

RECHERCHE ET FORMATION CONTINUE : QUELLE CIRCULATION DES SAVOIRS ?

Nicolas Dutilleul, professeur des écoles, école Anatole France à Pierrefitte-sur-Seine et collègue Lucie Aubrac de Villeteuse

Muriel Morgenstern, coordonnatrice de réseau d'éducation prioritaire "REP+" en Seine-Saint-Denis

Thierry Pagnier, Université Paris-Est Créteil, CIRCEFT, EA 4384, ÉSPÉ de l'académie de Créteil

Catherine Delarue-Breton, Université de Rouen Normandie, DyLIS, EA 7474, ÉSPÉ de l'académie de Rouen

Cette contribution, coécrite par des enseignants d'un réseau d'éducation prioritaire (REP +), qui en sont les premiers auteurs, et des chercheurs statutaires impliqués dans la formation des enseignants, cherche à saisir quelque chose des processus à l'œuvre en termes de développement professionnel, de réflexivité ou de formation à l'analyse des pratiques d'enseignants impliqués à leur demande dans une recherche de type collaboratif (Bonny, 2017). Cette recherche, qui s'inscrit dans le paradigme des communautés de pratiques en formation d'enseignants (Escalié & Chaliès, 2011), a en effet été coconstruite de bout en bout par l'ensemble des participants à la recherche.

Il s'agira dans un premier temps de décrire le contexte de la recherche, et de la présenter : on exposera le questionnement scientifique et certaines des modalités de son élaboration, les choix méthodologiques seront explicités et justifiés ; le cadre théorique dans laquelle elle s'inscrit sera brièvement décrit.

Dans un second temps, les auteurs tenteront de faire retour sur cette expérience de formation à la recherche, et d'en expliciter les effets (prise de risque, bénéfice, doute, limite du dispositif etc.) sur leur conception du métier mais aussi de ce qui contribue ou peut contribuer à la formation des enseignants.

1. Une recherche collaborative : un dispositif de circulation des savoirs

1.1. Des dynamiques « top down » et « bottom up » convergentes

L'intérêt des acteurs impliqués dans le réseau REP+ concerné s'est porté sur la première priorité identifiée dans le référentiel pour l'éducation prioritaire (MEN, 2014) et particulièrement la seconde partie de sa formulation « enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert ». Le troisième axe de cette priorité met en effet l'accent sur l'explicitation « des démarches d'apprentissage pour que les élèves comprennent le sens des enseignements » (MEN, 2014, 6).

Ce référentiel, construit pour offrir « des repères solides, fiables et organisés », invite d'une part à l'explicitation des « objectifs du travail proposé aux élèves » et « des procédures efficaces pour apprendre », et d'autre part à une pédagogie axée sur la maîtrise d'un « savoir enseigné explicitement (l'élève sait avant de commencer une leçon ce qu'il a vocation à apprendre et il vérifie lui-même après la leçon qu'il a retenu ce qu'il fallait). » (Ibid., 5).

Le dispositif de formation à la recherche dont il est fait état ici répond donc à une double demande, formulée simultanément par l'institution scolaire et par le terrain.

Il s'inscrit en effet d'une part dans la volonté de renforcer le partenariat université/école (processus de Bologne) qui est en l'occurrence transcrite dans le référentiel de l'éducation prioritaire (priorité 5). À cette demande « top down », s'articule d'autre part une demande de terrain (« bottom up ») visant la compréhension de phénomènes (et non la préconisation ou la prescription externe) et plus spécifiquement une préoccupation centrée sur les questions d'explicitation des pratiques et stratégies. Ces dynamiques *top down* et *bottom up* viennent ici s'articuler pour construire ce qu'on pourrait nommer un encadrement institutionnel du volontariat.

1.2. Des intérêts partagés sur un même objet

Ces réflexions font échos à de nombreuses recherches de plusieurs disciplines contributives des sciences de l'éducation (sciences du langage, psychologie, sociologie de l'éducation etc.) qui

s'accordent à reconnaître au caractère explicite d'une pédagogie un rôle important dans la réussite scolaire des élèves. En mettant au cœur de la réflexion la plus ou moins grande connivence ou proximité entre les socialisations scolaires et familiales, les travaux du laboratoire CIRCEFT-Escol¹ ont permis de montrer comment les malentendus sociocognitifs (Bautier & Rochex, 2004 ; Bautier & Goigoux, 2004 ; Rochex & Crinon, 2011, Delarue-Breton, 2012) qui se coconstruisent au sein de la classe se nourrissent d'évidences non partagées et parfois invisibles quant à ce qui se joue en classe. Les questions de l'implicite des pratiques et des discours pédagogiques auxquelles s'intéressent les recherches de ce laboratoire sur les processus de construction des inégalités scolaires offraient, de ce point de vue, un espace évident de convergence des centres d'intérêt.

1.3. Constitution, principe et visée de la recherche collaborative

La double demande à laquelle a cherché à répondre cette formation à la recherche s'inscrit dans un contexte particulier qui influe sur l'ensemble de ce dispositif inédit. Il s'agit en premier lieu d'une formation à la recherche par la *pratique* de la recherche (et pas simplement aux résultats de la recherche), sans partage des tâches par statut.

Cette recherche s'inscrit dans le modèle européen des *communautés de pratiques* en formation d'enseignant en vigueur en France (Escalié & Chaliès, 2011). En l'occurrence, il s'agit de renforcer le partenariat université/écoles en vue d'améliorer la formation des enseignants et de revisiter les formes d'apprentissage professionnel. Ce modèle repose sur l'idée que la formation en tant que transformation de sa compréhension des phénomènes, mais aussi de son rôle, est corrélée à la participation à la communauté de pratiques (Lave & Wenger, 1991) concourant se faisant à la construction d'un professionnalisme collectif (Lessard, 2005). Dans ce cadre, le dispositif proposé s'inscrit dans une logique de recherches partenariales qui impliquent une relation forte avec un milieu de pratique (Bonny, 2016). En l'occurrence, il s'agit d'une recherche partenariale impliquant des *relations* entre chercheurs et praticiens dites « recherches partenariales participatives » (*Ibid.*).

Il s'agit plus précisément d'une recherche action coopérative au sens de Bonny (2016), c'est-à-dire d'une relation de coopération visant une symétrie poussée entre les partenaires et les positionnant comme co-chercheurs et co-sujets. En effet, l'univers qui fait l'objet de l'investigation conjointe est considéré non pas comme un « milieu de pratique » pour les uns et un « terrain d'enquête » pour les autres mais comme un « monde social » spécifique.

Le fonctionnement du groupe ainsi constitué suppose de reconnaître les capacités de théorisation et de réflexivité critique de chacun et de les solliciter dans le processus de mise en recherche. Ce dispositif de formation à la recherche s'est donc proposé d'associer l'ensemble des membres du groupe à la construction du dispositif scientifique dans ses différentes dimensions, allant de l'élaboration de la question de recherche à la publication d'articles, en passant par la diffusion de la recherche (élaboration du questionnement, choix méthodologiques, analyse, résultats), dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants. Nous présentons ici, dans la forme d'une écriture collective, le retour d'expérience d'un enseignant du premier degré, d'une coordinatrice de réseau REP et de deux enseignants chercheurs impliqués.

2. Cadre théorique, méthode de recueil et d'analyse des données

2.1. Quelques « outils » pour penser les processus de coconstruction des inégalités sociales et scolaires

Après avoir défini nos intérêts partagés, une première étape de ce dispositif a consisté à construire un corps commun de catégories de pensée (au sens de Delarue-Breton, 2012a). Il s'agissait effectivement de se donner des outils conceptuels pour penser ensemble les phénomènes que nous souhaitons interroger.

En l'occurrence, il s'est agi de partager une analyse des processus qui participent aux inégalités scolaires en échappant au paradigme des théories du handicap socioculturel et en empruntant un autre prisme que celui de l'effet-maitre ou l'effet-établissement sur ce qui se joue en classe. Dans le cadre des théories développées par le CIRCEFT, les processus d'échec scolaire sont en effet décrits comme

¹ Laboratoire CIRCEFT-Escol (EA 4384) : Centre Interuniversitaire de Recherches sur la Culture, l'Éducation, la Formation, le Travail, équipe Éducation-SCOLarisation.

relevant d'une coconstruction qui actualise dans la classe les ruptures ou les continuités entre les socialisations familiales et scolaires.

Certains élèves ont une faible conscience des procédures en jeu lors des activités scolaires, avec une posture qui consiste à réaliser les tâches demandées sans nécessairement établir de lien entre elles alors que dans le même temps, d'autres élèves cherchent à construire des relations logiques entre les différentes activités proposées, sont centrés sur les contenus, n'hésitent pas à faire des retours en arrière et à relier des objets discontinus pour faciliter leur compréhension.

Ces travaux proposent ainsi d'expliquer par la conjonction de facteurs sociaux et de facteurs scolaires la manière dont se développent des *malentendus sociocognitifs*. La production des inégalités scolaires en matière d'apprentissages et d'accès aux savoirs peut-être considérée comme résultant de la confrontation entre d'une part des dispositions sociocognitives et sociolangagières des élèves, liées à leur mode de socialisation (qui les préparent de façon fort inégale à faire face aux réquisits des apprentissages scolaires) et d'autre part à l'opacité et au caractère implicite de ces réquisits, des modes de fonctionnement du système éducatif; et pour ce qui nous concerne, des pratiques professionnelles qui y sont mises en œuvre. Il s'agit donc de se donner à penser le décalage entre les situations que l'enseignant croit mettre en place et ce que l'élève interprète (du point de vue des habitudes cognitives, langagières, relationnelles mais aussi du point de vue de la façon dont l'élève comprend ce que signifie travailler à l'école). Plusieurs exemples de recherches précédemment conduites ont été présentés afin d'illustrer le propos, notamment autour des dispositifs (Delarue-Breton, 2012b), des supports composites (Bautier *et al.*, 2012) et des interactions (Delarue-Breton, 2012a).

La question du rôle des interactions langagières en classe dans l'appropriation par les élèves des enjeux d'apprentissages des activités concernées a été déclinée dans plusieurs contextes correspondants aux terrains et aux questionnements à la fois communs et spécifiques que les membres du groupe voulaient interroger.

Nous présenterons ici le retour sur le travail réalisé autour du discours pédagogique en français dans la classe de langue et sur le rôle du discours pédagogique en mathématiques dans l'appropriation d'enjeux notionnels en géométrie (notations, concepts géométriques : *carré, rectangle, diagonale* etc.)

2.2. Le recueil de données

Le recueil de données a été effectué par tous les membres de l'équipe, chaque classe accueillant un binôme enseignant et enseignant-chercheur. Les séances de classes ont été enregistrées et transcrites. Nous avons choisi de conduire des observations dites « écologiques », c'est-à-dire avec l'intervention la moins sensible possible sur les manières habituelles de faire (et de dire) en intervenant le moins possible dans le dispositif et l'environnement. A ce stade, il ne s'agissait pas de chercher à déplacer les pratiques mais de recueillir les données nécessaires pour comprendre ce qui se joue dans les pratiques déjà effectives. Ce point de départ non prescriptif et ancré dans la réalité du terrain et des questionnements professionnels nous semble constituer une dimension importante pour permettre l'implication des enseignants dans le dispositif de recherche, et pour augmenter son efficacité. L'objet de notre recherche commune était de comprendre la manière dont les élèves se saisissent de manière différenciée des situations didactiques qui leur sont proposées. Nous avons donc choisi de construire collectivement des guides pour conduire des entretiens semi-directifs, et l'analyse des réponses devait nous permettre d'éclairer ces contrastes entre des élèves de la même classe. Nous présentons ci-après le travail autour des guides d'entretien.

2.3. Le guide d'entretien : une élaboration formatrice

Le moment de la construction du guide d'entretien a été un moment formatif particulièrement visible, et a marqué une transition dans la réflexion collective, dans la mesure où élaborer un guide d'entretien à visée scientifique implique d'opérer des déplacements sensibles par rapport à la posture de l'enseignant qui interroge ses élèves, pour les aider ou les évaluer par exemple. Il a donc fallu concevoir un guide d'entretien qui ne visait pas l'évaluation des acquis de l'élève mais plutôt l'émergence de leurs représentations et plus précisément de leur perception des enjeux d'apprentissage. Ce changement de posture n'est pas si simple à réaliser. Il s'agissait d'analyser la perception des

enjeux des activités scolaires par les élèves et d'appréhender la manière dont les élèves se sont emparés des séances de cours. Les élèves reçoivent de manière différenciée le discours pédagogique de l'enseignant. Pour certains il suffit de réaliser la tâche demandée à l'instant T en utilisant les éléments donnés par l'enseignant au moment de l'activité. Pour d'autres il s'agit en outre de faire appel à leur expérience, à leurs connaissances, à leurs propres idées. Les élèves se saisissent donc de manière différenciée des enjeux d'apprentissage d'un même discours : quelles sont ces différences ? Quels enjeux sont perçus ? Qu'est-ce que les élèves re-convoquent du discours pédagogique de l'enseignant ? Qu'est-ce qu'ils perçoivent comme important dans ce qui est présent dans l'ensemble du discours pédagogique ?

Pour répondre à ces questions, l'analyse des séances de classe ne pouvait suffire. Nous avons donc choisi de construire des guides d'entretien permettant de répondre aux questionnements communs et spécifiques de chacun des terrains, en l'occurrence un cours d'Espagnol en classe de 5^{ème} et un cours de géométrie en classe de CM2 en cherchant à saisir le(s) point(s) de vue de(s) l'élève(s).

Dans les deux contextes (langue et mathématiques) les protocoles d'enquête dans leurs différentes étapes (types de données, modes de recueil, élaboration de guides d'entretiens) ont été construits collectivement, à partir de protocoles déjà existants et utilisés dans une recherche précédente par le laboratoire.

Ce sont les enseignants impliqués dans chacun des contextes qui ont réalisé l'adaptation nécessaire, en fonction des besoins de la recherche dans chaque contexte, mais en ne perdant pas de vue la visée commune de la recherche, à savoir le rôle des interactions verbales dans la compréhension par les élèves des enjeux d'apprentissage de l'activité proposée ; nous en donnons un exemple ci-dessous, dans le contexte mathématique.

Concrètement, dans les deux contextes, les enseignants et formateurs du réseau ont élaboré sur leur temps personnel des propositions de guide d'entretien qui ont été discutées lors de séances de travail collectif en trois temps. Le premier réunissant les deux contextes puis par contexte et enfin en croisant le travail de chacun des contextes. Dans chacun des contextes, des enseignants-chercheurs et des enseignants et formateurs du réseau ont collaboré, sans distinction de tâche par statut, pour construire les guides d'entretiens. La validation ou l'invalidation des questions reposait sur une délibération collective durant laquelle l'ensemble des participants intervenaient.

2.3.1. Le contexte langue

Le questionnement sur la place du français dans les cours de langue vivante étrangère et la perception des enjeux des différentes tâches par les élèves a conduit à construire deux types d'entretiens :

- Des entretiens courts (d'une durée de 5 minutes environ) : "à chaud", qui ont eu lieu immédiatement après le cours d'Espagnol (Classe de 5^{ème}) pour savoir ce que les élèves avaient compris et retenu des enjeux de la leçon juste vécue.
- Des entretiens longs : une semaine après le cours, ont été conduits des entretiens d'une durée d'une demi-heure environ pour évaluer le degré d'identification des objets de savoir en jeu dans les différentes leçons de la séquence, du degré de compréhension de la démarche proposée par l'enseignant et du degré de réinvestissement et de mise en relation des notions abordées.

Chaque question posée visait à répondre à un enjeu spécifique. À titre d'exemple, la première question "Qu'est ce qui te semble le plus important à retenir de ces séances ?" permettait d'entrer dans la description du discours pédagogique ; on cherchait à savoir comment les élèves s'étaient emparés des séances et ce qu'ils considéraient comme important, quelle hiérarchisation éventuelle ils avaient pu établir entre les contenus abordés.

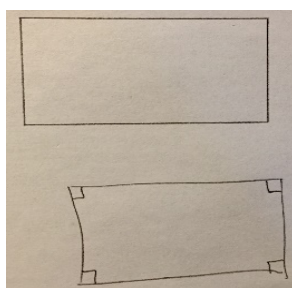
Le guide a été construit de manière à offrir une certaine souplesse lors de la passation de l'entretien, pour laisser les élèves formuler leur pensée/ou pour laisser à l'enquêteur la possibilité de les relancer (« Qu'est ce qu'il faut retenir selon toi ? »).

D'autres questions visaient directement la perception des temps didactiques et de leurs enjeux (« Comment le cours d'espagnol est-il organisé, quels sont les différents moments du cours ? »). Nous avons également cherché à savoir comment les élèves interprétaient le choix des supports opéré par l'enseignante.

Enfin, une dernière série de questions portait sur les enjeux spécifiques des enseignements d'espagnol. Les élèves étaient par exemple appelés à dire s'ils avaient identifié une ou plusieurs autres langues que l'espagnol employées en cours, et s'ils avaient une idée de la fonction de l'usage éventuel de ces autres langues dans la classe d'espagnol.

2.3.2. Le contexte mathématique

Le même principe a présidé à l'élaboration du guide d'entretien concernant les séances de mathématiques. Pour inciter les élèves à s'exprimer d'abord plus librement sur les séances vécues, les questions du guide d'entretien long pouvaient débiter par « Que peux-tu me dire de la séance qui vient de s'achever ? Qu'as-tu fait ? Qu'as-tu appris ? » ; le guide visait ensuite à orienter les élèves vers des termes plus techniques « Que signifie le mot *reproduire* (dans l'expression reproduire une figure) en mathématiques (géométrie) ? Quels apprentissages se cachent derrière ce mot ? ». L'un des enseignants de l'équipe, notamment, a proposé de fabriquer un dilemme visant à évaluer la manière dont les élèves avaient compris le rôle de la notation dans l'écriture mathématique, à partir d'une activité de géométrie avec dessin à main levée. Nous leur avons ainsi demandé, en leur montrant deux figures, laquelle des deux était, selon eux, la plus représentative des mathématiques, et surtout pour quelle raison (figure 1).



(Figure 1)

Après une présentation des méthodologies de recueil utilisées par les chercheurs, les membres du réseau s'en sont emparé d'abord en discutant divers exemples de recherche puis en les mobilisant dans la construction de guide d'entretien répondant aux spécificités de leurs terrains d'enseignement. L'inscription dans une perspective scientifique, c'est-à-dire dont l'objectif n'est ni d'évaluer ni d'enseigner mais de comprendre la manière dont les élèves se saisissent des dispositifs et discours pédagogiques a été au cœur du travail conduit pendant les séances. Rapidement ces enjeux ont été pris en charge par les chercheurs et les non chercheurs. Ce premier travail a donné lieu à une première publication qui a joué un rôle important dans la stabilisation des savoirs construits dans le cadre de cette recherche collaborative. La proposition de la métaphore du « changement de casquette » proposée par l'un des formateurs, qui s'est avéré devenir un « nom de discours » efficace dans l'équipe pour illustrer les déplacements induit par la démarche entreprise est à notre sens le témoignage d'une appropriation efficace des savoirs, savoirs faire et postures visés.

2.4 Catégories d'analyse

Une fois les données recueillies, l'équipe a élaboré des catégories d'analyse communes pour les deux contextes (d'autres catégories spécifiques ont été élaborées également, que nous n'abordons pas ici). Un premier travail a consisté en une analyse collective du discours enseignant au cours des séances observées, impliquant les enseignants eux-mêmes, dotés au préalable d'outils d'analyse de ces séances en lien avec les travaux scientifiques de l'équipe. Au-delà de la présence d'implicites discursifs qui apparaissent à la lecture de la transcription, il s'agissait de comprendre aussi comment des discours ayant des visées différentes (organiser la tâche, mettre à disposition du savoir par exemple) peuvent être compris différemment des élèves. Les catégories de *discours instructeurs* et *discours régulateurs* proposées par Bernstein (2007) ont donc été mobilisées dans un premier temps pour penser cette articulation ; mais il est rapidement apparu nécessaire de les affiner.

Pour l'analyse des transcriptions des entretiens avec les élèves, nous avons d'abord comparé terme à

terme les réponses des élèves aux questions qui leur ont été posées, afin d'étudier les différences lexicales, syntaxiques, énonciatives, voire textuelles, afin de repérer des différences dans l'identification et la compréhension des enjeux cognitifs des séances. Cette première catégorisation ne nous permettait cependant pas de répondre aux questions de recherche soulevées, et plus précisément à la question de la perception par les élèves des enjeux discursifs des séances. Nous avons donc utilisé une grille d'analyse déjà disponible dans l'équipe, permettant de catégoriser les réponses des élèves (et non les élèves eux-mêmes), qu'il s'agissait d'adapter à notre recherche. À la suite de Delarue-Breton (2012), nous avons distingué les réponses en fonction d'une typologie visant à évaluer le degré de compréhension des enjeux de savoirs des tâches proposées. Cette typologie propose trois catégories d'analyse des significations produites dans les réponses des élèves : des significations qualifiées de *mondaines*, de *formelles* et de *culturelles* ou *secondes* :

- Mondaines : la réponse de l'élève n'atteste pas de la perception d'une différence entre l'objet de savoir et l'objet du monde. Les catégories convoquées sont celles d'une conversation ordinaire : ce qu'on aime par exemple, vs ce qu'on n'aime pas...
- Formelles : La réponse de l'élève est conforme à ce que l'on attend qu'il dise, sans que l'on sache s'il s'est approprié le contenu ou s'il répète simplement une formule
- Culturelles ou secondes : La réponse, parce qu'elle reprend les contenus convoqués, mais avec des écarts par rapport à la formulation proposée en cours, ou parce qu'elle apporte d'autres éléments de contenus pertinents que ceux qui ont été évoqués, atteste d'une appropriation des notions.

Contrairement à l'élaboration du guide d'entretien où il s'est agi de bâtir des guides spécifiques pour chaque contexte, les chercheurs ont proposé des grilles déjà existantes pour analyser les échanges en classe. Ces catégories d'analyse ont été mobilisées lors de l'analyse du corpus, opérée d'abord collectivement à partir d'exemples tirés de l'un ou l'autre contexte, puis individuellement (chacun s'est emparé d'une partie du corpus) et enfin chaque analyse a été présentée et discutée collectivement, par contexte.

La première visait l'analyse du discours pédagogique, à travers l'opposition des catégories *discours instructeur* et *discours régulateur*. Cette première grille est cependant apparue comme insuffisamment fine pour répondre à la question de recherche. Les enseignants et formateurs du réseau ont alors proposé de distinguer, dans les propos relevant du *discours régulateur*, ceux qui visent le comportement (par exemple « tiens-toi tranquille ») de ceux qui visent la cognition (par exemple « réfléchis ») ou le faire (par exemple « tiens ta feuille dans l'autre sens »). Cette réélaboration de la grille par les enseignants et formateurs nous a amené à considérer qu'ils s'étaient appropriés les savoirs concernés. La seconde grille visait l'analyse des significations produites par les propos des élèves. L'équipe a considéré que les enseignants se sont appropriés ces catégories qu'ils n'ont pas bâties eux-mêmes lorsqu'ils ont indiqué qu'il est difficile, sans entretien complémentaire avec les élèves, de distinguer signification formelles et culturelles, puisque dans les deux cas, les propos des élèves sont conformes aux attentes.

Nous ne présenterons pas ici les résultats de cette recherche, puisque ce qui nous intéresse dans le cadre de cette publication tient à la manière dont les savoirs circulent dans ce type de dispositif de formation d'enseignants par la recherche. La section qui suit visera donc à mettre en évidence la manière dont deux des membres non enseignants-chercheurs de l'équipe se sont appropriés les savoirs en circulation dans leur agir professoral.

3. Recherche collaborative pour la formation des enseignants : bilan et perspectives

La restitution de ce travail dans le cadre de formation d'enseignant et plus encore l'écriture de cet article s'inscrit dans ce processus de formation et nous semble constituer une part importante et indispensable du travail d'appropriation des savoirs.

Une première phase de stabilisation des savoirs a déjà été réalisée avec la conception et l'animation de deux journées de formation adressée à l'ensemble des membres du réseau REP+ des circonscriptions concernées pour les cycles 2 et 3. Le support de la communication a été réalisé collectivement (sans

distinction de statut) par contexte. La présentation du cadre théorique et du dispositif de formation a été réalisée par les enseignants-chercheurs tandis que les analyses ont été présentées par les membres du réseau impliqués dans cette recherche. L'ensemble des intervenants a répondu aux questions de la salle.

3.1 Des outils pour approcher le point de vue de l'élève

Cette étude a permis, pour les enseignants soumis à l'urgence de la classe, de prendre le temps de mieux comprendre ce qui se passe chez certains élèves et dans l'interaction avec la classe, et de mieux appréhender leur fonctionnement afin de mieux adapter les séances de cours.

En effet, l'enseignant ne prend pas toujours la peine d'explicitier les enjeux d'une séquence, ce qui ne donne pas sens pour certains élèves, même si les objectifs de chaque séance peuvent être définis avec la classe. Pour certains élèves, c'est l'évidence, pour d'autres, c'est le flou. Certains élèves sont centrés sur la tâche et suivent les consignes sans en comprendre le but, sans distanciation. D'autres au contraire font appel à leurs connaissances, comprennent le déroulement d'une séance de cours, les différentes étapes et arrivent à mettre en relation les situations d'apprentissage, à avoir une posture de distanciation-régulation de leur activité.

Il est à noter aussi que les réponses d'un élève ne se classent pas toujours systématiquement dans la même catégorie, et que selon les moments du cours, la compréhension peut varier et évoluer, ce qui montre la complexité de l'exploitation des données recueillies.

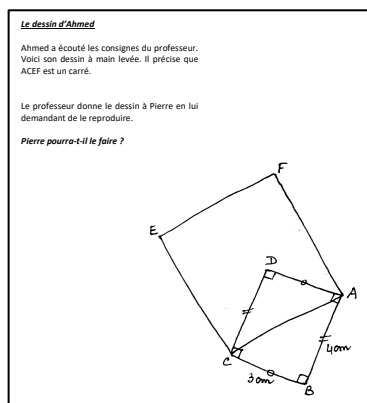
De même, l'enseignant n'explique pas toujours aux élèves pourquoi il va utiliser tel ou tel support en classe. Chaque support a une visée précise et est un médium pour faire appréhender telle ou telle notion. Il utilise la langue sous différentes formes (écrit, oral, audio, vidéo...) qui ne sont pas accessibles de la même manière pour tous les élèves et qui n'appellent pas les mêmes compétences quant à leur utilisation en contexte scolaire.

On observe également que l'enseignant utilise parfois certains « trucs » ou recettes personnelles pour tenter de faire comprendre un mot ou une notion. Le ton de la voix peut changer, il peut utiliser des gestes, des mimes ... de manière volontaire ou sans même s'en rendre compte. Autant d'éléments qui sont perçus et compris de manière différenciée par les élèves, liés ou non à la spécificité d'une discipline et à son contenu d'apprentissage.

Cette démarche d'aller questionner les élèves se révèle très porteuse de sens et engendre de nombreux questionnements, à la fois sur les postures enseignantes et sur les postures des élèves. Il faut finalement TOUT questionner, mais l'enseignant ne peut à lui seul tout appréhender ni anticiper au risque de se retrouver bloqué à force de tout décortiquer. Il a besoin d'un regard extérieur et expert.

3.2. Changement de pratique

L'analyse des données recueillies lors de ces entretiens a mis en évidence, dans le contexte mathématique, des réponses de la part des élèves auxquelles l'enseignant ne s'attendait pas, remettant en question l'approche retenue. Il a donc été nécessaire, sur une séquence considérée comme maîtrisée, de chercher de nouvelles informations comme certains principes didactiques pour assurer une stabilité des savoirs en mathématiques (par exemple, le principe de pluralité ou de négation), interroger les supports utilisés et surtout la façon de les présenter à la classe. L'enjeu était de percevoir où les élèves pouvaient se perdre dans le discours pédagogique, susceptible de ce fait de créer des malentendus. L'année suivante, le choix a été fait de conserver le support utilisé l'année précédente (voir figure 2), mais en modifiant le discours qui l'accompagnait. Les données ainsi recueillies lors des entretiens ont été significativement différentes d'une année sur l'autre. L'enjeu d'apprentissage défini était d'amener les élèves à utiliser le codage du dessin de géométrie.



(Figure 2)

Voici une présentation rapide des situations et des résultats obtenus entre les deux années :

AN 1	AN 2
A. Introduction centrée sur l'activité	A. Introduction évoquant le cycle 4 et l'égalité de Pythagore
B. Passage par la géométrie instrumentée pour mesurer la diagonale	B. Absence volontaire d'instrument
C. 100 % des élèves évoquent la reproduction d'une figure	C. 6 % évoquent la reproduction d'une figure
D. 17 % pensent que l'enjeu est de préciser les codages pour trouver une longueur	D. 65 % pensent que l'enjeu est de préciser les codages pour trouver une longueur

Bien évidemment, les élèves qui ont vécu cette séance sont différents d'une année sur l'autre, et ils l'ont vécue à différents moments de l'année ; mais l'augmentation du nombre d'élèves percevant l'enjeu de l'activité entre l'année 1 et l'année 2 est à prendre en considération (+48%). La différence de perception de l'enjeu de l'activité ainsi observée pourrait s'expliquer par une double modification du discours pédagogique :

- Une introduction verbale différente de l'activité,
- La correction d'une information contradictoire amenée par l'usage des instruments, alors qu'il s'agit en réalité de codage.

Les résultats obtenus aux évaluations restent identiques mais on peut espérer que les savoirs resteront davantage stabilisés dans le temps pour les élèves ayant perçus cet enjeu d'apprentissage.

Le questionnement sur le rôle des interactions en classe dans l'élaboration des savoirs par les élèves et la perception des enjeux cognitifs des activités dans lesquelles les tâches s'inscrivent ont conduit à questionner le dispositif lui-même dans sa logique dispositif (Delarue-Breton, 2012a), autrement dit dans sa double finalité, inégalement perçue par les élèves (à la fois ici et maintenant dans le temps didactique, mais aussi ailleurs et plus tard, au delà des séances, dans ce qu'elles ouvrent comme perspectives).

3.3. Changement de postures et questions ouvertes

Cette expérience de formation à la recherche a autorisé le fait de porter sur l'activité des élèves un regard différent et complémentaire du regard habituel de l'enseignant. L'évaluation et l'analyse des erreurs des élèves restent le cœur de la profession mais en cernant mieux ce que l'élève perçoit de la séance, le discours pédagogique a changé. D'une année sur l'autre, a ainsi été modifiée l'introduction des séances, en rendant plus explicite l'enjeu de la compétence travaillée. L'attention développée à l'articulation entre le discours régulateur (et ses différentes modalités) et le discours instructeur (dans des modalités d'élaboration et de stabilisation du savoir) a ainsi contribué à ce travail d'explicitation en classe. De même, la prise en compte de la double finalité (autotélique et allotélique) des dispositifs didactiques a nourri la manière d'interroger les difficultés des élèves à percevoir les enjeux des activités proposées. L'importance des échanges au sein de la classe est également mise en avant, et le rôle de l'enseignant est d'orienter l'écoute des élèves sur les réflexions pertinentes des autres. À ce

titre, le travail de déplacement conduit dans la recherche a permis de construire une posture d'observation des élèves qui renouvèle efficacement le regard professionnel de l'enseignant.

Cependant, la présence des chercheurs a facilité la réflexion et la gestion logistique de cette étude lors de l'année 1. Il est donc nécessaire de trouver de nouveaux outils pour rendre possible le recueil en solitaire des représentations des élèves lors de l'année 2.

Cette formation à la recherche, qui se caractérise par le fait de pratiquer la recherche dans ses différentes étapes, depuis l'élaboration du questionnement jusqu'au différentes formes de valorisation du travail effectué a permis une nouvelle approche des problématiques liées à la vie de classe et la conception d'outils d'analyse tels que le guide d'entretien. Même si des pistes pédagogiques sont en cours d'élaboration, cette forme d'autoformation accompagnée de l'enseignant soulève de nouvelles questions. La réflexion ainsi engagée cherchera à répondre dans une prochaine étape à une question émergente : « Comment se positionner dans un questionnement de confiance afin que l'élève puisse aller au bout de son raisonnement, avec un rôle supplémentaire pour l'enseignant qui serait de savoir ce que vont en saisir aussi les autres élèves ? »

En guise de conclusion :

Ce type de projet vise le renouvellement en profondeur de conceptions sur le métier, les élèves, l'apprentissage. Bien que des changements de pratiques sont déjà à l'œuvre chez les membres du réseau, il semble nécessaire de renoncer à mettre en avant une visibilité immédiate de l'impact de l'activité scientifique sur la pratique enseignante (ce qui ne signifie pas pour autant que cet impact ne puisse être évalué sur le plus long terme). En revanche, ce qui se modifie semble-t-il dans le temps même de la recherche, pour autant que nous puissions en juger à partir de cette seule expérience, est plutôt la manière dont les enseignants *se questionnent*, et prennent pour objet d'interrogation des objets qui n'en étaient pas auparavant. Cette appropriation des conditions de production du savoir offre ainsi une base solide à la circulation des savoirs à mobiliser et à construire. Par ailleurs, plusieurs éléments conditionnent certainement l'efficacité de celui-ci, au rang desquels figure l'appui sur un réseau qui dispose déjà d'habitudes de travail collectives.

Références bibliographiques

- Bautier, É. & Goigoux, R. (2004), Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (1997). Ces malentendus qui font les différences. In J.-P. Terrail [Dir.]. *La scolarisation de la France, critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute, 105-122.
- Bautier É., Crinon J., Delarue-Breton C. & Marin B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-79.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Laval : Presses de l'université de Laval.
- Bonny, Y. (2017). Les recherches partenariales participatives : éléments d'analyse et de typologie. In A. Gilet et D.-G. Tremblay, *Recherches partenariales et collaboratives*. Rennes : Les Presses Universitaires de Rennes, 25-44.
- Delarue-Breton C. (2012a). *Discours scolaire et paradoxe*. Louvain : Academia-L'Harmattan
- Delarue-Breton C. (2012a). Dispositifs et logiques dispositives : perception des enjeux et inégalités scolaires. In M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin & M.-F. Bishop (Dir.), *Les didactiques en question : état des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck, 120-130.
- Escalié, G & Chaliès, G. (2011). Vers un usage européen du modèle des communautés de pratiques en formation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 174, 107-118.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lessard, C. (2005). Collaboration au travail : norme professionnelle et développement d'une pratique d'enseignement. In D. Biron, M. Cividini & J.-F. Desbiens, *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke : Ed. du CRP, p. 435-458.

M.E.N. (2014). *Un référentiel pour l'éducation prioritaire*.

Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.