat social*.

Revenons donc à notre première citation de Jean-Jacques Rousseau : « C'est donc à ces trois dispositions primitives qu'il faudrait tout rapporter, et cela se pourrait si nos trois éducations n'étaient que différentes ; mais que faire quand elles sont opposées ? Quand au lieu d'élever un homme pour lui-même on veut l'élever pour les autres ? Alors le concert est impossible. Forcé de combattre la nature ou les institutions sociales, il faut opter entre faire un homme ou un citoyen ; car on ne peut faire à la fois l'un et l'autre¹¹ ». Il pose ici le problème central qu'il résout ensuite au travers de son récit fictionnel. Si nous devons opter pour faire un homme ou pour faire un citoyen c'est que notre conception de l'éducation n'est pas unifiée, n'est pas cohérente : « De ces contradictions naît celle que nous éprouvons sans cesse en nous-mêmes. Entraînés par la nature et par les hommes dans des routes contraires, forcés de nous partager entre ces diverses impulsions, nous en suivons une composée qui ne nous mène ni à l'un ni à l'autre but. Ainsi combattus et flottants durant tout le cours de notre vie, nous la terminons sans avoir pu nous accorder avec nous, et sans avoir été bons ni pour nous ni pour les autres¹² ». N'imaginons pas trouver dans le traité d'éducation de Rousseau un quelconque programme d'éducation à la citoyenneté qui aurait valeur en lui-même et qui se réduirait à justifier les contraintes juridiques auxquelles chacun devrait se soumettre. A aucun moment dans *l'Emile* nous ne rencontrerons un cours d'éducation civique. Même si le *contrat social* est un essai pour légitimer une société humaine qui préserve la liberté de chacun, même si Rousseau cherche à asseoir son pacte social sur des principes rationnels et justes du droit politique, il aborde cette réflexion sous une autre modalité : instituer par l'éducation en tout homme un comportement

⁸ - Rousseau, J.J., *Emile ou De l'Education*, Livre I, in œuvres complètes, Tome IV, La pléiade, Gallimard, 1969, p.823.

⁹ - Rousseau, J.J., *Emile ou De l'Education*, Livre I, in œuvres complètes, Tome IV, La pléiade, Gallimard, 1969, p.469.

¹⁰ - Rousseau, J.J., *Emile ou De l'Education*, Préface, in œuvres complètes, Tome IV, La pléiade, Gallimard, 1969, p.243.

¹¹ - Rousseau, J.J., *Emile ou De l'Education*, Livre I, in œuvres complètes, Tome IV, La pléiade, Gallimard, 1969, p.248.

¹² - Rousseau, J.J., *Emile ou De l'Education*, Livre I, in œuvres complètes, Tome IV, La pléiade, Gallimard, 1969, p.251.

vertueux qui soit la colonne vertébrale de sa liberté afin qu'il puisse assumer en son nom propre le choix d'une association juste. La loi juridique n'est plus alors soutenue de l'extérieur par un système contraignant mais elle est accueillie comme l'émanation d'un être vertueux et devient la propriété même de l'être de chacun.

Le défi premier pour Rousseau est alors d'articuler trois formes d'éducation qui répondent à trois dispositions primitives caractérisant tout être humain. Le nœud du problème est, par suite, du côté de notre conception de l'éducation. Si, effectivement, notre nature humaine s'exprime à travers trois dispositions, la prise en compte séparément ou sans ordre de celles-ci ne peut que nous diviser en nous-mêmes. Or, sans unité intérieure, l'homme peut difficilement témoigner d'un comportement vertueux faisant alors du droit un moyen d'assouvir sa soif de pouvoir ou jouant de sa moralité personnelle contre l'ordre social établi, pouvant enfin encore s'isoler et vivre en ermite ; ce qui, pour Rousseau conduit à la mort : « Sur ce principe, un homme qui voudrait se regarder comme un être isolé, ne tenant du tout à rien et se suffisant à lui-même, ne pourrait être que misérable. Il lui serait même impossible de subsister ; car trouvant la terre entière couverte du tien et du mien, et n'ayant rien à lui que son corps, d'où tirerait-il son nécessaire ? En sortant de l'état de Nature, nous forçons nos semblables d'en sortir aussi ; nul n'y peut demeurer malgré les autres, et ce serait réellement en sortir, que d'y vouloir rester dans l'impossibilité d'y vivre. Car la première loi de la Nature est le soin de se conserver¹³ ». L'éducation de l'homme pour la vie sociale est appelée par la loi naturelle de la conservation de la vie.

Suivons donc la pensée de Rousseau pas à pas pour mieux saisir sa logique. Quels sont donc ces trois « maîtres » qui nous forment qu'il décrit aux toutes premières pages du livre premier de *l'Emile* ?

Le premier maître est la nature elle-même. Cette éducation ne dépend pas de nous. Notre constitution naturelle, en effet, s'impose à nous et constitue un réceptacle de sensations multiples. Le deuxième maître correspond à l'éducation par les choses. Celle-ci dépend en partie de nous puisque nous pouvons être placés dans un environnement que nous n'avons pas choisi ou, au contraire, être placés volontairement dans telle situation. Le troisième maître est l'homme lui-même, le précepteur en quelque sorte, qui est maître de son action éducative seulement dans une certaine mesure puisqu'il n'est pas garanti qu'il puisse réussir à contrôler tout ce qui pourrait influencer le devenir-homme des enfants dont il a la responsabilité éducative : « Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin étant grands nous est donné par l'éducation. Cette éducation nous vient de la nature, ou des hommes, ou des choses¹⁴ ».

Notre hypothèse, qui n'est que la conséquence d'une lecture attentive des textes de Rousseau, est qu'il n'est pas du tout un fanatique défiant la nature, déesse sacrée devant laquelle l'homme devrait s'incliner. Dans ce cas sa philosophie politique et éducative n'aurait guère d'intérêt car elle se réduirait uniquement à présenter une forme de déterminisme qui justifierait l'interprétation que certains ont pu faire de sa pensée : l'homme serait bon par nature et la société l'aurait corrompu. Si vraiment la bonté humaine ne résulte pas de l'éducation de l'homme mais qu'elle est inscrite en lui de toute éternité, pourquoi donc écrire un tel traité d'éducation ? *L'Emile* ne serait-il donc qu'une méthode pour effacer toute trace des artifices apportés par la culture afin que nous retrouvions le bon sauvage que nous serions ? Voltaire ne sous-entendra pas autre chose quand il écrira à Rousseau, suite à sa lecture de son

¹³ - Rousseau, J.J., *Emile ou De l'Éducation*, Livre I, in œuvres complètes, Tome IV, La pléiade, Gallimard, 1969, p.467.

¹⁴ - Rousseau, J.J., *Emile ou De l'Éducation*, Livre I, in œuvres complètes, Tome IV, La pléiade, Gallimard, 1969, p.247.

Second Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes (1755), « On n'a jamais employé tant d'esprit à vouloir nous rendre Bêtes. Il prend envie de marcher à quatre pattes quand on lit votre ouvrage ».

La pensée de Rousseau est beaucoup plus complexe et intéressante que cela. Il ne construit pas un système éducatif et politique qui viserait soit à faire résonner en nous la voix de la nature, soit à nier que nous sommes aussi des êtres naturels comme si nous devrions être homme qu'en luttant contre ce qui est naturel en nous. Il cherche, au contraire, à articuler, à unifier ce que nous sommes par nature et ce que nous sommes appelés à être par la médiation de la culture du fait de notre nature perfectible.

Tout trouve son origine dans un constat. D'un côté « nous naissons faibles, nous avons besoin de force ». De l'autre, « nous naissons dépourvu de tout ; nous avons besoin d'assistance ». Enfin « nous naissons stupides, nous avons besoin de jugement¹⁵ ». De ce constat vient la nécessité d'éduquer l'homme, éducation qui provient, comme nous l'avons déjà vu de trois sources : de la nature ou des hommes ou des choses. Or, Rousseau écrit : « Puisque le concours des trois éducations est nécessaire à leur perfection, c'est sur celle à laquelle nous ne pouvons rien qu'il faut diriger les deux autres¹⁶ ». Par conséquent la nature dont nous sommes pétris ne peut pas être l'élément déterminant de notre éducation. Plus encore les deux autres éducations doivent être dirigées sur notre nature pour la façonner. Parmi ces deux autres éducations, celle des hommes est la seule dont nous soyons réellement maîtres. Elle est donc celle qui va orienter tout le processus éducatif. Par conséquent nous comprenons mieux pour quelles raisons Rousseau entreprend-t-il de rédiger son traité d'éducation à l'usage de tous les éducateurs potentiels. Reste l'éducation par les choses ou par les situations dont Rousseau dit qu'elle dépend en partie de nous. De fait un enfant tout au long de son devenir peut être confronté à de multiples situations de vie qu'il n'aura pas choisies. Mais, il peut aussi se trouver mis en présence de situations imaginées par son précepteur dans le but de son éducation. En conséquence l'éducation par les choses ou par les situations va être le point de jonction entre l'éducation par la nature et l'éducation par les hommes. Nous n'avons pas inventé grand-chose en proposant aujourd'hui dans l'école du 21^{ème} siècle de confronter les élèves à des situations complexes.

Reste une dernière question : quel est le but de cette conception de l'éducation ? Son but est de préserver la liberté de l'élève qui se trouve être engagée dans une situation complexe qui lui pose problème et qui va mobiliser tout ce qu'il est pour trouver une solution pertinente. Le précepteur va lui apporter les ressources qui lui manquent pour sortir du dilemme dans lequel il l'a placé. Cette préservation de la liberté est donc essentielle.

Mais, pour autant, la liberté naturelle ne vaut pas par elle-même. Sans éducation elle conduit l'homme à la mort. Si, par nature, l'homme ne peut que chercher à conserver sa vie, pour se faire il est naturellement dépendant des autres sans lesquels il ne peut pas vivre. Il est donc nécessaire de donner une forme associative à cette liberté naturelle sans laquelle l'homme perd ce qui fonde son humanité : sa liberté civile. Par suite, puisque la liberté est constitutive de la nature de l'homme et que, de par sa nature, l'homme ne peut vivre sans les autres, alors c'est la nature même de l'homme qui nécessite qu'il s'engage dans un contrat social reflet de sa vraie nature : « L'homme naturel est tout pour lui : il est l'unité numérique¹⁷, l'entier absolu qui n'a

¹⁵ - Rousseau, J.J., *Emile ou De l'Education*, Livre I, in œuvres complètes, Tome IV, La pléiade, Gallimard, 1969, p.247.

¹⁶ - Rousseau, J.J., *Emile ou De l'Education*, Livre I, in œuvres complètes, Tome IV, La pléiade, Gallimard, 1969, p.247.

¹⁷ - Rousseau utilise deux registres scientifiques pour exprimer sa pensée : la chimie et les mathématiques. Le choix qu'il fait de son vocabulaire est ainsi extrêmement rigoureux et renvoie à des concepts dont le sens est déterminé.

de rapport qu'à lui-même ou à son semblable. L'homme civil n'est qu'une unité fractionnaire qui tient au dénominateur, et dont la valeur est dans son rapport avec l'entier, qui est le corps social. Les bonnes institutions sociales sont celles qui savent le mieux dénaturer l'homme, lui ôter son existence absolue pour lui en donner une relative, et transporter le *moi* dans l'unité commune ; en sorte que chaque particulier ne se croit plus un, mais partie de l'unité, et ne soit plus sensible que dans le tout¹⁸ ».

La raison pour laquelle l'éducation est en son principe politique est qu'elle est le seul chemin pour que la liberté naturelle de l'homme prenne une forme qui, sans la dénaturer, la tourne vers la présence des autres, présence qui seule peut appeler en chacun, sans doute de l'hostilité, mais aussi de la bonté ou de la bienveillance. L'éducation de cette liberté naturelle commence dès l'école à condition que celle-ci préserve dans ses choix pédagogiques tout autant la liberté de l'enfant qu'elle lui permette de sentir battre, en son cœur, la communauté des hommes ; ce qui préfigure son devenir citoyen, moment de l'accomplissement de son humanisation : « Sans doute il est une justice universelle émanée de la raison seule ; mais cette justice pour être admise entre nous doit être réciproque. A considérer humainement les choses, faute de sanction naturelle les lois de la justice sont vaines parmi les hommes ; elles ne font que le bien du méchant et le mal du juste, quand celui-ci les observe avec tout le monde sans que personne les observe avec lui. Il faut donc des conventions et des lois pour unir les droits aux devoirs et ramener la justice à son objet¹⁹ ».

Je laisse à Rousseau les mots de la conclusion : « Mais, que deviendra pour les autres un homme uniquement élevé pour lui ? Si, peut-être, le double objet qu'on se propose pouvait se réunir en un seul, en ôtant les contradictions de l'homme, on ôterait un grand obstacle à son bonheur²⁰ ».

Bibliographie :

Bernardi, B. (2006). *La fabrique des concepts : recherches sur l'invention conceptuelle chez Rousseau*, Paris : Honoré Champion.

Goyard-Fabre, S. (2001). *Politique et philosophie dans l'œuvre de Jean-Jacques Rousseau*, Paris : Presses universitaires de France.

Pérez, V. (2017). *Lire Emile ou de l'éducation de Rousseau avec Michel Foucault*, Paris : L'Harmattan.

Bachofen, B. (2002). *La condition de la liberté, Rousseau, critique des raisons politiques*, Paris : Payot et Rivages.

Diao, S. (2015). *Comprendre Du Contrat Social de Jean-Jacques Rousseau, Essai de philosophie politique*, Paris : L'Harmattan.

¹⁸ - Rousseau, J.J., *Emile ou De l'Education*, Livre I, in œuvres complètes, Tome IV, La pléiade, Gallimard, 1969, p.249.

¹⁹ - Rousseau, J.J., *Du contrat social*, Livre II, Chapitre VI, in œuvres complètes, Tome III, La pléiade, Gallimard, 1969, p.378.

²⁰ - Rousseau, J.J., *Emile ou De l'Education*, Livre I, in œuvres complètes, Tome IV, La pléiade, Gallimard, 1969, p.251.

Réformes,
Organisation scolaire
et Apprentissage
(pédagogie, didactique)

Les EPI: une approche pédagogique pour vivre et apprendre ensemble au collège

Auteure : Béatrice NOEL-LEPELLETIER, Maître de conférences , Faculté d'Education – Université catholique de l'Ouest- Angers - Equipe PESSOA de l'UCO- Groupe « Vivre et apprendre ensemble » LISIS (Laboratoire international sur l'Inclusion scolaire) beatrice.lepelletier@uco.fr

ISFEC de rattachement : IFUCOM Angers

Mots clés : citoyenneté, épanouissement, collaboration, réciprocité, EPI

Vivre et apprendre ensemble, une priorité du service d'éducation

A l'occasion de la réforme du collège, nous avons engagé une recherche action qui examine les liens les Enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) et « le vivre et apprendre ensemble ». Ce sont des éléments de la phase exploratoire que nous vous présentons ici.

Le « *vivre ensemble* » s'impose aujourd'hui comme une préoccupation majeure du service éducatif. En 2013¹, la *loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École* réitère la volonté de l'État de développer *les valeurs de la République qui sont la condition de notre capacité à vivre ensemble* (Peillon, 2013)². Les événements de 2015 ont souligné combien cette mission constitue de fait une priorité éducative. En conséquence, l'Éducation nationale a lancé la grande mobilisation pour les valeurs de la République tandis que l'Enseignement Catholique a développé le projet « éthique républicaine »³. C'est dans ce cadre que se situe notre recherche action. Par ailleurs, compte tenu que l'école française peine à faire réussir les élèves défavorisés⁴, il est pertinent de chercher à promouvoir non pas uniquement le *vivre ensemble*, mais plutôt *le vivre et apprendre ensemble*.

Dans ce sens, la réforme du collège (2016) a pour but de « faire du collège un lieu d'épanouissement et de construction de la citoyenneté, une communauté où l'expérience individuelle et l'activité collective sont privilégiées »⁵. Une de ses mesures phares est la mise en place des EPI. L'orientation ministérielle est ambitieuse, mais en quoi et à quelles conditions les EPI favorisent-ils le vivre et apprendre ensemble ? Les EPI s'appuient sur la collaboration et la démarche de projet. Est-ce suffisant pour développer la citoyenneté ? Notre démarche est compréhensive. Nous nous intéressons ici aux valeurs qui sous-tendent ces pratiques.

Textes officiels

¹ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. En ligne <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984>, consulté le 7 janvier 2017.

² MENSER. Communiqué de presse de Peillon, V. (2013, juin 25). En ligne <http://www.education.gouv.fr/cid72693/loi-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>, consulté le 7 janvier 2017.

³ SGEN. (2016, février 2). Projet de l'Enseignement catholique & Ethique républicaine. Formiris. En ligne <http://sitecoles.formiris.org/?WebZoneID=590&ArticleID=6939>, consulté le 16 janvier 2017.

⁴ Résultats du PISA 2015 sur <http://www.oecd.org/fr/edu/resultats-du-pisa-2015-volume-i-9789264267534-fr.htm>, consulté le 16 janvier 2017.

⁵ MENSER. (2015, août). Collège: mieux apprendre pour mieux réussir. En ligne <http://www.education.gouv.fr/cid86831/college-mieux-apprendre-pour-mieux-reussir.html>, consulté le 7 janvier 2017.

Une double mission : développer la personne et le citoyen

Cette réforme appelle au changement sans toutefois constituer une réelle rupture. Il s'agit plutôt d'un mouvement qui tend à conjuguer épanouissement personnel et citoyenneté, comme le montre l'examen des lois d'orientation de 1975 à 2013.

Exploration des lois d'orientation

Depuis 1975⁶, la loi fixe quatre missions au service d'éducation : l'épanouissement personnel, la culture, la préparation à l'intégration professionnelle et la citoyenneté. En 1989⁷, la loi place l'élève au centre du système éducatif : elle tend à privilégier l'épanouissement personnel. Mais en 2005⁸, elle met l'accent sur l'inclusion et la citoyenneté : les élèves doivent vivre, apprendre ensemble et partager les valeurs de la République. Enfin, en 2013⁹ la loi devient de plus en plus précise et complexifie les missions éducatives : il faut conjuguer citoyenneté et épanouissement personnel. Elle défend l'éducabilité et encourage la communication, la coopération et l'esprit d'initiative. Elle veut développer la capacité à vivre ensemble, le sens des responsabilités, de la liberté et des principes démocratiques. A partir de 2016, le nouveau socle commun rend indissociable la formation de la personne et celle du citoyen. L'école doit faire advenir la personne citoyenne. Il s'agit de former *des personnes libres, éclairées, réfléchies, responsables et engagées*. L'autonomie, finalité du service éducatif, est réitérée.

Éclairage philosophique

Selon Ricœur (1990), *accomplir une vie* réussie implique l'articulation entre intériorité, altérité et cité. Pour comprendre ces interrelations, clarifions quatre notions : *épanouissement personnel, autonomie, citoyenneté et monde commun*.

Dans *l'Éthique*, Spinoza lie l'épanouissement personnel au *conatus*. Le *conatus* est *la force intrinsèque qui nous permet de persévérer dans notre être*. Trois siècles après, le neuroscientifique Damasio (2003) reprend la thèse du philosophe : nos émotions guident nos choix. La joie, par exemple, est un indicateur d'affranchissement, d'affirmation et d'épanouissement de soi. Ainsi, l'épanouissement personnel passe par la conscience de son intériorité et notamment de ses émotions.

L'autonomie, selon Kant (1862) est la faculté de se déterminer par soi-même, de choisir et d'agir librement. Son développement implique l'effacement du maître et le respect de la puissance d'agir des autres afin de ne pas les vulnérabiliser. La collaboration qui engage des interactions réciproques apparaît propice au développement de l'autonomie. Arendt (1983, p. 219) affirme que « le pouvoir [power] jaillit d'entre les hommes lorsqu'ils agissent ensemble et retombe dès qu'ils se dispersent. » Dans la construction de l'autonomie, altérité et intériorité sont intimement liées.

Selon Habermas (1992), la *citoyenneté* renvoie aux principes démocratiques : auto-détermination, adhésion libre, délibération et égalité de participation. Son développement implique une condition : l'éthique du dialogue qui suppose l'engagement dans des actions sans

⁶ Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, 75-620. En ligne <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000334174>, consulté le 7 janvier 2017

⁷ Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation. En ligne <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006069117&dateTexte=20090422>, consulté le janvier 2017.

⁸ Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, 2005-380). En ligne <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000259787>, consulté le janvier 2017.

⁹ Note¹ et la circulaire n° 2013-144 du 6-9-2013, Charte de la laïcité à l'École. En ligne http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73659, consulté le 26 janvier 2017.

contrainte, le respect des règles de l'échange, la sincérité et la recherche de la vérité (p. 122). Le langage constitue un facteur privilégié d'articulation entre intériorité, altérité et cité.

Enfin, pour définir le *monde commun*, Arendt (1983, pp199-200) pose les principes du « vivre ensemble ». Les humains doivent s'organiser pour vivre en êtres distincts et uniques parmi des égaux. L'action collective implique d'agir pour la cité, d'innover, de communiquer, de prendre des initiatives, de reconnaître la valeur et les initiatives des autres, de se sentir interdépendants, de promouvoir la liberté et la réciprocité. Cette valeur apparaît comme une condition à l'articulation intériorité-altérité-cité.

Ce développement théorique pointe des compétences à développer pour favoriser le *vivre et apprendre ensemble*. Ces compétences entrent dans la logique des EPI qui associent collaboration et pédagogie du projet. Elles convoquent un système de valeurs : liberté et égalité, reconnaissance et respect, interdépendance et réciprocité, débat et dialogue, recherche de la vérité et esprit critique, créativité et esprit d'initiative. Ses valeurs sont-elles conscientisées par les élèves? Comment les expriment-ils ? Nous avons interrogé des collégiens pour connaître leurs représentations.

Les valeurs à développer à l'école : le point de vue des élèves

En décembre 2016, un questionnaire orienté sur les EPI a été proposé aux collèges du diocèse du Mans. Quatre établissements volontaires ont fait participer leurs élèves. Nous avons obtenu 488 réponses exploitables.

Dans le questionnaire, l'énoncé concernant les valeurs était le suivant : « *Pour bien vivre et apprendre au collège, qu'est-ce qui est très important pour toi ? Ecris trois noms communs sans article.* » Le mot « valeur » n'est pas explicite afin de contourner l'ambiguïté du mot et d'éviter les réponses stéréotypées. L'analyse porte sur 1334 mots traités.

Des mots ordinaires pour exprimer les valeurs du vivre ensemble

Les mots recueillis sont disparates. Toutefois, la valeur « amitié » s'impose en tête (16,29%). Dans une moindre importance, arrivent : l'entraide (8,10%), le respect (7,80%), l'ambiance (6,97%), le silence (6,45%), l'écoute (5,92%). Compte tenu des enjeux actuels, de faibles occurrences nous interrogent : égalité (0,30%), fraternité et liberté (0,15%), collaboration (0,75%). Les mots-clés du « vivre ensemble » tels que réciprocité, autonomie, et esprit critique sont absents. Nous supposons que les valeurs du vivre ensemble sont implicites dans les représentations. Elles sont exprimées par des mots « ordinaires » et non pas par des concepts construits.

Prédominance du rapport aux autres chez les élèves

Dans un deuxième temps, nous regroupons les mots en quatre catégories¹⁰: le rapport aux autres (57,20%), le rapport à l'apprentissage (22,34%), le rapport à l'environnement matériel (9,67%), le rapport à soi (9,82%). Dans cette catégorisation, le mot « écoute » (5,92%) est difficilement classable : en effet, le terme peut renvoyer à l'écoute passive d'un cours (apprentissage) ou à l'écoute active d'autrui (autres) ou à l'écoute de son langage intérieur (soi). Chez les élèves, l'importance donnée au rapport aux autres est double au regard de l'importance donnée au rapport à l'apprentissage. Les élèves semblent prédisposés à l'altérité et notamment à l'*entraide*. Le rapport à l'apprentissage arrive second (même si on y intègre « l'écoute »). Ce faible score indique que pour « vivre et apprendre ensemble » les attitudes ont

¹⁰ Une cinquième catégorie, rapport à la famille (0,97%), apparaît marginale.

plus d'importance que l'acquisition des connaissances et des capacités. Mais sont-elles explicites dans les objectifs d'apprentissage? Le rapport à soi, exprimé dans les mêmes proportions que le rapport à l'environnement matériel, interroge : l'école prédispose-t-elle les élèves à prendre conscience autant de leur épanouissement personnel que des contingences matérielles?

Ces résultats nous suggèrent deux préconisations : 1/ s'appuyer sur la relation aux autres pour enseigner, notamment en installant des situations de coopération. 2/ favoriser chez les élèves la conscientisation du développement de leurs compétences en faisant préciser leur pensée par des mots justes. Il s'agirait de faire évoluer leurs représentations notamment pour mieux articuler savoir, intériorité, altérité et citoyenneté.

Conclusion

Nous cherchons à comprendre en quoi et à quelles conditions les EPI favorisent le *vivre et apprendre ensemble*. Cette exploration nous a permis de repérer des valeurs qui sous-tendent le vivre ensemble telles que l'autonomie, l'interdépendance, la réciprocité, la reconnaissance, la communication, le dialogue, l'esprit critique et l'esprit d'initiative notamment.

Or, les EPI s'appuient sur la collaboration et la pédagogie de projet. Ils constituent des occasions pour vivre ces valeurs. Cependant, l'enquête préliminaire montre que ces valeurs restent imprécises dans les représentations des élèves. On peut se demander si elles sont alors transférées dans la vie quotidienne. Une des conditions pour que les EPI contribuent au vivre et apprendre ensemble serait de faire avancer la conceptualisation de ces valeurs. Ainsi, c'est du côté d'une démarche métacognitive que nous envisageons d'engager la poursuite de notre étude.

Bibliographie

Arendt, H., Fradier, G., & Ricœur, P. (1983). *Condition de l'homme moderne*. Paris: Calmann-levy.

Damasio, A. R. (2003). *Spinoza avait raison: joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris: O. Jacob.

Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris: Editions du Cerf.

Kant, E. (1862). *Mélanges de logique*. Paris: Ladange.

Spinoza, B. (1842). *Oeuvres de Spinoza*. Paris: Charpentier.

P. Ricœur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, p. 202.

Raisonnement métalinguistique et jugement d'acceptabilité : Réflexions sur les nouveaux programmes de 2015

Auteure : Eleni VALMA, Institut de Formation Pédagogique – Université Catholique de Lille – evalma@ifp-npdc.fr
ISFEC de référence : IFP Lille

Mots-clés : Raisonnement métalinguistique - jugement d'acceptabilité - protocole, - situation-problème en étude de la langue, cycle 4.

Les programmes de français de 2015 (cycle 3, p.122 ; cycle 4, p.242) posent la notion d'acceptabilité comme critère de réflexion sur la langue et notamment comme procédure de jugement de la production d'un énoncé¹. Ils stipulent la mise en place d'une discussion sur l'acceptabilité d'une production linguistique qui permettrait le développement de la posture réflexive chez l'élève et impliquerait des transformations didactiques de l'enseignement d'un phénomène grammatical. La notion d'acceptabilité reposerait sur les différents genres et situations d'énonciation (B.O. du 26 novembre 2016, cycle 4, p.244)¹.

Cette notion fait appel à un raisonnement complexe que l'élève met en place et que les recherches n'ont pas suffisamment étudié. La discussion sur l'acceptabilité invite l'enseignant à trouver des tâches engageant intellectuellement les élèves (par exemple, formuler une situation-problème en étude de la langue), proposer l'étude des corpus pertinents s'éloignant ainsi du corpus (très ?) normatif des manuels scolaires, et, enfin, reformuler les propositions des élèves en utilisant un métalangage adapté en accord avec la simplification terminologique des nouveaux programmes.

La notion d'acceptabilité – apparue dans les programmes – soulève un certain nombre de questions : Quels seraient les savoirs enseignants et les connaissances préalables à l'étude d'un énoncé pour la mise en place de la discussion sur l'acceptabilité d'une production linguistique ? Tous les manuels scolaires, proposent-ils les mêmes règles grammaticales ? La question de grammaticalité, peut-elle trouver sa place dans les manuels scolaires ? Admettre l'existence de différents degrés d'acceptabilité d'une construction, est-il un facteur d'inclusion ? Quelle est la place de l'expression « individuelle » de chaque élève ?

Est-ce que la discussion autour de l'acceptabilité d'un énoncé est une question délicate ? Avoir confiance dans les potentialités de l'élève, c'est lâcher prise, oser proposer des situations complexes sollicitant la recherche, les échanges, l'inventivité et concevoir l'apprentissage comme espace de coopération, où l'on construit ensemble et où l'on est intelligent ensemble [Mekhtoub, 2012¹]. Particularité de l'enseignement des faits de langue : l'enseignant n'accompagne pas l'élève dans l'acquisition d'une capacité nouvelle mais contribue à l'amélioration d'une capacité déjà existante. Or, malgré cette capacité (et efficacité dans l'acte de communication extra-scolaire), l'Ecole signifie parfois à l'élève qu'il est faible. L'élève peut ressentir la reprise de son expression comme un jugement négatif sur ce qu'il est. L'élève est un locuteur compétent et l'objectif de l'école doit être de le rendre performant (les termes sont ici employés dans le sens de Chomsky). Quels seraient, alors, les enjeux didactiques de la discussion autour de la grammaticalité d'une production ? Nous en identifions trois : mise en

relation les habitudes langagières des élèves (langue de la connivence et des implicites) et des exigences scolaires, valorisation de la construction des savoirs par les élèves (échanges langagiers et productions orales/écrites) et, enfin, transformation de l'expérience personnelle d'usage du langage en discours distancié et objectif.

Nous avançons l'hypothèse qu'une connaissance profonde de l'organisation interne du système linguistique et de l'articulation de différentes unités permettrait à l'enseignant d'une part d'inscrire la production de l'élève dans un schéma explicatif et logique, et d'autre part de rendre son explication convaincante. Situer la production sur une échelle intuitive d'acceptabilité est inévitable ; expliquer ce positionnement est nécessaire. Par exemple, sous quel angle étudier et analyser le futur simple en français afin de faire comprendre aux élèves l'incompatibilité de ce temps verbal et de la conjonction *si* dans les constructions hypothétiques ?

Certains enseignants¹ se montrent sceptiques face à la place qu'occuperait la discussion sur la grammaticalité d'une production linguistique. Cette discussion est qualifiée de chronophage et même susceptible d'entraîner une confusion dans la procédure de l'acquisition d'une notion (nous citons « la pédagogie par erreur est prohibée »). Le positionnement de certains enseignants, que nous qualifierions de sclérosés, ne permettrait pas l'enrichissement de la règle grammaticale. A titre indicatif, nous citons la façon dont le présent est analysé dans des constructions comme en (1) *Je pars demain*. Cette construction est souvent présentée comme réservée à l'expression orale. Or, cette forme est bel et bien constatée à l'écrit. Nous préconisons l'étude simultanée de toutes les expressions du futur : (1) *Je pars demain*, (2) *Je vais partir demain*, (3) *Je partirai demain*, (4) *Je veux partir demain*, (5) *Je dois partir demain* et enfin (6) *Je peux partir demain*. Nous arriverons, ainsi, à la conclusion que l'élément permettant de distinguer ces six constructions n'est guère l'opposition « expression orale – écrite » mais bien le différent degré de modalité et de prise en charge énonciative.

Certains enseignants affirment que leurs élèves, notamment issus des milieux défavorisés, éprouvent une « soif » de normalité. La grammaire est ainsi étroitement associée à la reconnaissance d'une certaine norme définie éventuellement par la compétence supposée d'un locuteur idéal. Il est bien connu que la question de locuteur idéal est bannie en linguistique et renvoie à la distinction « langue » et « parole » fortement critiquée par la sociolinguistique. Les enseignants ont également évoqué la question de maturité sans préciser s'il s'agit de la maturité cognitive (pouvoir raisonner) ou linguistique (raisonnement métalinguistique).

Le raisonnement métalinguistique débute pendant la phase d'observation. Les exemples fabriqués pour répondre aux besoins d'une certaine démonstration sont souvent des phrases simples, qui simplifient le phénomène à étudier. Travaille-t-on sur des observables attestés (et attestables) ou travaille-t-on sur des suites phrastiques normées et réglées par la grammaire ? La règle grammaticale correspondant au même phénomène ne fait pas l'unanimité dans les manuels scolaires. Nous préconisons l'observation du corpus attesté mais non littéraire qui ferait apparaître des constructions dont le degré de grammaticalité est discutable.

La discussion autour de l'acceptabilité d'un énoncé convoque des niveaux d'analyse linguistique jusqu'ici très peu utilisés en classe comme la pragmatique (l'implicite dans le discours et le context extra-linguistique). Cette discussion est susceptible d'enrichir les règles grammaticales d'un manuel scolaire ou d'une grammaire (par exemple, classer le verbe *avoir* parmi les verbes apparaissant dans une construction attributive⁴). Mais avant tout, cette démarche révolutionnerait les pratiques et tiendrait compte de l'usage de la langue en analysant essentiellement son aspect socio-linguistique.

Bibliographie :

BAUTHIER Elisabeth. 2008. « Ambitions et paradoxes des pratiques langagières scolaires : constructions au quotidien des inégalités sociales d'apprentissage ». Actes du colloque « Ce que l'école fait aux individus ». Nantes : CENS & CREN. Consultable sur <http://www.cren-nantes.net/IMG/pdf/Bautier.pdf>

BOURDIEU Pierre. 1966. « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », In : *Revue française de sociologie* n°7.

BOUTET ROSIANE. 1986. « Jugements d'acceptabilité et raisonnements métalinguistiques ». In : *ELA* n°62. p.40-58.

CHABANNE Jean-Charles & Dominique BUCHETON. 2008. « Les écrits intermédiaires pour penser, apprendre et se construire ». In : *Québec français* n°149. p.60-62.

CHARAUDEAU Patrick. 2001. « De l'enseignement d'une grammaire du sens ». In : *Le français aujourd'hui* n°135. p.20-30.

CLEMENCEAU Claire. 2013. *Les pratiques d'écriture scolaire en question*. Mémoire de master. Lille : IFP.

DESCLES Jean-Pierre & Zlatka GUENTCHEVA. 1991. « Test et acceptabilité ». In : *Histoire – Epistémologie – Langage* 3/II. p.9-25.

MEKHTOUB Nadia (sous la direction de). 2012. *Enseigner le français à tous les élèves – Réponses aux difficultés du collège*. CRDP de l'académie de Créteil.

PARET Marie-Christine. 1992. « La grammaire en classe : laquelle ? Et pourquoi faire ? ». In : *Québec français* n°84. p.30-34.

PARET Marie-Christine. 2000. « Enseigner stratégiquement la grammaire ». In : *Québec français* n°119. p.54-57.

SAUTOT Jean-Pierre & Solveig LEPOIRE-DUC. 2010. *Expliquer la grammaire – Comprendre les concepts de la langue*. CRDP de l'académie de Grenoble.

SIMARD Claude & Suzanne CHARTRAND. 2012. *Grammaire de base*. Bruxelles : De Boeck.

VALMA Eleni. 2013. « Discuter en classe de la grammaticalité et de l'acceptabilité d'une phrase ». Colloque International "Si j'aurais su, j'aurais pas venu ! Linguistique des formes exclues : descriptions, genres, épistémologie". Université Libre de Bruxelles, 19-22 juin 2013.

VALMA Eleni. 2016. « T'as de beaux yeux, tu sais ! » Interface entre la construction transitive et la construction attributive »

http://scolagram.ucergy.fr/index.php?option=com_flexicontent&view=category&cid=20&Itemid=795

Motricité et Langage :

L'entraînement de la mémoire de l'ordre comme enjeu pluridisciplinaire à l'école

Auteur : Patrice MARCHANDISE – pmarchandise@ifp-npdc.fr

Institut de référence : I F P – Université Catholique de Lille

Mots-clés : séquence, rappel, moteur, langage oral, ordre, mémoire.

Nombre d'enseignants se demandent si les différentes matières enseignées aux écoliers sont finalement si éloignées qu'il n'y paraît. L'article propose de s'intéresser à deux domaines disciplinaires, par nature distincts, mais qui peuvent à certains égards se rapprocher. C'est ce rapprochement que nous avons en partie étudié.

Lire, parler, associer des lettres et des sons sont des activités qui nécessitent la mise en chaîne des différents éléments constitutifs de la séquence. Ainsi, un mot ou une phrase codés visuellement par le cerveau vont s'enregistrer de manière ordonnée avant d'être produits en respectant l'ordre de présentation initial. Il en va ainsi, par exemple, des phrases à lire. De la même manière, des images ou des idées sont enregistrées et organisées d'un point de vue séquentiel dans la tête des élèves avant que ceux-ci ne doivent les rappeler pour, par exemple, en parler (activités de récits). L'élève manipule donc bien des séquences. La capacité à coder l'ordre séquentiel d'événements et à maintenir l'ordre sériel en Mémoire de Travail revêt une grande importance dans de nombreuses activités cognitives et scolaires, notamment dans la production du langage (Marshuetz, 2005). Cette problématique récente fait nettement apparaître que la mémoire de l'ordre diffère de la mémoire des éléments isolés, constitutifs d'une séquence d'unités langagières.

Entraîner la conscience séquentielle ?

Dans nos travaux antérieurs, nous avons montré que des difficultés dans la production de séquences motrices phonatoires (travail articulatoire) étaient reliées à des difficultés à produire d'autres séquences motrices (Mansy, Hamard, Fourchard, Marchois & Guerrien, 2001). Nous nous sommes ensuite intéressés aux effets d'un entraînement séquentiel avec le questionnement suivant : *un travail moteur associé à un entraînement verbal amène-t-il une efficacité accrue (Mansy-Dannay et Guerrien, 2004) ?* Ces expériences initiales, entreprises en collaboration avec l'Institut d'Orthophonie et l'UFR STAPS de Lille 2, ayant permis la validation des exercices d'entraînement séquentiel, nous avons ensuite entrepris une étude de l'efficacité de ce même entraînement auprès d'enfants dyslexiques d'une part, et d'enfants présentant une déficience intellectuelle d'autre part. Ces différentes expériences ayant validé l'idée de l'utilité d'un travail de la conscience séquentielle ajouté à l'entraînement de la conscience phonologique, nous avons créé un livret d'entraînement ainsi que de nouveaux outils dédiés plus spécifiquement à l'évaluation des capacités séquentielles.

Liens entre activités motrices et activités langagières.

Les travaux ont été prolongés dans un contexte éducatif tel qu'il peut se rencontrer à l'École notamment dans les cours d'EPS. *Des séquences de mouvements à retenir et à reproduire peuvent-elles améliorer les capacités séquentielles de l'enfant avec des retombées bénéfiques dans des activités langagières ?* Trois groupes expérimentaux d'enfants, âgés de 8 ans, ont

participé à un programme de motricité expressive et séquentielle. Un groupe contrôle a pris part à des séances d'apprentissage de jeux collectifs. Que l'information ait été transmise de manière verbale, kinesthésique ou visuelle, les résultats obtenus montrent une prise en charge plus efficace de la séquence. Ainsi la mémoire de l'ordre, exercée dans un domaine, celui de la motricité, bénéficie à d'autres domaines comme ceux du langage, de la mémoire à court terme et du rythme (Marchandise, Mansy-Dannay, Clerc & Guerrien, 2012). Ces résultats sont cohérents avec les travaux de Smyth, Hay, Hitch, et Horton (2005) qui évoquent la prise en charge de l'ordre par un système général. Il semble que l'exercice séquentiel d'une motricité même globale, et sans conscience phonologique spécifique, ait des retombées positives sur la rétention et la reproduction ordonnée d'unités langagières. Cette approche nouvelle de la pratique motrice renforce la nécessité de la pluridisciplinarité de l'enseignement à l'école.

Bibliographie :

Mansy, A., Hamard, M-L., Fourchard, F., Marchois, Ph., & Guerrien, A., 2001. Capacités motrices et capacités langagières d'enfants de 5 à 8 ans : leurs interrelations. *Revue française de linguistique appliquée*, VI-1, 7-20.

Mansy-Dannay, A. & Guerrien, A., 2004. Entraînement de la motricité séquentielle et production orale chez l'enfant. *Glossa*, 87, 4-14.

Marchandise, P., Mansy-Dannay, A., Clerc, J., & Guerrien, A. (2012). Motricité et langage : l'entraînement de la mémoire de l'ordre comme enjeu pluridisciplinaire à l'école. In C. Gaux & I. Vinatier (Eds), *Outils pour la Formation, l'Education et la Prévention : contributions de la psychologie et des sciences de l'éducation* (fascicule 3, pp. 337-344). Université de Nantes, France.

Marshuetz, C., 2005. Order Information in Working Memory: An Integrative Review of Evidence From Brain and Behavior. *Psychological Bulletin*, Vol. 131, 3, 323-339.

Smyth, M. M., Hay, D. C., Hitch, G. J., & Horton, N. J., 2005. Serial position memory in the visual-spatial domain: Reconstructing sequences of unfamiliar faces, *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 58A(5), 909-930.

Les débats disciplinaires au cycle 3 : une recherche en didactique

Auteure : Audrey Destailleur - Théodile-CIREL (EA 4354) - Université de Lille 3 –
adestailleur@ifp-npdc.fr

ISFEC de référence : Institut de Formation Pédagogique de Lille

Mots-clés : Débat, didactique – disciplinarisation – enseignant - école élémentaire

Configurations disciplinaires du débat au cycle 3. Cette recherche doctorale qui s'inscrit en didactique¹ vise à décrire et comparer les pratiques enseignantes de débat, prescrites, recommandées, déclarées et effectives en sciences, en lecture-littérature et en philosophie (Destailleur, 2014). La question centrale de la thèse portant sur la formalisation du genre du débat à l'école pourrait être reprise comme suit, le débat est-il un genre scolaire et/ou un genre disciplinaire ?

1. Le genre du débat

Comme le montre la question de recherche, la construction de l'objet sur les pratiques de débat s'est nettement appuyée sur le concept de genre. Cette approche conceptuelle s'est en effet avérée particulièrement fertile tant sur le plan théorique que méthodologique. Ainsi, les travaux de Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1995, 1998) m'ont permis de questionner les genres de discours en situation de débat et de m'interroger sur leur modalité de fonctionnement tant au niveau de leur réception que de leur production. Cette approche m'a en outre permis de penser le débat dans une perspective didactique de l'objet oral. A la suite de ces auteurs (*ibidem*) et de Tozzi (1992), d'Ana Dias-Chiaruttini (2010), et d'Orange (2012) mon travail ici s'est donc plus orienté vers une étude des spécifications disciplinaires de ces fonctionnements du genre, au regard de mon objectif central qui était de décrire les variations des fonctionnements des débats dans des univers disciplinaires contrastés.

Le concept de genre fut également fécond d'un point de vue méthodologique. Comprendre le genre revient à identifier les différents lieux de sa formalisation et de son émergence. C'est donc l'entrée par le genre qui guide la construction de mon travail puisque j'identifie pour chaque espace constitutif de l'école comment se formalise le genre. Cette organisation constitue d'ailleurs l'architecture de la thèse en trois parties, chacune des parties se concentrant sur un des espaces constitutifs de l'école, comme le proposent Dominique Lahanier-Reuter et Yves Reuter (2004/2007).

¹ Cette recherche doctorale, dirigée par Isabelle Delcambre, est accessible en ligne : <http://www.theses.fr/2014LIL30037> (consulté le 30/10/2017).

2. La construction du document de recherche

La formalisation du genre que j'opère dans la thèse repose sur la constitution d'un corpus conséquent et varié. Varié dans la mesure où pour décrire le genre, il était nécessaire de prendre en compte les différents lieux de sa formalisation à l'École. Les données recueillies se composaient des Instructions Officielles de 2002 et 2008 (MEN, 2002a, 2008) ainsi que des documents d'application des programmes en sciences, lecture-littérature et philosophie pour les espaces de prescription (MEN, 2002b, 2002c, 2002d, 2003, 2004), de 41 manuels scolaires de français et 12 manuels de sciences pour les espaces de recommandation, d'un questionnaire de 92 questions renseigné par 184 enseignants de cycle 3² pour les espaces de pratiques déclarées et de la retranscription d'une série de trois débats menés en sciences, en lecture-littérature et en philosophie par quatre enseignants de cycle 3 de la banlieue lilloise³. Précisons que deux de ces enseignants enseignaient dans une classe dite à pédagogie classique, au sens où ils ne se réclamaient pas de mouvements pédagogiques particuliers. Les deux autres enseignants enseignaient dans des classes à pédagogie alternative et mettaient en œuvre respectivement les dispositifs et les principes pédagogiques de Célestin Freinet et Maria Montessori, après avoir reçu une formation spécifique.

Signalons encore que ces enseignants étaient des enseignants *ordinaires*, ces derniers n'ayant pas été choisis pour leur degré d'expertise dans leur pratique de débat. Ils étaient seulement des enseignants qui déclaraient mettre en place des débats en philosophie, en lecture-littérature et en sciences dans leur classe. Ce choix méthodologique s'inscrit dans une perspective de recherche qui ne consiste pas à établir les bonnes pratiques de débat selon les disciplines, mais plutôt, à les décrire. C'est d'ailleurs ce qui me conduit à préférer l'expression de débat *en sciences*, *en lecture-littérature* et *en philosophie*, l'enjeu ne consistant pas à questionner les critères scientifiques, philosophiques ou littéraires de débats menés par ces enseignants, mais au contraire à considérer comment les enseignants conduisent et plus largement reconfigurent de manière disciplinaire leurs pratiques de débat.

3. Dynamique de spécification des débats : une analyse des différents espaces constitutifs de l'école

3.1. Espace de prescription et espace de recommandation

Le débat est-il un genre scolaire et/ou disciplinaire ? Cette question au final recèle un piège, celui de la catégorisation enfermante qui obligerait à privilégier une piste en se privant de l'autre. Selon moi, le genre du débat est un genre qui s'actualise selon les espaces dans une dynamique de disciplinarisation, dynamique dont on peut d'ailleurs relever les mouvements.

J'ai ainsi cherché à rendre compte de ces mouvements dans les espaces de prescription et de recommandation. Cela m'a permis de montrer toute leur complexité. En effet, l'analyse des Instructions Officielles et des documents d'application des programmes qui constituent les données pour les espaces de prescription (corpus *Instructions officielles*) montre une certaine ambivalence entre les programmes de 2002 et 2008. Alors que pour les Instructions Officielles

² Le cycle 3 se composait au moment de la construction du document de recherche des classes de CE2, CM1 et CM2.

³ Les différentes données ont par la suite été regroupées en différents corpus : le corpus *Instructions officielles*, le corpus *Manuels*, le corpus *Questionnaires* et le corpus *Observations*.

de 2002, le débat était formalisé et prescrit dans plusieurs disciplines scolaires, notamment en littérature et en sciences, le débat perd sa spécificité disciplinaire pour ne paraître qu'en sous-domaine du français pour le langage oral. Le débat qui était prescrit de manière *disciplinaire* en 2002 devient alors *scolaire* en 2008. L'apparente disparition du débat comme pratique disciplinaire ne disparaît cependant pas des espaces de recommandation, puisque le débat reste une pratique importante dans les manuels scolaires de français pour le débat en lecture-littérature et en sciences pour le débat en sciences (corpus *Manuels*). Pour autant, c'est moi qui l'infère car peu de rubrique se réclame directement du débat. L'analyse des énoncés-questions⁴ appelle à des activités orales reconstruites à l'occasion de cette recherche comme des indicateurs du genre du débat. Toutefois, les objets du débat sont clairement disciplinaires pour le débat en sciences et en lecture-littérature. La reconstruction de ces mouvements s'avère donc délicate, et il s'agit parfois de faire avec des indicateurs rendus peu visibles, la présence du débat dans les pratiques enseignantes recommandées n'étant pas toujours explicitée. Or cela me semble tout particulièrement intéressant dans le cadre de textes de recommandation qui se présentent bien souvent comme des supports, des repères ou ressources pour les enseignants.

3.2. Espaces des pratiques déclarées et effectives.

A la différence des espaces de prescription et de recommandation, le débat se disciplinarise de manière plus manifeste dans les déclarations des enseignants ainsi que dans les pratiques observées, notamment dans les choix opérés par les acteurs, ici, les enseignants. Evoquons ici l'idée de *disciplinarisation*, comme d'un mouvement ou d'une dynamique de spécification des débats selon les disciplines. Parmi ces éléments de dynamique de spécification, relevons des différences dans la manière qu'ont les enseignants de *dire* le débat et de le *conduire*. Tout d'abord, le *dire*. Lorsque les enseignants de cycle 3 sont interrogés sur leurs pratiques de débat en sciences, en lecture-littérature et en philosophie (corpus *Questionnaires*), ils avancent des éléments de distinction que l'on peut inférer à la discipline, ou tout au moins à la représentation qu'ils ont des disciplines. Ces éléments sont plus précisément l'organisation spatiale du débat, les supports pour lancer le débat, les thèmes et questions du débat ainsi que les objectifs fixés par les enseignants pour le débat.

Ces choix se retrouvent également dans le *faire* des quatre enseignants observés (corpus *Observations*), notamment dans le cadre planifié de leurs débats (Bouchard & Traverso, 2006). Au niveau de la conduite des débats par les enseignants, ce niveau correspondant au cadre émergent de la conduite des débats dans ma thèse, les mouvements de spécification des débats se relèvent essentiellement dans l'analyse didactique des interactions (Hassan, 2012), notamment dans la manière de gérer les séquences conversationnelles en lien avec des contenus à construire. Les enseignants conduisent effectivement les débats de manière différente selon les disciplines, en fonction des contenus que ces derniers veulent construire ou faire construire par les élèves. C'est dans cette conduite spécifiante des débats que se manifeste, selon moi, la disciplinarisation des débats par les enseignants (Destailleur, 2016). Plus précisément, je décris la dynamique interactionnelle à l'œuvre au cours des débats en fonction des mouvements discursifs entre les élèves et l'enseignant d'une part et entre les élèves d'autre part. Ces mouvements discursifs montrent une prise en charge des contenus amenés par les élèves et en lien avec les contenus visés à construire au cours des débats par les

⁴ Les énoncés-questions sont les questions et/ou les consignes de travail relevées dans les manuels scolaires pour faire débattre ou apprendre à débattre aux élèves.

enseignants. La gestion de l'ouverture et de la clôture des séquences discursives est un élément particulièrement significatif (Sprenger-Charolles, 1983 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Nonnon, 1995). Par exemple, alors que l'on relève des enchaînements de séquences discursives ouvertes mais non closes par les enseignants au cours du débat en philosophie, des mouvements d'ouverture et de clôture sont relevés pour le débat en lecture-littérature et de manière systématique pour le débat en sciences. De la même manière, la dynamique interactionnelle suit une logique de scénarisation des contenus, que l'on peut préciser par les pratiques langagières de questionnement (Sprenger-Charolles, 1983) et de reformulation des enseignants (De Gaulmyn, 1987 ; Gülich & Kotschi, 1989 ; Volteau & Garcia-Debanc, 2008) au cours des débats. Les contenus à construire sont ainsi organisés, orchestrés par les enseignants, les élèves devant jouer la partition pensée par les enseignants. Cette scénarisation des contenus participe à la spécification des débats et donc à leur disciplinarisation. Ces premiers résultats autour des mouvements de disciplinarisation gagneraient à être confrontés à l'observation d'autres classes et d'autres disciplines.

Au-delà d'une description des mouvements de disciplinarisation par les enseignants, l'analyse permet une entrée dans les espaces disciplinaires construits et reconstruits par les enseignants. Je parle ici d'espaces disciplinaires construits et non pas de disciplines. Le concept de configuration disciplinaire est d'ailleurs éclairant pour ce travail (Halté, 1992). Les mouvements de disciplinarisation opérés par les enseignants, soit les mouvements discursifs et la scénarisation des contenus, sont des manières de configurer disciplinairement les débats. La notion de modèle disciplinaire en acte proposée par Claudine Garcia-Debanc (2008) est également un élément signifiant pour ce travail. Les pratiques de débat actualisées de manière disciplinaire par les enseignants seraient donc des modèles disciplinaires en acte et permettraient une description de la configuration disciplinaire des disciplines scolaires.

3.3. Une réflexion didactique sur la construction de contenus et la configuration des sujets apprenants dans des cadres disciplinaires contrastés

Mon analyse repose ainsi essentiellement sur des réflexions sur la discipline. En outre, l'enjeu de la thèse relève également d'une réflexion méthodologique sur la construction des contenus (Daunay & Reuter, 2013) et la construction du sujet didactique (Daunay & Fluckiger, 2011). Tout d'abord une construction des contenus. Je considère le débat comme un système didactique mettant en relation des enseignants, des élèves et des contenus. Je m'interroge finalement très peu sur la forme disciplinaire de ces contenus que je comprends indistinctement comme des savoirs déclaratifs, des compétences et des attitudes, et peut-être est-ce là une des limites de mon analyse. Mais mon projet est orienté vers la description de la construction disciplinarisée des contenus au cours des débats. La proposition de scénarisation des contenus me permet de décrire la construction de ces contenus que je reconstruis, d'un point de vue didactique, comme visés par les enseignants dans le débat. Une nouvelle fois, décrire la construction des contenus au cours du débat revient à décrire la dynamique interactionnelle jouée et rythmée par les interventions des enseignants pour en décrire les rouages. La didactique de l'oral et les sciences du langage offrent, selon moi, des outils pertinents pour appréhender de manière didactique cette dynamique ; je pense ici notamment à l'organisation discursive et conversationnelle des interactions, aux pratiques langagières de questionnement et de reformulation et aux marqueurs de structuration conversationnelle (Garcia-Debanc, 1998) et aux modalités de prises de rôles conversationnels (Delcambre, 2005).

Ajoutons également comme outil méthodologique de construction des contenus, le rôle de l'écrit - au tableau ou sur affiche - l'écrit étant appréhendé comme un révélateur de contenus. Ces différents systèmes sémiotiques oraux et écrits donnent à voir les contenus mis en texte au cours des débats. Des différences disciplinaires dans le choix d'orchestration, de mise en scène et de mise en texte des contenus sont ainsi relevés. Cette orchestration constitue pour moi une manière d'affiner encore la manière dont les enseignants reconfigurent la discipline à partir de leur représentation de la discipline et plus largement de leur conscience disciplinaire (Reuter, 2003). L'analyse didactique des interactions dans ma thèse permet une description de la construction des contenus, ces contenus étant valorisés pour le débat en philosophie, pré-construits et valorisés pour le débat en lecture-littérature et organisés pour le débat en sciences.

C'est d'ailleurs cette scénarisation des contenus en lien avec la dynamique interactionnelle pensée et jouée par les enseignants (Destailleur, 2015) qui me permet d'appréhender également le sujet didactique au cours des débats. En effet, mon analyse me permet d'avancer des éléments sur le sujet didactique-élève, que je définis en référence aux travaux de Bertrand Daunay, de Cédric Fluckiger (2011), comme un sujet aux prises d'une situation didactique, formalisé *par* et *dans* un cadre disciplinaire, ce cadre disciplinaire n'étant pas un *déjà-là*, mais bien un cadre ou un milieu reconfiguré et proposé par les enseignants à leurs élèves. Dans les pratiques de débat que je décris, le sujet didactique-élève est configuré par la situation proposée par les enseignants. Le but n'est pas une nouvelle fois de proposer une définition enfermante du sujet didactique mais de penser et décrire le mouvement de reconfiguration ou de reconstruction des sujets didactiques élèves par les enseignants au cours des débats. Les enseignants, en pensant l'orchestration des contenus, positionnent de fait les élèves dans une relation aux contenus, les élèves ayant à construire des contenus en philosophie, à deviner des contenus pré-construits en lecture-littérature, ou, découvrir des contenus en sciences. La notion de sujet didactique est également heuristique dans mon projet pour penser la manière dont s'articulent les dimensions de l'enfant, de l'élève et du sujet-apprenant. Des éléments restent pour autant à affiner. Dans la thèse par exemple, j'avance que le débat en philosophie est une occasion pour les enseignants de saisir la part d'enfant dans l'élève. Le positionnement des élèves dans le débat pourrait être un contenu en tant que tel visé par les enseignants. Je vais même jusqu'à avancer que le sujet didactique-élève se formalise à partir d'une volonté des enseignants de faire émerger l'enfant au cours des débats, en partant du constat que tous les contenus amenés par les élèves sont systématiquement valorisés et que l'expérience des enfants, considérés comme sujets sociaux, est mobilisée voire sollicitée. La proposition est intéressante mais mériterait d'affiner des outils méthodologiques de saisie de cette dimension de l'enfant dans le sujet didactique et de compléter les analyses par des entretiens avec les enseignants, notamment des entretiens d'auto-confrontation.

Pour conclure

Revenons sur l'opérationnalisation du concept de genre tel qu'opéré dans la thèse. L'enjeu du travail était de décrire les formalisations et les lieux d'émergence du débat pour identifier comment le genre du débat se donnait à voir. Le genre, dans la perspective didactique descriptive qui est la mienne, ne peut être réduit à un travail sur les discours produits par les acteurs dans les espaces de pratiques, mais doit au contraire, prendre en compte la porosité et la résistance entre les espaces de formalisation du genre d'une part, et, se nourrir et s'enrichir

de tous les paramètres liés aux situations de débat d'autre part. Pensons ici à l'importance du milieu construit, dans ses dimensions temporelles et spatiales tout comme l'importance donnée aux outils, par les enseignants. De plus l'opérationnalisation du genre se manifeste dans la comparaison disciplinaire, les disciplines donnant à voir des paramètres qui auraient pu être occultés jusqu'alors, comme la réflexion sur les contenus et le sujet didactique. Ainsi, la notion de genre présente selon moi un double intérêt. D'une part, la notion permet de décrire les pratiques enseignantes de débat mais permet d'autre part une entrée et une réflexion dans les espaces disciplinaires, par comparaisons disciplinaires.

À l'issue de ce travail, les perspectives de recherche sont nombreuses. Parmi ces pistes entrouvertes au cours de la thèse, certaines me semblent devoir être suivies de façon privilégiée, comme la réflexion sur le sujet didactique, à l'image d'une recherche menée sur les dénominations des sujets dans les Instructions Officielles depuis 1923 (Destailleur, 2017) ou encore la perspective didactique de description des débats en philosophie. Cela me semble d'autant plus intéressant que les recherches sur les pratiques de philosophie à l'école relèvent très peu de recherches en didactiques qui prendraient en compte à la fois la configuration que les enseignants se font de la discipline *philosophie* (Berton, 2015) et la question des contenus, ces deux questions étant au demeurant cruciales.

Bibliographie

BERTON B. (2015). *Le débat philosophique à l'école primaire : une identité en construction*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Bertrand Daunay. Villeneuve d'Ascq : Université de Lille 3.

DAUNAY B. & FLUCKIGER C. (2011). Enfant-élève-apprenant: une problématique didactique. *Recherches en Didactiques*, 11, 7-15.

DAUNAY B. & REUTER Y. (2013). Penser et problématiser les contenus disciplinaires : un enjeu fondamental pour les didactiques. Dans Daunay B., Reuter Y. & Thépaut A. (éds.), *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes* (pp. 21-34). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

DE GAULMYN M.-M. (1987). Actes de reformulation et processus de formulation. Dans Bange P. (éd.), *La dame de Caluire* (pp.83-98). Berne : Peter Lang.

DELCAMBRE I. (2005). Construction de rôles discursifs en petite/moyenne section de maternelle. Dans Halté J.-F. & Rispaïl M. (dir.). *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités* (pp. 119-135). Paris : L'Harmattan.

DESTAILLEUR A. (2014). *Configurations disciplinaires du débat au cycle 3*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction d'Isabelle Delcambre. Villeneuve d'Ascq : Université de Lille 3.

DESTAILLEUR Audrey (2015). Les contenus en débat(s). Les variations des contenus. Dans B. Daunay, C. Fluckiger et R. Hassan (dir.), *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage* (pp. 59-80). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

DESTAILLEUR Audrey (2016). Le rôle de l'enseignant dans la construction de contenus en situations de débat : spécificités de la philosophie et comparaisons disciplinaires. *Recherches en éducation*, n°24, 84-98.

DESTAILLEUR Audrey (2017). Formalisation du sujet apprenant dans les espaces de prescription : analyse des textes officiels de 1923 à 2008. *Carrefours de l'éducation*, n°43, 155-171.

DIAS-CHIARUTTINI A. (2010). *Le débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Bertrand Daunay et Yves Reuter. Villeneuve d'Ascq : Université de Lille 3.

DOLZ J. & SCHNEUWLY B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.

GARCIA-DEBANC C. (1998). Une argumentation orale dans une démarche scientifique au cycle 3. *Repères*, 17, 87-108.

GARCIA-DEBANC C. (2008). De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté. *Pratiques*, 137/138, 39-56.

GULICH E & KOTSCHI T. (1987). Les actes de reformulation dans la consultation La dame de Caluire. Dans Bange P. (éd.), *La dame de Caluire* (pp.15-81). Berne : Peter Lang.

Halté J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF.

HASSAN R. (2012). La didactique de l'oral, d'un chantier à l'autre. *Repères*, 46, 111-129.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990). *Les interactions verbales. Tome 1*. Paris: Armand Colin.

ORANGE C. (2012). *Enseigner les sciences*. Bruxelles : De Boeck.

REUTER Y. & LAHANIER-REUTER (2004). L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique. Communication au 9ème colloque de l'AIRDF, Québec, 26-28 août 2004. Reprise dans E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard, N. Sorin (dir.) (2007), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 27-42). Québec : Presses de l'université Laval.

REUTER Y. (2003). La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire. *La lettre de l'association DFLM*, 32, 18-2.

SCHNEUWLY B. & DOLZ J. (1995). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.

SPRENGER-CHAROLLES L. (1983). Analyse d'un dialogue didactique : l'explication de texte. *Pratiques*, 40, 51-76.

TOZZI M. (1992b). *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Philippe Meirieu. Lyon : Université de Lyon 2.

VOLTEAU S. & GARCIA-DEBANC (2008). Les reformulations de l'enseignant dans quatre situations scolaires : existe-t-il une influence de l'objet enseigné sur les types de formulations utilisées ? Dans Le Bot A., Schuwer M. & Richard E. (éds.). *Pragmatiques de la reformulation – Types de discours – interactions didactiques* (pp. 253-268). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Textes officiels

MEN (2002a). *Programmes de l'école primaire, cycle des approfondissements*. Paris : CNDP. [En ligne]. <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm> (dernière consultation le 3 avril 2014).

MEN (2002b). *Sciences et technologie (cycle 3), documents d'application des programmes*. Paris : CNDP.

MEN (2002c). *Littérature (cycle 3), documents d'application des programmes*. Paris : CNDP.

MEN (2002d). *Enseigner les sciences à l'école (cycle 3), documents d'application des programmes*. Paris : CNDP.

MEN (2003b). *Lire et écrire au cycle 3*. Paris : CNDP.

MEN (2004). *Littérature 2, cycle des approfondissements, documents d'application des programmes*. Paris, CNDP.

MEN (2008). *Programmes de l'école primaire – cycle des approfondissements*. Paris, CNDP.

Professionnalisation des formateurs en ISFEC

Constituer un collectif de travail sur le métier de formateur : premiers effets pour l'équipe et pour des dispositifs en cours.

Auteurs : Sophie Genès, s.genes@isfec-idf.net – David Meschino, d-meschino@isfec-idf.net

Institut de référence : ISFEC AFAREC Ile de France

Mots-clés : Activité – collectif – formateur – métier – travail.

L'équipe de l'ISFEC AFAREC IdF a mis en place un projet de recherche développement sous la conduite de **Christine Félix et Jean-Claude Mouton**¹, portant sur la problématique suivante : **Quelle(s) reconfiguration(s) du travail des formateurs intervenant à l'ISFEC IdF au sein de dispositifs de professionnalisation aux métiers de l'enseignement et de l'éducation ?**

Ce projet porte sur l'analyse de l'activité de formation aux métiers de l'Enseignement, l'Éducation et de la Formation et a pour objectifs :

- Produire des connaissances sur l'activité des formateurs ISFEC intervenant en formation initiale et continue,
- Participer à la redéfinition de la conception et de la mise en œuvre des environnements et dispositifs des formations professionnelles,
- Contribuer à la formation de formateurs sur la base de connaissances de leur travail réel et des dispositifs de professionnalisation.

En plaçant la formation au cœur de l'étude, ce projet a une double visée :

- transformative : des situations de conception de dispositifs de formation et d'intervention dans ces formations auprès des étudiants, dans des espaces renouvelés de travail (prescrits mais rarement définis avec précision).
- épistémique : revisiter les enjeux de formation et les contours d'une nouvelle professionnalité des formateurs aux métiers de l'enseignement et de l'éducation.

La méthodologie adoptée sera le développement de l'activité collective, par le biais d'un **collectif de travail**, comme moyen de débattre, entre gens de métier, du sens de leurs actions pour partager des manières de résoudre des situations de travail problématiques, de partager des objectifs renvoyant à des critères d'efficacité et d'efficience du travail, voire de soutenir les membres du collectif confrontés à des difficultés nouvelles.

Le travail, débuté en 2016, se poursuivra sur trois années.

Dans une première partie, nous clarifierons le contexte, la constitution du groupe participant à ce travail de recherche en nous référant à la notion de collectif de travail et, comme premier effet, la remise en cause de nos « allant de soi » en tant que formateur. Dans une seconde partie

¹ ADEF équipe ERGAPE - Aix Marseille Université, ENS Lyon, ADEF EA 4671, 13248, Marseille, France

nous développerons la manière dont nous avons cherché à prendre en compte le réel de l'activité et les premiers effets dans nos dispositifs. En conclusion, nous ferons part de nos interrogations à cette étape sur la prise en compte du réel dans la formation, sur l'évolution du paradigme de formation, sur notre aptitude à mettre en place un collectif de travail au sein de l'institut et sur les risques de nouvelles doxa.

Ce projet s'est mis en place à l'issue de la seconde masterisation et du triple but poursuivi – réussite du concours, du master, de la professionnalisation aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation – nécessitant de relever le défi d'une véritable alternance. Dans ce contexte général, l'équipe de formateurs et de tuteurs universitaires² – également désignés comme tuteurs universitaires dans les textes- avait pu bénéficier d'apports successifs sur les règles du métier avec Jacques Méard, sur le genre débutant et les systèmes de préoccupations des débutants avec Frédéric Saujat puis sur le développement de l'observation et du conseil à partir de situations-étalon avec Sébastien Chaliès. Ces apports réinterrogeaient nos pratiques, tout comme l'utilisation régulière des ressources offertes par la plateforme Néopass@ction, sans que nous ne puissions parvenir à développer effectivement un savoir-faire collectif pour faire évoluer nos dispositifs de formation.

La proposition élaborée avec Christine Félix et Jean-Claude Mouton permettait de quitter la logique ponctuelle d'apports pour favoriser une démarche collective, sur un temps long, gage d'un développement de compétences.

Une première question concernait la constitution de ce groupe de travail : Qui intégrer ? Quels statuts privilégier (des « formateurs permanents » de l'institut, des vacataires) ? Quelles fonctions mobiliser (des pilotes didactiques, des responsables de dispositifs, des tuteurs universitaires, des membres du conseil de direction,...) ?

Nous avons finalement choisi d'inviter les formateurs de manière assez large et nous étions au départ une trentaine de personnes. La nécessité de s'engager dans la durée, d'explorer un champ théorique nouveau, de définir des objets de travail commun, d'accepter de s'exposer au regard du groupe (enregistrement vidéo, photos, auto-confrontation et auto-confrontations croisées) a conduit chacun à se positionner.

Le groupe stabilisé est constitué de 17 personnes (pilotes de dispositifs, tuteurs internes des 1^{er} et 2nd degrés, membres du conseil de direction).

Le seul fait de parvenir à la constitution de ce groupe nous semblait déjà être la marque d'un collectif au travail. Nous n'en étions qu'à la mise en place d'un travail collectif.

Les travaux de Caroly et Barcellini³ distinguent le travail collectif du collectif de travail. Flore Barcellini⁴ souligne les conditions permettant au travail collectif - autour d'un objectif commun - d'évoluer vers un « collectif de travail ». Ce second sens est « beaucoup plus fort : ce sont des personnes qui se sont données des règles de travail en commun et qui sont capables de débattre sur ces règles et sur ce qui fait la qualité du travail. » Le collectif de travail ne se décrète pas. L'accompagnement par deux chercheurs était l'une des conditions de s'engager dans cette démarche.

² Tuteurs internes à l'Institut de formation

³ CAROLI Sandrine et BARCELLINI Flore (2013) Le développement de l'activité collective in FALZON Pierre (coord) Ergonomie constructive, PUF : Paris, p. 33 - 46

⁴ <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/pilotes/enquete-sur-le-pilotage-des-reseaux-education-prioritaire-1/soutiller/le-regard-de-lergonome/flore-barcellini> - Consulté le 10/12/2017

Le premier effet de ce travail a été d'interroger nos « allant de soi », nous hésitons à dire nos « utopies de formateur », nos illusions ou notre doxa.

Le premier présupposé concerne le « tout réflexif » et la tendance à attendre du débutant qu'il reconstruise le métier et soit capable d'une prise de recul sur des pratiques tout juste amorcées sans maîtrise de grilles de compréhension de son activité. Nous rejoignons en cela quelques critiques adressées à l'approche réflexive par Maurice Tardif lors de son intervention dans le cadre de la chaire de l'UNESCO « Former des enseignants au XXIème siècle »⁵ : certaines idées « floues voire obscures », une vision « formelle de la réflexion » et une « réflexion individualiste...qui escamote les dimensions sociales et politiques ».

Le second « prêt à penser » que nous avons débusqué consiste à viser trop rapidement la présentation de la démarche pédagogique ou didactique idéale, de l'outil abouti avec une délégation aux stagiaires d'une partie excessive du travail, en particulier dans la corrélation entre ce qui se passe entre le terrain et la formation. Par exemple, la question de la différenciation est souvent abordée très rapidement dans l'année alors même que la mise au travail du groupe classe a été insuffisamment accompagnée.

Enfin, nous constatons que le fossé n'est pas tant entre le « pratique » et le « théorique » mais entre l'utilisabilité et la non utilisabilité⁶. Par exemple, la pratique de tuteurs expérimentés présentée dans des ateliers pédagogiques ou dans des temps d'observation peut-être lisible par un débutant mais non utilisable. En revanche, des repères théoriques qui permettent à un débutant de gagner en efficience est plus opérante (par exemple sur le fonctionnement des rituels de mise au travail des élèves).

Ces premières prises de conscience ont été favorisées par les controverses suscitées au sein du groupe.

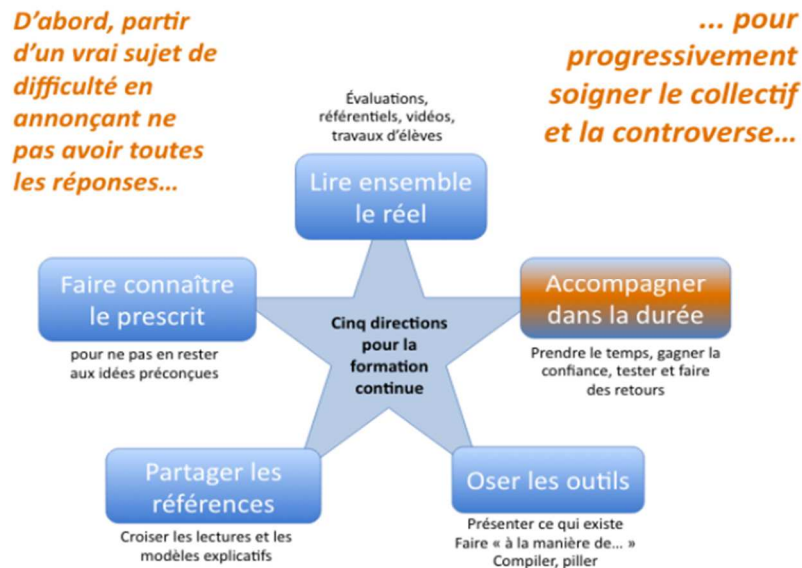
Nous choisissons ici de ne développer que l'un des points du travail en cours, la manière dont nous avons cherché à prendre en compte le réel de l'activité, à faire « entrer » le réel de notre activité dans le collectif en cours de constitution.

Ce premier temps est en référence à l'une des branches du schéma proposé par le centre Alain Savary⁷.

⁵ <http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/+Maurice-TARDIF-+>

⁶ Nous nous appuyons ici sur la définition proposée dans le document du Centre Alain Savary – Institut Français de l'Éducation (2017) Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves – Version 5 – Université de Lyon – p.16 : « Ce qu'on me propose comme dispositif ou comme outil, concrètement, comment puis-je m'en servir ? » ; « Ce qu'on va faire va-t-il pouvoir être intégré dans ma pratique et la modifier au moins un tout petit peu ? »

⁷ Idem p.7



Nous avons collecté des traces de notre réel de formateur, en cherchant à sélectionner les plus significatives, à les lire et confronter nos conceptions au regard des grilles de lecture que nous pouvons convoquer, pour parvenir à repérer les règles de métier du formateur.

La première activité, proposée par Christine Félix et Jean-Claude Mouton s'est appuyée sur une méthodologie indirecte : la photographie adressée à partir de la consigne suivante :

« Faire une photographie de votre poste de travail qui illustre, selon vous, une ou plusieurs difficultés de votre métier et que vous adresserez, lors de la séance suivante, au formateur/chercheur ainsi qu'au collectif de pairs en formation.. »

La photo choisie par un formateur est présentée aux collègues, les échanges qui suivent sont enregistrés. Dans un second temps, le collègue concerné écoute l'enregistrement des échanges et choisit un passage significatif qu'il retranscrit, analyse, communique au reste du groupe pour susciter un nouveau débat. Cette démarche permet de remettre en cause le dogme de l'expérience immédiate, d'en faire un objet d'analyse, de devenir un autre pour soi-même. La méthodologie choisie organise le redoublement de l'expérience vécue, s'intéresse aux possibilités non réalisées et à la recherche d'une efficacité. Partant de la photo d'étudiants utilisant leur téléphone portable en cours, d'un cliché de salle de cours tout en longueur peu propice à l'échange en groupes, d'une représentation d'un ancien modèle de téléphone ont permis de débattre de trois situations problématiques :

- Le niveau de tolérance des formateurs lorsque les stagiaires, avec leur téléphone ou leur ordinateur, ont une activité parallèle à celle proposée dans le dispositif de formation.
- L'importance de l'organisation spatiale d'une salle en fonction des objectifs du formateur. La manière dont on peut détourner les contraintes matérielles pour éviter une forme d'intervention trop magistrale.
- La question du travail sur le temps du formateur hors institut, soit par le biais d'appels téléphoniques ou des mails envoyés à toute heure du jour (et de la nuit).

La seconde source méthodologique pour convoquer le réel a été la réalisation et le retour sur des séquences de vécus professionnels filmés (séquences avec les stagiaires, réunion d'équipe

concernant les stagiaires en difficulté et relevant d'une procédure d'alerte puis de renforcement de formation). Ces séquences filmées ont donné lieu à des auto-confrontations simples puis croisées, elles-mêmes suivies par un temps de controverses professionnelles sur des extraits sélectionnés par les deux chercheurs.

S'exposer aux collègues, lors de l'analyse des supports ou de nos confrontations, est inévitablement déstabilisant. Cette déstabilisation est accrue par notre choix de proposer des situations iso-morphiques à celles proposées aux stagiaires, en cherchant à « rapatrier » le réel des professeurs stagiaires ou enseignants dans le dispositif de formation.

Ce sont ces démarches en cours et à venir qui vont nous permettre de repérer et de nommer des passages à risque du métier de formateur. Nous pourrions citer comme exemples : l'entretien avec un stagiaire en difficulté, l'animation d'une réunion préparatoire sur l'analyse de pratiques alors que les formateurs ont des conceptions très hétérogènes sur cette activité, la sélection d'extraits d'enregistrements effectués par les stagiaires (quelle sélection ? Avec quelles grilles d'analyse ?), les tensions entre l'évaluation opérée en institut de formation et une évaluation opérée par les acteurs du terrain d'exercice.

La visée est de constituer un répertoire, une « bibliothèque de situations »⁸ (Daniellou, 2004), à partager et à interroger avec le collectif mis en place puis, plus largement avec l'ensemble des formateurs de l'Institut.

Ce travail entre formateurs nous amène déjà à modifier ce que nous proposons aux stagiaires, de manière encore ponctuelle. Nous repérons comme premiers effets de notre démarche :

- une prise en compte plus attentive des questions du débutant, de son besoin de confort, de la nécessité de l'aider à repérer des tâches robustes⁹, pour l'enseignant et pour l'élève, limitant les risques de dérapage, les élèves étant mis en situation de réussite. Les tâches dites robustes permettent de construire à un débutant des réponses provisoires. Par exemple, faire copier un texte aux élèves pour ramener le calme dans la classe, renvoyant les élèves à des activités traditionnelles de la forme scolaire et permettant à l'enseignant débutant de se réassurer dans le contrôle de la classe. Lorsque le débutant aura pris plus d'assurance, il n'aura peut-être plus besoin de recourir à cette manière de faire. Toute la difficulté pour le formateur est de montrer à la fois l'intérêt et les limites de ce type de tâche dans la durée.
- une invitation aux stagiaires à reconnaître leurs « îlots de stabilité », en lien avec leur zone de confort. Il s'agit que le formateur autorise le débutant à développer des routines qui ne relèvent pas à cette étape d'un idéal de démarche didactique. En revanche, le débutant peut concilier l'adhésion des élèves, leur mise au travail et la gestion du groupe. Gagnant en efficacité, le débutant pourra développer son pouvoir d'agir. Il pourra, dans un second temps et à certains moments, s'aventurer dans une zone moins confortable.
- une exigence plus grande sur l'outillage à apporter en début d'année tant en institut que sur le lieu de stage en invitant les tuteurs et les chefs d'établissement à repérer les aides / les ficelles du métier à partager plutôt qu'à réinventer par chacun (préparation de classe, communication, site pour les débutants...)

⁸ Daniellou, F., 2004, L'ergonomie dans la conduite de projets de conception de systèmes de travail, pp. 359-373 in P. Falzon, Ergonomie, Paris : PUF

⁹ Rogalski J. 2007, Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'Enseignant, http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Rogalski_Janine.pdf

- une recherche plus précise de ce que peut apporter le terrain de stage et le terrain de formation, de la complémentarité entre ce qui peut être fait dans les deux lieux, des traces qui peuvent servir de supports de travail dans les différents espaces,
- une préoccupation de progressivité qui est à interroger dans nos modules de formation en conciliant le besoin de cadrage de l'institution et la diversité des parcours, en favorisant le passage d'une formation programmatrice à une progression plus modulaire. Ce
- un développement des controverses et de phases d'institutionnalisation – avec les stagiaires- plus systématique.

En conclusion, à cette étape, en ce qui concerne la prise en compte du réel dans nos formations, nous nous interrogeons sur la manière dont la lecture du réel peut servir une lecture plurielle du monde professionnel, sur la sélection pertinente des traces et sur le risque de verser dans une nouvelle illusion sur ce « réel ». Intégrer des captations systématique de l'activité des débutants pour faire entrer le réel en formation serait une nouvelle utopie. Le réel ne peut se dévoiler que très partiellement à travers les vidéos utilisés en formation.

Nous sommes à cette étape au début de la construction d'un collectif visant à se doter de règles de travail en commun, à débattre sur ces règles et sur ce qui fait la qualité du travail. Nous nous interrogeons également sur l'évolution du paradigme de formation qui aurait à développer chez les débutants la maîtrise d'« un certain niveau de puissance d'action qui leur permettent de se tirer d'affaire aussi bien pour obtenir des résultats productifs que pour assurer protection de soi et accomplissement personnel »

1.

Bibliographie :

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Puf.

Dejours C. (2003) *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel, critique des fondements de l'évaluation*. Quae,

Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation. Cadres théoriques, méthodes et conception. In J-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 827-856). Paris : PUF.

Félix, C et Saujat, F. (2015). L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation. In M. Durand, V. Lussi Borer & F. Yvon (Eds.) *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation. Raisons éducatives*, Volume 19, 201-218.

Mouton, J-C. (2007). Thèse de Doctorat de l'Université de Provence – Aix-Marseille I (mention Sciences de l'Éducation ; Systèmes d'apprentissage - Systèmes d'évaluation), Aix en Provence, France

¹¹ Mayen P., 2008, Intégrer les savoirs à l'action pages 43 à 58 in Perrenoud P. (dir) *Conflits de savoir en formation des enseignants, savoir issus de la recherche et savoir issus de l'expérience*, De Boeck

Professionnalisation et développement professionnel des cadres des établissements scolaires

« Figures temporelles » et métaphorisation du développement professionnel : le cas des chefs d'établissements scolaires privés du 1^{er} degré

Auteur : Bruno Grave, Docteur en Sciences de l'Education, direction-isfec-lr@orange.fr, & LIRDEF, EA-3749, Equipe TFD, Université Paul Valéry, Montpellier
direction-isfec-lr@orange.fr

ISFEC de rattachement : ISFEC Montpellier

Mots-clés : Temporalités, figures temporelles, biographisation, métaphorisation, développement professionnel, reconnaissance professionnelle.

Résumé :

L'activité biographique peut prendre, en formation professionnalisante, diverses formes orales, écrites, jouées. Nous entendons par biographie de travail/formation, l'ensemble des représentations selon lesquelles les individus se figurent leur vie professionnelle et en construisent la/les forme(s) et le sens (Delory-Momberger, 2010), en situation et/ou en formation. Le processus de biographisation est alors celui par lequel, ces individus produisent les manifestations de leur existence professionnelle ou de la compréhension de ce qui les fait avancer dans leur développement professionnel. Ce processus intègre et révèle des rapports au temps professionnel, au(x) temps de la formation, des temporalités. Relevant d'une conception phénoménologique (Husserl, Heidegger, Ricœur), les temporalités se définissent alors comme des « points de vue sur le temps », des « formes de manifestation de la diachronie » (Dubar, 2004), « des formes d'expériences temporelles » (Roquet, 2010). Notre étude emprunte une démarche compréhensive (Schütz, 2010) pour articuler temporalités et développement professionnel des chefs d'établissements scolaires du 1^{er} degré en France, dans les récits de travail qu'ils sont amenés à produire, notamment en formation. Pour mener cette recherche, nous avons convoqué le concept de « figures temporelles » (Minkowski, 1933) pour évoquer « des phénomènes qui, s'ils s'écoulent dans le temps, contiennent en outre le temps en eux ». Minkowski cite dans son ouvrage, différentes figures temporelles qu'il situe comme des phénomènes « intercalaires » entre la ligne droite représentant habituellement le temps qui passe et l'impossibilité rationnelle de représenter ce temps. Pour cet auteur, rejoignant James et Bergson, le temps c'est l'expérience de « l'avenir vécu ». Ainsi mis en évidence et catégorisés, grâce à ce cadre d'analyse et à partir de l'évocation de situations vécues de travail ou de formation par l'analyse de l'activité, les objets « figures temporelles » désignent et constituent, dès lors, des apprentissages constitutifs d'une attitude professionnelle méta-temporelle.

Mots clés : Professionnalisation – Développement professionnel – Figures temporelles – Approche phénoménologique – temporalités vécues.

*« Accepter que le temps n'est pas extérieur à l'expérience oblige à admettre qu'il est autant le cadre de la perception que le produit de l'expérience »
(B. Jewsiewicki, 1996, p. 79).*

Cette communication reprend une étude qui sera présentée au REF 2017 (CNAM, Paris), et participe de modèles de rapports au temps selon lesquels on peut concevoir les apprentissages et le développement professionnels. Ces rapports au temps peuvent être pensés comme extérieurs ou comme conditionnant cet apprentissage professionnel. Toutefois, des recherches récentes assimilent ces rapports au temps à des objets même d'apprentissage professionnel, par exemple, la régulation des rythmes de travail (Aubry, 2012). C'est dans cette voie que nous nous engageons.

Dans la lignée de ces recherches, notre contribution présente une « exploration active de différentes figures du temps » (Alhadeff-Jones, 2014, p. 10), ces dernières constituant des manières d'envisager et de dire le temps et les apprentissages professionnels qui lui sont liés. Nous intéressés à la professionnalisation des chefs d'établissements scolaires du 1^{er} degré en France (directeurs d'écoles privées), nous avons été amenés à interroger ces apprentissages, qu'ils soient issus de l'expérience ou construits en situations de formation. Le dialogue, les tensions, les liens entre activité et apprentissage, restitués dans le propos des acteurs, au cours d'entretiens (matériaux récoltés lors d'un travail de thèse en sciences de l'éducation) ou en situations d'analyse de leur activité (entretiens ou écrits réflexifs), permettent de saisir et de comprendre la construction d'objets, à la fois, temporels et professionnels. La démarche compréhensive empruntée se nourrit d'une perspective doublement phénoménologique : d'une part, en nous basant sur les propos mêmes des acteurs et leurs typifications (Schütz, 2010), d'autre part, en convoquant le concept de « figures temporelles » tel que défini par Minkowski pour nommer et caractériser, par le langage, les catégorisations obtenues. Après avoir brièvement resitué les éléments centraux de notre cadre théorique, nous livrerons quelques résultats de nos analyses.

1. Expérience du temps vécu et figures temporelles : De James à Bergson en passant par Minkowski.

▪ *L'expérience du temps vécu comme fondement philosophique.*

Dans sa *Philosophie de l'expérience*, William James (1910) met en évidence ce qu'il appelle « notre vie immédiatement sentie », liant le fait et sa valeur, tentant de faire se rejoindre le subjectif et l'objectif du réel. Pour lui, l'expérience est une opération spontanée nous mettant en contact avec la matière d'un donné pour le penser ou l'agir. Avec cet auteur, nous fondons notre étude sur ce statut de l'expérience, sensible et plurielle. « L'expérience pure est le nom que j'ai donné au flux immédiat de la vie, lequel fournit la matière première de notre réflexion ultérieure, avec ses catégories conceptuelles » (2005, p. 90).

Pour Minkowski (1933), s'inspirant de Bergson, le temps est de « l'avenir vécu », analysable d'un point de vue phénoménologique mais dont la représentation est difficile. D'une part, le temps assimilé à l'espace, c'est-à-dire le temps mesurable (en distance, en intervalles) pêche par « excès de statisme ». D'autre part, le temps vécu n'est pas non plus « un tourbillon, une course éperdue, une succession perpétuelle ». Ainsi, pour cet auteur :

...le temps se présente, d'une part, comme un phénomène irrationnel réfractaire à toute formule conceptuelle ...mais d'autre part, dès que nous essayons de nous le représenter, il prend d'une façon naturelle l'aspect d'une ligne droite ; il faut donc qu'il existe des phénomènes venant s'intercaler et s'échelonner entre ces deux aspects extrêmes du temps en rendant possible le passage de l'un (temps vécu) à l'autre (temps physique). (p. 22)

Ces phénomènes « intercalaires » et/ou « vitaux », Minkowski les nomme « figures temporelles » : « ...il existe des phénomènes qui, s'ils s'écoulent dans le temps, contiennent en outre le temps en eux » (p. 15). « Figures » est ainsi à entendre comme « figurations » (émergence de formes et de cadres sociaux dans lesquels elles apparaissent) mais aussi comme « figures rhétoriques » (tournures rendant la pensée plus expressive).

▪ *Figures temporelles et directions du temps*

La phénoménologie de Minkowski envisage les figures temporelles comme traversées par une direction dans laquelle est vécu l'avenir (soit présent-futur, soit futur-présent) selon une proximité plus ou moins grande : l'immédiat, le médiat, l'horizonné.

Dans la première direction, le MOI, inscrit dans un présent, agit et se prolonge dans un avenir à l'horizon plus ou moins proche : c'est du MOI (j'existe – je suis) que part la direction du temps. Cette direction s'inscrit dans les figures temporelles de notre étude que sont l'activité, la priorité, le projet, la carrière. Dans la deuxième direction, le MOI, toujours inscrit dans un présent, vit un avenir qui tend à devenir présent : c'est bien vers MOI que vient l'avenir. C'est davantage dans les figures temporelles de notre étude que sont l'attente, l'urgence, l'espoir et l'itinéraire professionnel.

Si nous devons maintenant traduire par une image spatiale les différences d'ordre temporel existant entre l'activité et l'attente, nous nous arrêterions volontiers au schéma suivant qui fait ressortir, et la différence de direction dans laquelle est vécu l'avenir...



(Minkowski, p. 83).

Travaillant et questionnant la professionnalisation des chefs d'établissements scolaires privés du 1^{er} degré (directeurs d'écoles privées en France – désormais CESP1), nous avons été amenés à étudier comment ces professionnels, dans leurs propos, associent, articulent certaines « figures temporelles » et des apprentissages réalisés en formation ou directement dans l'exercice du métier. L'approche phénoménologique de Minkowski fournit alors un cadre d'analyse pertinent pour, à la fois, questionner et rendre compte de ces apprentissages

temporels et professionnels. Notre contribution restitue quelques éléments de ces analyses mettant en évidence quelques autres figures temporelles que nous avons associées à celles de Minkowski.

Nous nous proposons de reprendre ci-après quelques figures temporelles mises en évidence dans les propos de CESP1 degré telles que :

- activité et attente, et dans ces dernières, celles d'urgence et de priorité ;
- désir et espoir ; à celle du désir, nous avons préféré celle de projet ;
- carrière et itinéraire professionnel.

D'autres figures temporelles, issues du vécu professionnel, telles que la mission, la méditation (Minkowski la nomme « prière ») peuvent être examinées à l'aune des directions du temps que cet auteur met en évidence. Nous n'avons pas traité, non plus, des figures temporelles, telles que l'évocation ou le souvenir, dans une direction Présent → Passé, pourtant utilisées ou exploitées en formation professionnelle. Nous ne rendons compte, dans notre étude, que de l'examen de quelques-unes d'entre elles.

2. Approche méthodologique : entre évocation de situations de travail, de situations de formation et de situations d'analyse du travail en formation.

Les CESP1 ont vu leur professionnalisation considérablement renouvelée au cours des dix dernières années, avec d'abord, la promulgation d'un statut les concernant, puis avec le titre professionnel (2014) sanctionnant leur formation initiale. Si, globalement, la structure de 6 semaines de formation sur les deux années post-nomination est conservée, c'est en termes de buts et de modalités que les évolutions s'avèrent les plus marquées. Les différentes sessions se posent et sont vécues comme des temps de « pause » offrant « un temps et un espace contrastant avec les rythmes du quotidien, afin de faciliter une prise de recul et le développement d'une réflexivité nécessaires à leur perception » (Alhadeff-Jones, 2014, p. 7). Les caractéristiques de ces buts et modalités revisités sont les suivantes :

- Les savoirs professionnels construits relèvent de savoirs d'expérience (savoirs sur la pratique, savoirs pratiques, savoirs issus de la pratique) construits, éprouvés et parfois reconfigurés à partir de savoirs théoriques (Raisky, 1993, Altet, 2008) ;
- La complexité des situations professionnelles nécessite de laisser une place importante à l'analyse de ces situations (Ferry, 2003) pour conscientiser et mettre en mots ces savoirs d'expérience (pour ce faire, on se réfère aux modèles et aux dispositifs de la didactique professionnelle des métiers adressés à autrui) ;
- Les savoirs d'expériences sont articulés, précisés et nommés en lien avec le référentiel d'activités du titre RNCP (2014) ;
- L'écriture professionnelle prend une place importante en tant que modalité de formation : elle participe à la description, l'explication, l'autoévaluation et l'analyse des situations vécues : en cela elle permet leur compréhension. Elle fixe la mise en liens « savoirs d'expérience » et « référentiel d'activités ». Elle pose les choix stratégiques réalisés pour le pilotage de l'école dirigée. Elle développe la réflexivité professionnelle en actant les avancées, les progrès et les besoins en matière de développement professionnel (Jorro, 2011) ;
- La communication écrite s'accompagne de nombreux temps de prises de parole à l'oral, le métier de CESP1 étant un métier de communication ;

- L'accompagnement professionnel nécessite une personnalisation du suivi et les entretiens d'accompagnement et de positionnement jalonnent le parcours des CESP1 durant leur formation initiale.

C'est avec ces modalités de formation, et leurs évolutions décrites ci-dessus, que nous avons introduit ponctuellement une réflexion sur le temps professionnel. Ces modalités (appelées « petites autobiographies professionnelles ») permettent, pour le chercheur, de prélever les matériaux langagiers de cette réflexivité en construction. Ces matériaux, et aussi des données issues d'entretiens avec des CESP1 en exercice professionnel, peuvent être examinés et analysés ; les figures temporelles qui y sont exprimées sont ensuite catégorisées.

3. L'activité et l'attente, l'urgence et la priorité.

▪ *Entre activité et attente ;*

Pour Minkowski, l'activité est un phénomène de nature temporelle : tout être vivant, par son activité présente, se porte en avant, tend vers l'avenir, le crée devant soi. C'est un avenir immédiat qui est engendré par l'activité présente. Ce phénomène de l'activité en génère un autre : dans l'activité, l'être affirme son « moi-ici-maintenant » autrement dit « existe », phénomène vital convoquant en une union intime l'être, l'espace et le temps. Notons que la notion d'activité, aujourd'hui, a pris une place importante dans les courants de recherche de la didactique professionnelle ou de la clinique de l'activité, dans des cadres théoriques s'éloignant quelque peu de l'approche de Minkowski.

Illustrer, développer, expliciter toutes les facettes de l'activité des CESP1 eut été long, compliqué, redondant tant il y a des points communs dans le travail, l'exercice du métier de ces professionnels. Une certitude cependant : une activité professionnelle lourde et diversifiée est bien réelle pour l'ensemble des CESP1 de notre corpus d'entretiens et d'autres. Cette évidence se vit différemment pour les uns ou les autres, se met en mots de façons différentes par les uns ou par les autres. Mais la réalité de cette activité ne s'interroge pas : elle est, et fait exister les CESP1 sur les plans professionnel, personnel et identitaire. Nous ne reprendrons pas ici les multiples évocations de cette activité par les CESP1, sauf celles relatives à deux figures temporelles inscrites dans celle plus globale d'activité, l'urgence et la priorité. Elles semblent, en effet, caractériser une activité professionnelle inscrite dans une hyper-modernité, et les CESP1 n'échappent pas à ce phénomène.

PAM présente l'attente comme l'un des apprentissages professionnels réalisés : « Apprendre à attendre... Prendre le temps de prendre du temps, d'avoir du recul, de réfléchir, jamais réagir à chaud, et moi j'ai plutôt ce tempérament-là. Donc j'ai appris, j'ai appris... » (Pam-86).

Apprendre à attendre, pour elle, c'est apprendre à éviter la décision rapide, trop rapide, c'est prendre du recul, avoir des avis partagés. Là encore, apprendre à attendre c'est construire de la responsabilité professionnelle. Cet apprentissage de l'attente rejoint, sur un plan professionnel, un constituant de ce que la sociologie des professions désigne par « activité prudentielle ». Notons qu'en utilisant ce concept, nous remettons en dialogue, comme Minkowski, l'activité et l'attente. Dans l'entretien de PAM, différents niveaux d'attente sont perceptibles : attente longue et individuelle (lorsqu'elle détient l'information ne pas divulguer d'une fermeture de classe), attente partagée (entre le moment de l'annonce à l'équipe

enseignante et l'annonce aux parents d'élèves), attente courte et active (lorsque le responsable devant officiellement annoncer l'information signale son impossibilité de déplacement : c'est à PAM de prendre la communication en mains). Cette distinction de différents niveaux d'attente rejoint la pensée d'Augustin, qui fait de l'attente (plus exactement de l'expectation), un des moyens de conscientisation du temps.

- ***Entre urgence et priorité ;***

Notre première analyse porte sur un extrait de « petites autobiographies » rédigée par Pat après plusieurs sessions de formation initiale (au cours de la première année de prise de fonction). Pat évoque la progression de son positionnement face à l'urgence.

Pat, dans sa petite autobiographie, a associé et mis en dialogue l'urgence, une figure temporelle de l'exercice professionnel, avec celle de priorité :

La question du temps a été très prégnante dans ma prise de fonction et dans mon pilotage de l'établissement. D'abord comme un adversaire, parce que je ne trouvais plus le temps, j'avais envie et besoin de faire vite, puis comme une fatalité, avec résignation devant la tâche à accomplir et les missions et enjeux devant moi, enfin comme un partenaire. Je ne crois pas en l'urgence, je la considère même comme dangereuse. Certes il y a des décisions qu'il faut prendre rapidement, mais je suis aujourd'hui convaincu que tout peut se régler avec du recul, tout doit se régler avec un minimum de réflexion et de prise de distance. J'ai ainsi hiérarchisé mes priorités en organisant mon temps de présence dans mon bureau. De 7h00 à 8h00, je m'occupe du quotidien, mails, rendez-vous, agenda,...De 12h00 à 13h00, je m'occupe des dossiers à moyen terme et des missions journalières définies le matin. Le soir de 17h00 à 18h30, en dehors des rendez-vous, je travaille sur le long terme. En quelque sorte, dans l'idéal, le matin, prioritairement le court terme, le midi prioritairement le moyen terme, le soir prioritairement le long terme (PAT-PA3).

L'urgence et la priorité semblent appartenir aux figures temporelles de l'activité en accentuant le caractère d'immédiateté de l'articulation présent - futur. L'extrait que nous livre Pat, CESP1 en première année de formation, met en évidence le dialogue urgence/priorité. L'urgence est vécue comme négative voire mortifère (nommée comme « adversaire »), et la priorisation (ou l'organisation des priorités) confère au temps l'idée de « partenaire ». Pat précise quant à cet apprentissage professionnel : « J'ai pris conscience que la temporalité était un élément important dans la conduite de ma mission et dans l'accomplissement de ma formation » (Pat-PA2). Dès lors, il adopte une règle (le verbe régler est utilisé deux fois dans son propos) d'organisation temporelle et professionnelle qui lui convient.

Pat dit se sentir « résigné », victime d'une fatalité devant l'urgence. Pour lui, l'urgence apporte une « rupture temporelle », une modification de son temps chronique habituel. Avec l'urgence, c'est un avenir proche qui vient vers lui, c'est un avenir imminent qui le menace, qu'il a de la difficulté à contrôler et auquel il doit réagir. L'urgence intègre ainsi une quasi non-distance entre l'avenir et son moi/présent : cet avenir est là, tout près de lui, prêt à le bousculer. On perçoit, dans le propos de Pat, le risque psychopathologique encouru lors de l'enlisement dans l'urgence. La différence entre l'urgence et la priorité réside dans la direction et l'immédiateté que ces notions ont avec le moi/présent. L'urgence est un mouvement court futur-présent. La priorisation permet, pour Pat, d'agir sur le temps, de gérer, d'esquiver ou de refuser l'urgence, de prendre de la distance pour réfléchir, de différer les actions. La priorité ordonne une

chronologie d'actions planifiée dans la direction présent-futur, cette planification pouvant intégrer un avenir immédiat mais aussi plus lointain.

Nous retrouvons bien, dans le propos de Pat, la mécanique de l'apprentissage transformationnel : la confrontation, les interactions en session de formation initiale lui ont permis de réinterroger ses présupposés, de modifier/transformer ses sentiments, son raisonnement par rapport à la gestion de l'urgence, à pouvoir communiquer les règles qu'il se donne. Pat, par la réflexivité de son propos, se « reconnaît » et s'évalue puis s'auto-prescrit ces règles.

❖ « *Le sérum et le vaccin* ».

Notre analyse, dans cette partie, porte sur un extrait d'entretien d'accompagnement à la rédaction de l'UC1 d'Hervé. Ce dernier a intégré cette métaphore à son « projet de pilotage ». La rédaction de ce dernier a donné lieu aux quelques échanges ci-dessous.

Hervé : Je considère qu'il y a deux façons de traiter les événements, les situations qui se produisent à l'école. Et que ces deux manières peuvent tout à fait coexister, soit simultanément, soit alternativement. J'emprunte les termes, pour nommer ces deux "techniques", à la médecine : le "sérum" et le "vaccin".

Formateur : Ce sont des techniques, des démarches... pour vous ?

Hervé : Plus que des techniques, ce sont des conceptions de travail pour moi... Le sérum a un caractère d'urgence : il doit être utilisé rapidement, et cependant à bon escient (sous réserve, sans mauvais jeu de mots, d'envenimer la situation !). Pas de grandes explications, palabres... Il s'impose ! Mais ses effets sont limités dans le temps et il n'offre pas de protection durable...

Formateur : Il s'impose... Qui impose ? A qui ? A quoi ? Quelle définition lui donneriez-vous en le situant dans la direction d'école ?

Hervé : Je veux signifier par là qu'il s'agit d'une décision unilatérale (et parfois autoritaire) du CE envers les enseignants, le personnel OGEC..., prise, parfois dans l'urgence et sans réflexion commune préalable, en réaction à des pratiques qui ne lui paraissent pas forcément compatibles avec le Projet d'Etablissement, les valeurs de l'Enseignement Catholique, les obligations administratives... Le vaccin, lui, a un caractère plutôt préventif, et contrairement au sérum, ses effets se font sentir dans la durée. N'importe quel individu, doté d'un minimum de bon sens, serait sans doute d'accord pour affirmer qu'il est préférable d'avoir recours au(x) vaccin(s), sans toutefois s'interdire le sérum quand la situation l'exige ! Le vaccin permet l'anticipation et autorise la réflexion quand le sérum n'est qu'une "réaction" à une action donnée... Et limite donc, voire contraint, le dispositif que l'on pourrait envisager comme réponse adaptée.

Formateur : Comment définiriez-vous le « vaccin » en termes d'action du chef d'établissement scolaire ? Et quelles seraient les limites du sérum ?

Hervé : Le sérum s'impose toujours, en réaction à un événement négatif : piqûre, morsure contamination... Et sa "couverture" est bien plus limitée dans le temps. Alors que le vaccin non ; ce qui n'est pas tout à fait exact étant donné le calendrier des vaccinations obligatoires. Mais il conserve néanmoins une part de choix, donc de liberté. En termes de vie de l'établissement scolaire, je crois préférable d'anticiper des choix afin de pouvoir les orienter et les construire, en liberté (malgré l'ensemble des contraintes externes comme internes) et en concertation, plutôt que d'être contraint à réagir à chaud à une situation donnée (même si je ne me l'interdis pas) en imposant une décision qui ne fera pas forcément l'unanimité. Je

serais tenté d'expliquer avec une autre image : si ma maison prend feu, je serai sans doute satisfait de l'intervention, à temps, des pompiers ; mais ils auront sans doute causé d'autres dégâts collatéraux avec l'eau ! Il aurait sans doute mieux valu pour moi installer au préalable une alarme incendie et des détecteurs de fumée, avoir fait vérifier et sécuriser mes équipements (même si je suis conscient que cela n'aurait peut-être pas suffi à éviter ce départ de feu-là)... J'ai donc choisi la voie du "vaccin" qui présente l'avantage de ne pas subir les évènements et de ne pas se situer que dans la réaction. [Hervé, UC1]

Hervé a choisi, pour mettre en mots sa « conception du travail de dirigeant », cette métaphore à coloration médicale, voire clinique du « sérum » et du « vaccin ». Pour lui, le « vaccin » signifie une action choisie (en toute liberté), calculée et concertée, construite dans la durée. Le « sérum » est davantage une intervention d'autorité en situation imprévue : Hervé est pragmatique et ne fuit pas sa responsabilité, il sait prendre une décision unilatérale. Il admet même que, parfois, le « sérum » peut avoir des effets non désirés. Il dit, à un autre moment de l'entretien, être intervenu, par exemple, auprès d'un parent d'élève, élu dans l'association APEL¹, qui est sorti des prérogatives que lui autorisait son mandat.

Ces figurations du traitement des problèmes rencontrés dans la direction d'école, révèlent comment Hervé conçoit son activité et s'inscrivent dans deux rapports au temps : celui de l'urgence (d'une réaction face à l'imprévu) et celui d'un plus long terme, de la durée (d'une construction, d'une anticipation, d'un calcul, d'une préservation). On retrouve, dans le propos d'Hervé, avec le « sérum », les quatre caractéristiques de l'urgence telles que données par Bouquet (2004) : l'idée de *temps court* : il n'y a pas de temps à perdre, il faut agir rapidement, comme le précise Hervé, l'idée de *faisabilité*, l'idée de *réponse inconditionnelle*, l'idée de *caractère inacceptable de l'issue*. Ce positionnement rejoint l'identité de « garant » que s'attribue Hervé : il est garant de la vie pérenne de l'école, de son projet, des valeurs qui y sont prônées, des règles qui en régissent la vie et juge négativement tout ce qui peut leur nuire.

Avec le « vaccin », Hervé se situe dans le calcul et la prévention des situations problématiques à résoudre. Dans ce cadre d'activité, il s'agit de préparer, de mettre en place, sur la durée, des principes, des règles, des fonctionnements qui éviteront le recours au sérum. Selon Sivadon et Fernandez-Zoïla (1983, p. 138), « l'anticipation n'est ni une simple attitude, ni un comportement mais une conduite complexe : c'est une aventure du temps, une sorte de questionnement qui demande à être confirmé par la réalisation de sa réponse ». Par son propos, par la figure temporelle, sciemment choisie, Hervé exprime l'appropriation de cette conduite complexe et la reconnaît comme caractéristique de son « moi professionnel ».

4. L'espoir et le projet.

Au niveau du médiat, Minkowski évoque deux figures temporelles que sont le désir et l'espoir. Au désir, nous avons préféré la figure du projet, plus en lien avec la professionnalité.

- ***L'espoir d'une sortie de crise.***

LINE a signalé une enseignante dysfonctionnant dans son équipe. Après enquête cette dernière est mise en « congé formation » par l'administration : « ...elle est en congé de formation, de

¹ APEL : Association des Parents d'élèves de l'Enseignement Libre. Une association existe dans chaque école. Les associations sont fédérées ensuite au niveau départemental, puis académique et enfin national.

reconversion, poussée par l'Académie, et donc son poste est protégé donc elle fait partie normalement toujours de mon établissement donc elle pourrait revenir demander sa mutation, voilà... » (LINE-146). LINE espère de l'administration et de son institution qu'elle ne la retrouvera pas dans son équipe, dans son école. Cet espoir est relativisé par le manque de réels motifs pour que l'administration prenne des décisions plus radicales : cette enseignante ne peut être ni radiée, ni suspendue pour un temps important. Pour LINE, cela signifie un retour possible de l'enseignante après son congé de formation. LINE n'a pas de prise sur les choses : elle se pliera aux décisions de l'administration. La fin de l'entretien de LINE ne révèle pas l'issue de son problème, laissant cet espoir sans réponse : le présent de l'espoir dure, et même s'il intègre du devenir : il est omniprésent et reste préoccupant, voire stressant : « c'est un métier très difficile, vraiment, nerveusement et psychologiquement, c'est un métier qui est très difficile » (LINE-180). L'espoir va de pair avec l'attente, il la prolonge, lui donne une intériorité plus prononcée.

▪ ***Des formes multiples de projets ;***

Depuis une trentaine d'années, la notion de projet a envahi le monde scolaire : projet pédagogique ou projet éducatif, projet d'établissement, projet de l'élève... Les divers ancrages institutionnels et les significations plurielles attribuées à cette notion l'ont un peu galvaudée et/ou ont entraîné des confusions dans son utilisation par les professionnels. Certains CESP1, cependant, se sont approprié cette notion pour appuyer leur direction d'école. MAX a ainsi compris l'articulation de ces différents projets pour mettre en place sa politique pédagogique et fédérer les enseignants et les parents autour de cette dernière :

...la particularité de notre projet d'établissement où on accueille effectivement beaucoup d'enfants pour lesquels il faut mettre en place des PAI (projet d'accueil individualisé), des PPS (projets personnalisés de scolarisation), donc il y a tout un rapport avec l'enseignement spécialisé que on n'avait pas forcément au départ, en tout cas quand j'ai commencé... (MAX-08)

...il peut y avoir l'élaboration de projets, par exemple l'an dernier on a mis en place un projet avec la création d'un potager dans le cadre de la bourse à l'orientation où forcément pour être élu si je puis dire on a besoin que toutes les, que tous les acteurs soient impliqués dans ce projet-là, on a quand même eu le deuxième prix académique donc on en était un peu fier et surtout, c'est surtout une cohésion au niveau de l'établissement... (MAX-40)

Minkowski n'a pas inclus le projet dans ses figures temporelles, évoquant plutôt le désir comme projection « en avant de soi dans le temps ». Heidegger a caractérisé le projet comme une sortie de soi pour anticiper sur sa situation et se jeter en avant, dans un futur incertain. Boutinet (2008, p. 14) reprend ces éléments et définit le projet comme une « anticipation opératoire partiellement déterminée » (p. 64). Cette définition rejoint les caractéristiques des figures temporelles de Minkowski : l'anticipation étant une recherche d'appréhension de l'avenir et opératoire car visant à faire « advenir un futur ». Le projet contient ainsi du temps en lui, réunissant et distinguant une phase de conception puis une phase de réalisation, ni trop floues (comme le souhait), ni trop fixes ou directives (comme le programme) : le projet s'inscrit dans un futur, tout en gardant l'incertitude de sa réalisation effective ou de sa conformité à ce qui est anticipé. L'horizon du projet est plus lointain que l'activité (il n'est pas encore tout à fait activité) mais cet horizon est perceptible, envisagé ; il ne se situe pas dans un futur très éloigné.

Là encore, dans ces figures temporelles, nous retrouvons les deux directions du temps précédemment évoquées, mais cette fois, la distance entre MOI et AVENIR est plus grande, l'AVENIR est plus éloigné : le projet et l'espoir ouvrent plus largement l'avenir devant nous. Par le projet, on regarde plus loin dans l'avenir et, en même temps, le projet s'ancre dans un MOI plus profond que celui de l'activité. « L'aller plus loin » du médiat vaut dans les deux directions que sont le MOI et l'AVENIR. Quant à l'espoir, il vit le devenir dans la même direction que l'attente, c'est-à-dire la direction AVENIR-PRESENT, mais va plus loin dans l'avenir que l'attente. Comme pour le projet, l'espoir est plus intimement lié au MOI ; il permet de « se réfugier en soi » (p. 93). L'aller plus loin s'applique donc, ici encore, aux directions de « l'aller au-dehors » que de « l'aller en dedans ».

5. L'itinéraire professionnel et la carrière.

Au niveau de l'horizonné, nous serons plus prudents dans l'examen de deux autres figures temporelles. S'agissant de nous focaliser sur les apprentissages professionnels en formation initiale, on peut, en effet, s'interroger sur la place de ces figures temporelles que nous avons nommées distinctement « carrière » et « itinéraire professionnel. Cette prudence tient au fait que, globalement, ces notions ne sont « re-constitutives » *qu'a posteriori*. Toutefois, il nous semble que, dans ces deux figures temporelles, nous pouvons retrouver les deux directions du temps de Minkowski.

Il s'avère que, lors de comparaisons entre entretiens de CESP1 ayant des durées de direction différentes (de quelques mois à plus de trente ans), cette distinction nous est apparue plus nettement. En effet, dans certains entretiens, la « carrière », définie comme une forme d'anticipation et d'enchaînement logique du parcours professionnel, est exprimée explicitement, rejoignant ainsi les caractéristiques des figures temporelles de Minkowski. Ainsi MAX, d'abord investi dans l'animation, devient enseignant puis demande à être CESP1.

Alors, ça commence il y a bien longtemps, j'ai fait beaucoup d'animations et à l'âge de 21 ans donc l'âge minimum requis, j'ai passé mon brevet d'aptitude aux fonctions de directeur, mon BAFD pour diriger des centres de loisirs et des séjours de vacances [...], enfin quand je suis devenu enseignant j'ai mené en parallèle la formation pour adultes donc pour les jeunes animateurs ou pour les nouveaux directeurs et ma fonction d'enseignant, [...] donc j'ai enseigné pendant 2 ans et au bout de 2 ans j'ai demandé une direction. (Max – 18)

Cette anticipation et cet enchaînement logique se traduisent parfois dans les formules langagières utilisées. PAUL les exprime ainsi sous une forme de lapsus : « Moi j'ai été appelé par la direction diocésaine, par le directeur diocésain de l'époque qui m'a demandé si j'étais intéressé de prendre une direction d'abord d'un petit établissement » (PAUL – 06). Le « d'abord » de PAUL dénonce soit le démarrage d'une « carrière » telle que présentée/proposée par le directeur diocésain au cours de cet appel, soit, pour PAUL, la rétroprojection/reconstitution de son parcours professionnel, étant aujourd'hui CESP1 d'une grosse école de centre-ville, déchargé de classe et à la tête d'une équipe d'une vingtaine d'enseignants. Dans les deux cas, ce « d'abord » exprime l'idée d'un parcours ordonné, logique, anticipé ou revisité comme tel.

D'autres CESP1 évoquent leur parcours professionnel davantage comme une opportunité leur permettant de poursuivre une « œuvre », une « vocation », une « réalisation de soi » ou de « faire quelque chose de/dans sa vie » (Francfort, Osty, Uhalde, Sainsaulieu, 1995).

C'était voilà, je disais oui, j'ai dit oui par vocation parce que je voulais, à partir du moment où je dis oui, je m'investis totalement donc c'était un oui, un vrai oui mais pas pour être CE, pour suivre dans la lignée de l'école et continuer à faire mon travail avoir une responsabilité supplémentaire pour faire fonctionner l'établissement... (ROSE-68).

...c'était plus qu'une promotion pour moi, ce n'était pas une promotion : c'était plus un service voire même un service d'Eglise parce que bon, pour moi ça fait partie aussi de notre Mission... (ZOE-32).

Dans les cas de ROSE et de ZOE, il s'agit de répondre à un appel, de se mettre au service. Ce n'est pas vraiment anticipé même si elles ont pu y penser et, en tous cas, cela ne s'inscrit pas dans une logique ni de promotion, ni de construction de carrière. Le temps qui s'inscrit alors dans cette forme temporelle est davantage un temps reçu, accueilli, accepté.

Danilo Martucelli (2006, p.422 à 427) distingue la notion de « carrière » de celle « d'itinéraire professionnel ». Cette nuance met en avant des causalités différentes inhérentes à ces notions. Pour cet auteur, la « carrière » est « indissociable du sentiment d'avoir franchi des étapes » (p. 423), donc relève de l'anticipation d'une certaine construction. « L'itinéraire professionnel » se présente, pour ZOE et ROSE comme la suite de mandats professionnels (celui d'enseigner d'abord, celui de diriger ensuite), ce dernier non totalement voulu et non totalement subi, davantage confié et accepté. On retrouve là, la notion de service nommée par ZOE. Pour reprendre Martucelli, l'itinéraire professionnel relève, dans ce cas, d'une « alternative à la carrière » conçue à partir d'une signification personnelle que lui attribuent leurs auteurs (ROSE et ZOE parlent de service, d'œuvre). Cette nuance reflète des rapports au monde différents voire des « mondes socioprofessionnels », des trajets sociaux perçus différemment.

Dans la carrière, l'anticipation et l'enchaînement logique des étapes franchies induisent une direction du temps MOI/PRESENT → AVENIR : je porte en moi, au présent, cet élan qui me fera parcourir des étapes. L'itinéraire professionnel est davantage vécu, dans la façon dont on l'a défini, dans une direction du temps MOI/PRESENT ← AVENIR. On répond, on accepte un rôle, une responsabilité nouvelle, on attribue à une étape vécue de la vie professionnelle une signification, un sens. Notons que les choix effectués, le discernement et la réflexion qu'ils ont nécessitée, confèrent la carrière et à l'itinéraire professionnel un aller plus loin encore plus marqué dans « l'aller au-dehors » et dans « l'aller en dedans ».

6. Apprendre à questionner son rapport au temps professionnel

« Apprendre à questionner son rapport au temps constitue [...] un processus potentiellement transformateur et émancipateur » nous dit Alhadeff-Jones (2013, p.10). Développer cette attitude participe au processus de développement professionnel en notamment, par exemple, en formation, au cours de démarche d'analyse de l'activité, de pratiques ou de travail. Pat nous le livre dans un de ses écrits :

J'ai pris conscience que la temporalité était un élément important dans la conduite de ma mission et dans l'accomplissement de ma formation. Je vais me donner du temps en acceptant de faire le deuil de certains objectifs, ou de limiter leur ampleur, ou d'allonger le temps que j'accorde aux changements inéluctables que j'envisage au sein de mon établissement (PAT-PA2)

Cet apprentissage s'effectue spontanément et émerge à travers le propos des acteurs. Il peut aussi être impulsé, provoqué lors des multiples occasions, en formation, d'analyser les pratiques ou l'activité professionnelle. Il appartient alors au formateur ou à l'accompagnateur de saisir, selon les propos rapportés, les opportunités qui se présentent : les évocations du temps professionnel, la réflexivité que cette évocation entraîne, la métaphorisation du temps professionnel qu'elle peut entraîner. Dans ce troisième cas, les figures temporelles sont à identifier et à saisir comme telles.

Conclusion : Figuration(s), configuration(s) temporalisées et métaphorisées d'un développement professionnel.

Nous avons cherché à montrer, à travers les propos de chefs d'établissements débutants ou en cours de carrière, que le développement professionnel peut être temporalisé et analysé au travers de « figures temporelles ». Minkowski nous fournit un cadre général constitué de quelques figures temporelles générales inscrites dans des directions du temps orientées par rapport au MOI du professionnel qui biographie sa « vie au travail ». Nous avons choisi d'explorer trois de ces figures temporelles dans un corpus de propos recueillis en formation ou en situation de travail. L'activité est considérée dans une direction Présent → Avenir, tandis que l'attente et l'espoir sont considérés dans une direction Avenir → Présent. Notre analyse met en évidence :

- Des figures temporelles à peine énoncées par le professionnel (cf. l'espoir/espérance d'Isa), voire interprétées par le chercheur, que nous pouvons relier à un développement professionnel en voie d'activation ;
- Des figures temporelles construites ou en construction (cf. l'attente chez Flo, la priorisation et l'urgence chez Pat), émanant de la réflexivité d'un acteur conscientisant, révélant un développement professionnel à l'œuvre. Ces figures sont citées voire explicitées dans le propos des acteurs ;
- Des figures temporelles construites, maturées et convoquées dans un propos visant à traduire un développement professionnel réfléchi (cf. le sérum et le vaccin d'Hervé). La « futurition », c'est-à-dire l'inscription du professionnel dans l'articulation présent/futur, fait ainsi naître des figures temporelles modélisant des formes de temporalisation de l'activité professionnelle. Ces figures temporelles sont choisies, mises en dialogue, comparées, expriment l'activité professionnelle sous une forme métaphorique. A l'instar de Whorf et de Détrie (déjà citée dans ce texte), nous pensons que cette modélisation agit tant sur la mise en mots que sur la conception même de l'activité par le sujet.

Nos observations et analyses, et notamment, la métaphorisation des figures temporelles exprimée par les acteurs, participe, en parallèle aux apprentissages professionnels réalisés, du développement d'un agir communicationnel. A l'instar de Mezirow (2001, p. 99) et de Schön (1979), les métaphores élaborées renvoient autant à des « manières de voir les choses » qu'à un processus générateur de « perspectives nouvelles sur le monde ». Certes, notre étude gagnera à s'étoffer à partir d'un corpus plus large de propos pour confirmer les observations réalisées. L'analyse des figures temporelles dans les biographies de travail semble une piste de recherche intéressante pour observer et explorer les temporalisations du développement d'un « agir émancipé et émancipateur » de professionnels, que ce soit en formation ou dans l'exercice de leur métier.

La métaphorisation mise en évidence participe au développement professionnel, mais aussi impacte et participe de l'identité des acteurs, au niveau des individus et au niveau du groupe professionnel en question.

Au niveau des acteurs, cette identité professionnelle s'inscrit d'abord en formation dans la reconnaissance de soi par soi dont Jorro (2006) désigne trois formes :

- La reconnaissance identification se situant au niveau des actions, des savoirs d'action ou pour l'action. Cette forme de reconnaissance situe les acteurs au niveau de leur fonctionnement, dans leur rapport au temps au quotidien, dans la manière dont ils l'envisagent : temps conquis, maîtrisé, temps éprouvé voire subi ;
- La reconnaissance transformation élucidant les évolutions constatées au niveau du pouvoir d'action. Cette forme de reconnaissance permet aux acteurs d'apprécier en quoi leur rapport au temps a changé : prise de distance, prise en compte de la dimension temporelle dans l'exercice du métier, résolution des difficultés à gérer le temps ;
- La reconnaissance implication s'intéressant aux savoirs d'accomplissement, au soi professionnel dans la durée. Prendre en compte la dimension temporelle de changements entrevus dans une carrière : prendre une plus grande responsabilité, voire changer d'orientation professionnelle semble indispensable à qui veut évoluer.

En formation initiale professionnalisante, cette reconnaissance de soi par soi prend corps dans l'analyse du vécu dont la dimension temporelle n'est pas absente. Analyser son rapport au temps dans/durant l'analyse du vécu confère à ces différentes formes de reconnaissance de soi par soi, une inscription dans un temps et une durée conscientisée.

Enfin, il nous semble aujourd'hui important, voire indispensable, de compter cette attitude au nombre des gestes professionnels des CESP1, intégrant ainsi au « genre professionnel » une forme de prise en compte du rapport au temps professionnel.

Bibliographie :

Alhadeff-Jones, M., (2014). Pour une approche réflexive et critique des rapports entre temporalités et professionnalisation, *Phronesis*, volume 3, numéro 4 | automne 2014 – p.4 à 12

Altet, M., Lessard, C., Paquay, L., Perrenoud, P., (Dir.), (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants*, Bruxelles : Deboeck.

Aubert, N., (2006). L'urgence, symptôme de l'hyper-modernité : de la quête de sens à la recherche de sensations, *Communication et organisation*, 29, p. 11-21.

Aubry, F., (2012). Les rythmes contradictoires de l'aide-soignante, *Temporalités*, 16-2012. [En ligne], URL : <http://temporalites.revues.org/2237>. Mis en ligne le 13 décembre 2012, consulté le 14 février 2017.

Bouquet, B. (2004). *Figures du temps Les nouvelles temporalités du travail et de la formation*, Collectif Griot, Paris : L'Harmattan, Chroniques Sociales.

Boutinet, J.P., (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF, édition 1998.

Ferry, G., (2003). *Le trajet de la formation*. Paris : L'Harmattan.

James, W., (1910). *Philosophie de l'expérience*, Paris : Flammarion.

James, W., (2007). *Essais d'empirisme radical*, Marseille, [Agone](#), 2005 — rééd. poche, Flammarion, coll. Champs.

Jewsiewicki, B., (1996). La mort du temps, la naissance des temps et l'histoire, in **Piron, F., Arsenault, D.**, *Constructions sociales du temps*, Villeneuve d'Ascq : Septentrion, p. 65-87.

Jorro, A., (2006). Les formes de la reconnaissance professionnelle dans la démarche du portfolio. Figari, G., Rodrigues, P., Alves, M.P., Valois, P. Evaluation et compétences et apprentissage expérientiels : savoirs, modèles et méthodes, Actes du 17ème colloque international de l'AMEE, Edition Educa, pp.143-151, 2006.

Jorro, A., (2011). Évaluation de l'expérience et enjeux de reconnaissance professionnelle, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2011/2 (Vol. 44), p. 69-83.

Martucelli, D., (2006). *Forgé par l'épreuve, l'individu dans la France contemporaine*, Paris : Armand Colin.

Minkowski, E., (1933). *Le temps vécu*. Paris : PUF, Quadrige, édition 1995.

Raisky, (1993). Problème du sens des savoirs professionnels, préalable à une didactique. Dans P. Jonnaert & Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 101-121). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Rosa, H., (2010). *Accélération, une critique du temps social*. Traduction D. Renault, Paris : La Découverte.

Schön, D. (1979). Generative metaphor : a perspective on problem setting in social policy, in *Metaphor and thought*, Cambridge : Cambridge University Press, cité dans Mezirow, J. (2001), p. 99.

Schütz, A., (2010). *Essais sur le monde ordinaire*, préface et traduction de Thierry Blin, Paris, Éditions du Félin.

Wittorski, R., (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Francofort, I., Osty, F., Uhalde, M., Sainsaulieu, R., (1995). *Les mondes sociaux de l'entreprise*, Paris : Desclée-Debrouwer.

Whorf, B.J. (1956). *Linguistique et anthropologie*, Paris : Denoël, Gonthier (édition française de 1969). « *La façon dont agissent les gens dans une situation donnée est en accord avec la manière dont ils en parlent* » (in Sivadon, Fernandez-Zoia, 1983, p.96). Pour cet auteur, l'expression linguistique traduit ainsi des situations, des états, des phénomènes en attribuant au langage un pouvoir créateur qui le constitue en lui-même.