



HAL
open science

La transmission explicite des connaissances ordinaires des enseignants expérimentés comme ressource de la formation continue

Stéphane Talérien, Stefano Bertone

► To cite this version:

Stéphane Talérien, Stefano Bertone. La transmission explicite des connaissances ordinaires des enseignants expérimentés comme ressource de la formation continue. SHS Web of Conferences, 2018, 52 (1), pp.01004. 10.1051/shsconf/20185201004 . hal-03881796

HAL Id: hal-03881796

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-03881796v1>

Submitted on 2 Dec 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

La transmission explicite des connaissances ordinaires des enseignants expérimentés comme ressource de la formation continue

Explicit transmission of the ordinary knowledge of experienced teachers as a resource for in-service training

Stéphane Talerien^{1 a} et Stefano Bertone¹

¹Université de La Réunion, Laboratoire IRISSE (EA 4075)
97430 Le Tampon, La Réunion, France

Résumé. Cette étude de cas s'inscrit dans un programme de recherche sur la formation professionnelle dont les principaux postulats théoriques sont empruntés à une théorie générale de l'apprentissage (Nelson, 2008) et de l'action collective (Wittgenstein, 2004). Ce travail de recherche propose une méthode permettant d'accéder aux connaissances ordinaires des enseignants expérimentés en vue de leur transmission dans le cadre d'un dispositif de formation. L'étude montre que l'enseignement ostensif de ces connaissances ordinaires et l'accompagnement de leur mobilisation en situation de travail permet d'améliorer l'efficacité des apprentissages informels et d'optimiser le développement professionnel.

Abstract. This case study is part of a research program on professional training, the main theoretical postulates of which are borrowed from a general theory of learning (Nelson, 2008) and collective action (Wittgenstein, 2004). This work proposes a method allowing the access to the ordinary knowledge of the experienced teachers with a view to their transmission within the framework of a training device. The study shows that the ostensive teaching of this ordinary knowledge and the accompaniment of its implementation in the workplace makes it possible to improve the efficiency of the informal learning and to optimize the professional development.

^a Auteur de correspondance : stephane.talerien@ac-reunion.fr

1 Favoriser le développement professionnel par la prise en compte des apprentissages informels au sein des dispositifs institutionnels de formation continue

En France, selon le Ministère de l'Éducation Nationale les compétences professionnelles attendues en matière de développement professionnel des enseignants « s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue » (Arrêté du 1^{er} juillet 2013 définissant les compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013 : 1). Cette conception institutionnelle du développement professionnel suppose qu'après la formation initiale, les apprentissages des enseignants s'opèrent au cours de la « formation continue » et par « l'accumulation d'expériences professionnelles ».

La littérature internationale condamne les modalités de formation continue des enseignants fondées sur l'apport magistral de connaissances par conférence ou par la participation à des ateliers à thème où ils ont parfois un rôle de consommateurs de savoirs (Little, 1993). Elle correspond à une vision archaïque de l'école où « le rôle des enseignants consistait à démontrer les procédures, attribuer des tâches, et classer les élèves », (Stein *et al.*, 1999 : 3) alors que la pratique d'enseignement est davantage indexée à des connaissances qui ne peuvent être apprises que dans les circonstances du travail ordinaire, (Ball et Cohen, 1999). Ainsi « au lieu de créer les conditions pour que les enseignants (...), soutiennent leurs pairs, et approfondissent leurs connaissances au sujet de leurs élèves » on les fait participer à « une série d'ateliers de développement professionnel *one size fits all*¹ qui nient la variabilité de la façon dont les enseignants enseignent », (Lieberman et Pointer-Mace, 2008 : 227). En somme, ce format traditionnel de formation continue est perçu comme trop fragmenté, éloigné de la pratique réelle des enseignants en classe et non aligné avec les théories actuelles de l'apprentissage, (Borko *et al.*, 2011). En France, la formation continue relevant de ce paradigme est également remise en cause. Elle est jugée insuffisante à la fois quantitativement et qualitativement (Pochard *et al.*, 2008) et peu adaptée aux besoins et aux pratiques professionnelles des enseignants (Cour des comptes, 2013 ; 2015).

La littérature condamne non seulement le paradigme traditionnel de la formation continue, mais également la simple « accumulation d'expériences professionnelles ». Cette notion renvoie aux activités d'apprentissage informel sur le lieu de travail auxquelles se livrent les enseignants. Au sein de l'établissement scolaire, les enseignants apprennent notamment par la collaboration avec leurs pairs (Rytivaara et Kershner, 2012), par la recherche d'informations (lectures professionnelles, Internet), par l'expérimentation d'activités pédagogiques, par la réflexion sur la pratique (Grosemans *et al.*, 2015), ou encore par les interactions avec leurs élèves (Kwakman, 2003). Toutefois ces activités d'apprentissage informel présentent plusieurs limites. Pour Consuegra *et al.* (2014) : (a) les occasions de partager de l'expertise sont fortuites et rares, (b) la réflexion quotidienne est trop superficielle et ne mène pas à une compréhension profonde, (c) la résolution des problèmes est basée sur le bon sens, l'intuition et non sur des preuves et (d) la lecture professionnelle reste rare et peu approfondie.

Devant les limites qui affectent ces activités informelles d'apprentissage, certains auteurs proposent de prendre en compte les apprentissages informels au sein de dispositifs institutionnels de formation continue afin d'en améliorer l'efficacité et d'optimiser le développement professionnel (Grosemans *et al.*, 2015 ; Rytivaara et Kershner, 2012). En

¹ « Taille unique », ici utilisée dans le sens d'une formation identique pour des enseignants avec des besoins différents.

effet, ignorer ces apprentissages informels équivaut à ignorer la partie immergée de l'iceberg des apprentissages des enseignants (Livingstone, 1999), et à négliger une pratique d'auto-formation des enseignants bien réelle. Un enjeu crucial de la formation continue est donc la prise en compte des connaissances ordinaires impliquées dans les pratiques quotidiennes des enseignants dans les dispositifs de formation. Ceci devrait avoir pour effets d'améliorer l'efficacité des activités d'apprentissage informel ainsi que d'optimiser le développement professionnel. Cette étude a pour principal objet de proposer une méthode permettant d'accéder aux connaissances ordinaires des enseignants expérimentés et d'interroger le caractère fécond de leur prise en compte pour la formation continue au moyen de la recherche. Pour ce faire, l'étude propose (i) une conceptualisation théorique à partir de laquelle les connaissances ordinaires peuvent être perçues, (ii) l'illustration de cette conceptualisation à partir de résultats empiriques et (iii) une discussion des apports envisageables de cette conceptualisation à la formation continue.

2 Choix théoriques permettant de percevoir les connaissances ordinaires

Cette étude s'inscrit dans un programme de recherche anthropoculturaliste centré sur la formation professionnelle (Bertone, 2016) dont les principaux présupposés sont empruntés à la philosophie du langage ordinaire (Wittgenstein, 2004). Compte tenu de l'objet de l'étude, seulement trois postulats théoriques sont ci-dessous présentés : (i) l'acteur qui agit est soumis à un double régime de réflexivité, (ii) la vision synoptique d'une « pratique » permet d'accéder aux conceptualisations ordinaires des acteurs, (iii) l'enseignement et l'apprentissage de ces connaissances ordinaires nécessite leur enseignement ostensif et l'accompagnement de leur mobilisation en situation de travail.

(i) Pour Ogien (2007), l'acteur qui agit est soumis à un double régime de réflexivité : une réflexivité de l'ordre de « l'inhérence » et une réflexivité de l'ordre de « l'appréhension de l'inhérence ». L'inhérence concerne le lien logique entre l'intention et l'action. Dans le cas du régime de réflexivité de l'ordre de l'inhérence « la réalisation d'un acte est son intention » (Ogien, 2007 : 51). Dans ce cas de figure, l'action est gouvernée par des règles et l'acteur agit selon ces règles. Dans le cadre de sa pratique professionnelle, l'enseignant expérimenté peut agir en se situant dans ce régime de réflexivité. Les règles sont alors soit préconscientes mais potentiellement dicibles, car apprises lors d'une formation réflexive, soit non conscientes, car apprises de façon implicite par participation au sein de la communauté de pratique (Lave et Wenger, 1991). Dans ce dernier cas, elles ne sont dicibles que moyennant un apprentissage ultérieur au sein d'une situation dialogique à propos des actions réalisées. L'appréhension de l'inhérence concerne précisément ces dialogues qui rendent possible l'appréhension du lien logique entre l'intention et l'action. Au cours de ces dialogues « l'intention est une attribution *ex post actu* » (Ogien, 2007 : 51) où l'enseignant apprend à énoncer une règle et à l'invoquer pour justifier le sens de son action. Cette conceptualisation d'Ogien (2007) du double régime de réflexivité permet d'avancer que la pratique de tout enseignant expérimenté est régie par une somme de règles qui sont, pour une part, conscientes et, pour une autre part, non conscientes et qui peuvent faire l'objet d'énoncés et de formalisations permettant un partage de connaissance et une formation professionnelle située.

(ii) L'énoncé de ces règles à vocation de formation est rendu possible par la méthode de la vision synoptique (Wittgenstein, 2004). Cette méthode a une double dimension dans le cadre de cette étude.

(a) Dans sa dimension transformatrice réflexive, elle consiste en un entretien d'autoconfrontation (EAC) de l'acteur à sa propre pratique. Lors de cet entretien, l'acteur

est en mesure d'identifier, échantillonner et juger des expériences vécues. La visée transformatrice de l'EAC a été modélisée dans le cadre d'un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants (Bertone et Chaliès, 2015). Dans cette conception, le chercheur tente de participer à l'activité de l'acteur afin de comprendre les raisons de ses actions. À cet effet, le chercheur se fait instruire par l'acteur sur la signification de ses actions. Lors de cette instruction, l'acteur livre les règles ordinaires qu'il suit dans sa pratique. Pour Ogien (2007) ces règles énoncées correspondent à ce que les individus apprennent ou ont appris à dire de ce qu'ils font. Par ailleurs, l'EAC permet à l'acteur de s'exprimer au sujet de sa pratique en tant que membre de sa communauté de pratiques. Cette pratique appartenant à une communauté de pratiques, elle est intelligible par les membres de cette communauté. Le chercheur place alors l'acteur dans des conditions qui lui permettent de s'exprimer au sujet de ce qui ne lui viendrait pas à l'esprit ordinairement d'exprimer. C'est en ce sens que l'acteur est amené à exprimer les connaissances ordinaires non énoncées, mais énonçables. Ces connaissances ordinaires correspondent aux règles apprises de façon non consciente, mais dicibles.

(b) Dans sa dimension épistémique, à partir de l'énoncé des règles conscientes et non conscientes, la méthode de la vision synoptique permet d'instruire une vision d'ensemble simplifiée des systèmes de règles qui régissent la pratique de l'acteur, autrement dit des « jeux de langage » (Wittgenstein, 2004). En effet, les jeux de langage sont des « objets de comparaison, qui doivent éclairer, au moyen de ressemblances et de dissemblances, les conditions qui sont celles de notre langage » (Wittgenstein, 2004 : § 130). En ce sens c'est « à travers la mise en évidence des connexions, des différences et des analogies entre les jeux » (Pastorini, 2011 : 213) qu'il est possible de décrire les connaissances ordinaires impliqués dans la pratique professionnelle. Ainsi, la vision synoptique obtenue permet une appréhension simplifiée et claire des différentes dimensions de l'activité de l'acteur. Il s'agit alors d'une modélisation isomorphe à la pratique. Cette seconde dimension de la méthode de la vision synoptique permet donc de capitaliser les connaissances ordinaires d'un acteur et rend possible leur transmission.

(iii) La transmission des savoirs ordinaires s'appuie d'abord sur une activité d'enseignement ostensif (Wittgenstein, 2004) des règles régissant la pratique. Pour chaque règle, le formateur fonde un lien de signification entre (a) l'expérience langagière d'énonciation de la règle, (b) les circonstances expérientielles identifiées et montrées ostensivement et (c) le résultat associé au suivi correct de la règle enseignée. Le formateur accompagne ensuite le formé dans les premiers suivis des règles. Il se livre alors à une activité de contrôle (Nelson, 2008) lors de laquelle il valide le suivi correct des règles ou se livre à des explications ostensives (Wittgenstein, 2004) en multipliant les exemples, si le suivi est incorrect. L'apprentissage de la règle pourra théoriquement être considéré comme finalisé lorsque le formé pourra suivre correctement la règle enseignée en s'attendant au résultat qui lui est associé. La possibilité du développement professionnel est alors engagée (Nelson, 2008 ; Ogien, 2007).

Sur la base de ces postulats théoriques, deux hypothèses ont été construites puis testées empiriquement par la mise en place d'un dispositif transformatif au sein duquel un enseignant expérimenté (le pair formateur) doit transmettre ses connaissances ordinaires à un autre enseignant expérimenté (le pair formé) : (H1) l'enseignement de systèmes de règles par le pair formateur nécessite au préalable son accès à une vision d'ensemble des règles régissant sa propre activité et (H2) l'apprentissage et le développement de nouveaux systèmes de règles par le pair formé nécessite leur enseignement ostensif de la part du pair formateur, mais également l'accompagnement de leurs premiers suivis par ce dernier.

3 Dispositif de formation proposé et méthodologie

Le dispositif transformatif mis en place pour tester la fécondité des hypothèses consistait en un aménagement de sorte qu'un enseignant expérimenté (le pair formateur) soit amené à transmettre ses connaissances ordinaires à un autre enseignant expérimenté (le pair formé). Le pair formateur devait au préalable énoncer les règles régissant sa pratique puis il devait enseigner ces règles au pair formé et accompagner leurs premiers suivis ainsi que leur apprentissage. Pour ce faire, le dispositif de formation articulait 6 étapes :

1. Le pair formateur filmait sa propre pratique puis vivait un EAC avec le chercheur afin de verbaliser les règles régissant sa pratique ;
2. Le pair formateur enseignait ostensivement au pair formé les règles régissant sa pratique en s'appuyant sur la vidéo ;
3. Le pair formé mettait en œuvre une première fois la pratique en se filmant ;
4. Le pair formateur contrôlait la première mise en œuvre du pair formé à partir de la vidéo ;
5. Le pair formé mettait en œuvre une seconde fois la pratique en se filmant ;
6. Le pair formateur contrôlait la seconde mise en œuvre à partir de la vidéo.

Le pair formateur était une enseignante expérimentée de 48 ans et avait 20 ans d'expérience professionnelle. Elle était titulaire du CAFIPEMF (Certificat d'aptitude aux fonctions de professeur des écoles maître formateur), elle était rompue à l'exercice de la formation d'enseignants et/ou d'enseignants stagiaires et avait suivi elle-même une formation sur le conseil en formation de terrain. Le pair formé était une enseignante expérimentée âgée de 37 ans et avait 10 ans d'expérience professionnelle. Les deux enseignantes officiaient dans la même école maternelle et les deux collègues avaient une classe de cycle avec des élèves de petite section, de moyenne section et de grande section. Depuis plusieurs années, le pair formateur avait développé une pratique de classe intitulée « Bernie passeur de savoirs » lors de laquelle une marionnette « Bernie » présentait aux élèves les ateliers d'apprentissage de la matinée. Le pair formé jugeait cette pratique efficace et voulait elle aussi l'utiliser avec ses élèves. C'est dans cette perspective que les deux enseignantes s'étaient engagées dans le dispositif de formation.

Deux catégories de données ont été recueillies. (a) Les données d'enregistrement du travail : afin de documenter au mieux les actions de métier, les enseignantes avaient capturé leur activité au moyen de 2 GoPro (petites caméras d'action) qu'elles avaient installées et qu'elles avaient démarrées elles-mêmes. (b) Les données d'entretien d'autoconfrontation (EAC) : afin de recueillir les significations attribuées par les acteurs à leurs différentes actions lors de chaque étape du dispositif, chacune des 6 étapes avait fait l'objet d'EAC (EAC du pair formateur et/ou EAC du pair formé), 9 entretiens (d'une durée approximative de 1h à 2h) avaient ainsi été effectués. Par ailleurs le questionnement semi-structuré du chercheur devait permettre aux enseignantes d'énoncer les règles identifiées et/ou de les aider à formuler ces règles (pour chacune des actions de l'acteur, les questions principales étaient « que fais-tu ? », « qu'est-ce que tu en penses ? » et « pour quelle(s) raison(s) fais-tu cela ? »). Le chercheur incitait également les acteurs à opérer des reformulations lorsque cela était nécessaire et engageait parfois une controverse afin de lever les éventuelles incompréhensions de sa part et clarifier les « raisons de leur action ».

Les données de l'enregistrement audio-vidéo des EAC ont été retranscrites *verbatim* afin de pouvoir identifier les règles suivies par les enseignantes. Dans le but de formaliser ces règles, l'ensemble de la retranscription *verbatim* a été traitée en 3 étapes successives (Bertone, 2016). Étape 1 : Le corpus a été découpé en unités d'interaction. Ces unités correspondaient aux objets de significations attribuées par l'acteur (à titre d'exemples, ces objets de signification étaient : « chanter la chanson de Bernie », « capter l'attention des élèves », « Bernie se réveille », « Bernie sort de sa boîte », « changer de voix »). Étape 2 :

Pour chaque objet de signification, l'étayage apporté par l'acteur a été identifié et associé à l'ensemble des circonstances qu'il avait énoncées pour expliquer au chercheur comment signifier correctement les actions visionnées dans ces circonstances. Étape 3 : Pour chaque unité d'interaction, une expression de la règle mobilisée a été formalisée. Par convention, chaque règle a été étiquetée à partir (a) de l'objet de la signification attribuée par l'acteur, (b) de l'ensemble des éléments évoqués par l'acteur pour étayer cette signification et (c) des résultats constatés et/ou attendus. Dans sa forme, chaque règle a été formalisée ainsi : [« Objet de la signification » / vaut pour les éléments où « ensemble des éléments évoqués pour étayer la signification » / ce qui obtient comme résultat « ensemble des résultats constatés et/ou attendus »]. À titre d'exemple [(chanter) « la chanson » / vaut pour « introduire l'arrivée de Bernie (la marionnette) de façon ritualisée » / ce qui obtient pour résultats « de marquer ce moment là de la journée », « d'attirer l'attention de chacun »...].

4 Les connaissances ordinaires comme ressource pour la recherche et pour la formation continue des enseignants

Les résultats présentés dans le cadre de cet article portent d'une part sur (a) la vision synoptique des connaissances ordinaires comme ressource pour la recherche et d'autre part sur (b) les connaissances ordinaires comme ressource pour la formation.

(a) **La vision synoptique des connaissances ordinaires comme ressource pour la recherche.** Le traitement de l'ensemble des données relatives à l'enregistrement audio-vidéo du segment de leçon intitulé « Bernie passeur de savoirs » et de l'entretien d'autoconfrontation post leçon du pair formateur, ont permis d'identifier de façon chronologique l'enchaînement des raisonnements pratiques auxquels s'est livrée l'enseignante lors de l'activité dialogique d'EAC avec le chercheur. 48 règles ont pu ainsi être identifiées. Ces règles ont d'abord été numérotées par ordre chronologique puis ont été regroupées en fonction de leurs objets de signification. Huit regroupements de règles en fonction de la similitude des objets de signification ont été établis. Au sein de ces huit regroupements, les objets de signification entretiennent des rapports de similitude sémantique. Le maillon intermédiaire est le fait linguistique qui exprime cette similitude. Dans le cadre de l'économie de cette contribution, le détail d'un seul des huit regroupements est présenté. Il s'agit du regroupement de règles par le maillon intermédiaire « Chanter la chanson de Bernie ». Ce regroupement concerne les règles numérotées R1, R2, R4, et R7. Le tableau 1 présente ces règles, leurs objets de signification ainsi que le maillon intermédiaire permettant de les regrouper.

Tableau 1. Regroupement des règles par le maillon intermédiaire « Chanter la chanson de Bernie »

N° des Règles	Les règles	Objets de signification	Maillon intermédiaire
R1	[« (chanter) Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi, Bernie, nous ne sommes pas tous là. Bernie, réveille-toi. »/ vaut pour « une chanson (la chanson de Bernie) »/ ce qui obtient pour résultats « introduit ce temps » et « se rappeler si tout le monde est là »]	« (chanter) (...) »/	Chanter la chanson de Bernie
R2	[(chanter) « la chanson » / vaut pour « introduire l'arrivée de Bernie (la marionnette) de façon ritualisée » / ce qui obtient pour résultats « de marquer ce moment là de la journée », « d'attirer l'attention de chacun »...]	« chanter la chanson de Bernie »/	
R4	[« (chanter à) ce moment-là »/ obtient pour résultat « Bernie sort de sa boîte, Bernie sort de sa maison »]	« (chanter à) ce moment-là »/	

R7	[«(chanter) la chanson»/ obtient pour résultats « amener l'attention des élèves », « réveiller Bernie », « préparer sa venue dans la classe »]	« (chanter) la chanson »/	
----	--	---------------------------	--

L'ensemble des 48 règles énoncées par le pair formateur lors de l'EAC avec le chercheur ont été regroupées par 8 maillons intermédiaires. Ces huit maillons intermédiaires sont : « Chanter la chanson de Bernie », « Obtenir l'attention des élèves », « Réveiller Bernie dans sa maison », « Jouer la voix de Bernie », « Présenter le panneau des ateliers », « Susciter le langage des élèves », « Dépasser Bernie la marionnette » et « Marquer la fin des activités ». Ces huit regroupements constituent une vision d'ensemble des règles régissant la pratique de l'acteur, autrement dit la vision synoptique de la pratique du pair formateur. La Figure 1 propose justement une représentation graphique de la vision synoptique de la pratique du pair formateur « Bernie passeur de savoirs ». C'est sur la base de cette vision synoptique que s'était déroulée ensuite l'activité d'enseignement ostensif à destination du pair formé (PF).

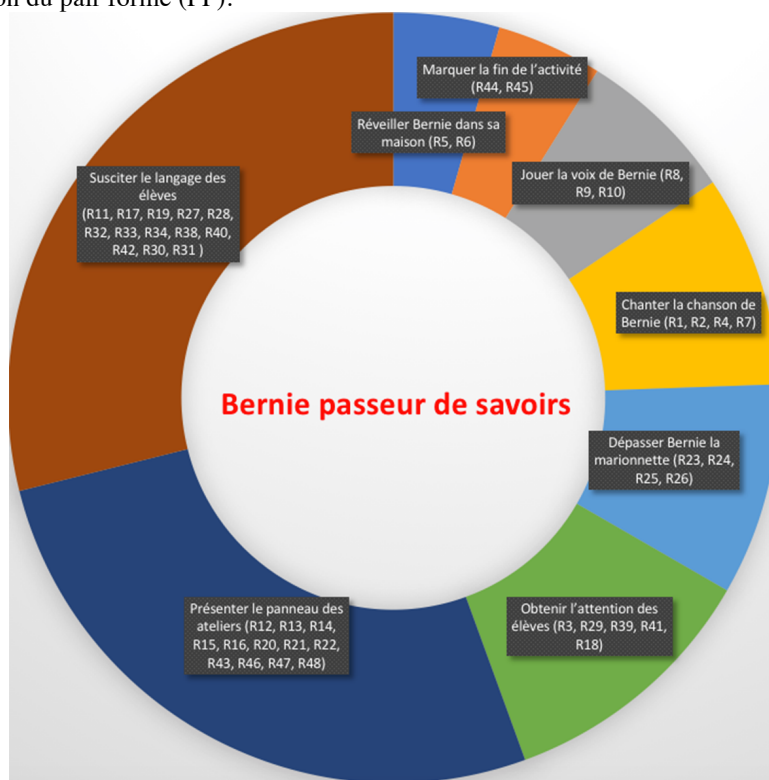


Figure 1. Vision synoptique de la pratique « Bernie passeur de savoirs ». Cette pratique articule 8 maillons intermédiaires identifiés par les ressemblances entre les règles les caractérisant.

(b) Les connaissances ordinaires comme ressource pour la formation.

Les huit regroupements de règles de la pratique « Bernie passeur de savoirs » ont fait l'objet d'un enseignement ostensif du pair formateur en direction du pair formé. L'apprentissage et le développement de cette pratique par le pair formé ont abouti à la pratique intitulée « Les activités d'Épic » (qui est la variante de la pratique « Bernie passeur de savoirs » du pair formateur). Le pair formé a utilisé à son tour une marionnette « Épic » afin de présenter les ateliers d'apprentissage du matin à ses élèves. Le dispositif de formation a permis au pair formé d'apprendre et de développer « Les activités d'Épic »

autour de 9 regroupements de règles « Marquer le moment des *Activités d'Épic* sur la bande de la journée », « Chanter la chanson d'Épic », « Jouer la voix d'Épic », « Obtenir l'attention des élèves », « Mettre en scène Épic », « Présenter le tableau des ateliers », « Faire identifier les différents endroits de la classe », « Susciter le langage des élèves » et « Marquer la fin de l'activité ». Dans le cadre de l'économie de cet article l'ensemble des résultats relatifs aux apprentissages et au développement des règles par le pair formé ne peuvent être détaillés. A titre d'illustration, l'exemple ci-dessous détaille l'enseignement et l'apprentissage de l'une des 48 règles de la pratique « Bernie passeur de savoir ». Il s'agit de la règle R2 [(chanter) « la chanson » / vaut pour « introduire l'arrivée de Bernie (la marionnette) de façon ritualisée » / ce qui obtient pour résultats « de marquer ce moment là de la journée », « d'attirer l'attention de chacun... »] relative au chant. En effet, dans le cadre de son activité « Bernie passeur de savoirs », le pair formateur (PFR) utilise une marionnette nommée Bernie afin d'annoncer les activités de la matinée aux élèves. Dès que l'activité démarre, le PFR fait chanter les élèves notamment afin de capter leur attention.

Extrait 1. Enseignement ostensif (PFR-PF)

PF (0'29'') : c'est la chanson ?

PFR : voilà.

PF : nous on n'en a pas.

PFR : c'est une chanson qui nous permet...

PF : donc il nous faut une chanson...

PFR : ... ben déjà de marquer le temps, de ce moment-là de la journée, qui permet d'attirer l'attention de chacun sur l'activité dans laquelle on entre quoi. Voilà. En même temps, ça crée le suspense. Et puis l'objectif, c'est que ce soit eux petit à petit qui chantent cette chanson. Donc c'est vraiment quelque chose qui est ritualisée. Et c'est ce qui introduit l'arrivée de Bernie.

Lors de l'étape d'enseignement ostensif, le PFR enseigne ostensivement au pair formé (PF) la règle [(chanter) « la chanson » / vaut pour « introduire l'arrivée de Bernie de façon ritualisée » / ce qui obtient pour résultats « de marquer le temps de ce moment là de la journée », « d'attirer l'attention de chacun », « ça crée le suspense »]. Lors de sa mise en oeuvre 1, le PF décide d'utiliser une marionnette qu'elle appelle Épic et chante en début d'activité. Au cours de l'EAC avec le chercheur à propos de cette action, le PF explique au chercheur (Ch) ce que la chanson apporte à son activité.

Extrait 2. EAC sur la mise en oeuvre 1 du PF (PF-Ch)

PF (2'30'') : voilà, là ça y est, là ils attendent Épic. Avant ils attendaient Épic... mais bon... Épic il sortait de je ne sais trop où, il était déjà là... voilà il venait comme ça. Maintenant ça y est, ils attendent Épic. Ils sont impatients, regarde les petits yeux... ça y est, ils sont dedans ! Ils attendent.

Ch : « où il est Épic ? »

PF : ça y est, on a chanté, ça y est, il va se réveiller.

Ch : donc tu dis que ça fait ça, tu dis que ça fait qu'ils peuvent attendre Épic. Ça crée ce moment-là.

PF : oui, là c'est vraiment, ça crée le moment d'attente. Vraiment, là il va se réveiller. Avant il était derrière les livres là-bas... on le sortait, je n'avais pas forcément... là, c'est bien. Franchement c'était top ! Ils étaient tous contents.

Cet extrait révèle une partie de l'histoire des apprentissages informels entre le PFR et le PF. En effet, dans le passé, le PF avait déjà essayé de mettre en place dans sa classe cette pratique avec Épic. Mais cela avait échoué et la pratique avait été abandonnée. Par le dispositif de formation, cet apprentissage informel est optimisé. Le PF constate des résultats lui paraissant satisfaisants. Cet extrait montre également que pour le PF, le fait de chanter la chanson permet d'obtenir différents résultats : les élèves attendent la marionnette, ils sont impatients, la marionnette va se réveiller, le moment d'attente est créé. Le PF constate ici les résultats qui sont associés à son suivi correct de la règle [« ça y est, on a chanté » /

obtient pour résultats « ils (les élèves) attendent Épic », « ils sont impatients », « il (la marionnette) va se réveiller », « ça crée le moment d'attente »]. Lors du contrôle de la mise en oeuvre 1, cet apprentissage a été validé par le PFR.

Extrait 3. Contrôle de la mise en oeuvre 1 par le PFR (PFR-PF)

PF (0'58'') : tu as entendu la chanson, tu m'as entendu chanter ça y est ?

PFR : ouais. Bien.

PF : bien ?

PFR : ben oui, on voit qu'ils sont tous... et puis on aperçoit Elsa tu vois l'effet de... l'intérêt accordé... le fait de fédérer tout le monde sur un temps, sur un temps fort. Donc là tu vois que tu captés... on voit que ton auditoire est... (...)

PFR : voilà, c'est un moment qui permet de poser, d'éveiller l'attention de chacun, on sent bien qu'ils sont tous attentifs-là. C'est ce qu'on attend. Qu'ils soient attentifs et disponibles.

Le pair formateur valide ici l'apprentissage de la règle en signifiant explicitement au pair formé que c'est « bien » et en montrant le résultat obtenu par cette action « donc là tu vois que tu captés (l'attention)... on voit que ton auditoire est (attentif)... ». Puisque le PF a suivi correctement la règle qui lui a été enseignée avec l'intention qui lui est associée, il est possible de dire que l'apprentissage de cette règle est terminé et que le développement professionnel à partir de cette règle peut être engagé par le PF. Enfin, ce résultat tend moins à montrer que le pair formé (enseignante expérimentée) apprend la technique professionnelle du chant qu'à montrer que le pair formé apprend les résultats associés à la pratique correcte du chant dans le système de règles caractérisant la pratique « Les activités d'Épic ».

5 Optimiser les apprentissages informels par la formation

Les résultats obtenus en amont permettent de valider la fécondité des hypothèses proposées en début de recherche. Dans le cadre de cette étude, (i) l'enseignement d'un système de règles par le pair formateur a nécessité au préalable son accès à une vision d'ensemble des règles régissant sa propre activité et (ii) l'apprentissage et le développement de nouveaux systèmes de règles par le pair formé a nécessité leur enseignement ostensif de la part du pair formateur, mais également l'accompagnement de leurs premiers suivis par ce dernier.

L'accès du pair formateur à une vision synoptique de sa pratique a été rendu possible par l'aménagement d'une séquence de formation spécifique. Le pair formé a filmé sa propre pratique puis a vécu un entretien d'autoconfrontation avec le chercheur lors duquel il a été amené à énoncer l'ensemble des règles qui régissent sa pratique. Cet entretien a permis au pair formateur d'énoncer ses connaissances ordinaires immédiatement ou potentiellement dicibles (Ogien, 2007). C'est sur la base de cette somme de règles énoncées qu'a pu se dérouler la suite du dispositif de formation. Cependant, si par la méthode utilisée le pair formateur a pu livrer une somme considérable de règles régissant sa pratique, une erreur consisterait à croire que toutes les règles régissant cette pratique ont été énoncées.

Par ailleurs, les résultats de l'étude ont permis de valider la fécondité de l'hypothèse suivant laquelle l'apprentissage de nouveaux systèmes de règles nécessite leur enseignement ostensif, mais également leurs premiers suivis. L'enseignement ostensif s'est appuyé sur l'enregistrement audiovisuel de la pratique du pair formateur. C'est à partir de cet enregistrement que ce dernier a pu dresser les liens de significations entre des expériences d'énonciation de règles, des circonstances exemplaires de suivi de ces règles et des résultats attendus de ce suivi. Cet enseignement ostensif constitue un aménagement fécond des activités d'apprentissage informel collaboratif (Rytivaara et Kershner, 2012). En effet, cet aménagement permet de pallier certaines limites de la formation informelle entre pairs, telles que des occasions rares et fortuites de partager l'expérience ou encore une

réflexion superficielle (Consuegra *et al.*, 2014). En cela, le dispositif mis en place dans le cadre de cette étude permet d'optimiser les apprentissages informels des enseignants expérimentés en accordant notamment du temps à ces apprentissages. Ce résultat corrobore les conclusions de l'étude de Rytivaara et Kershner (2012) pour qui, si les enseignants disposent de suffisamment de temps pour la collaboration en dehors de leur salle de classe, cela peut avoir un énorme effet sur leur développement professionnel. Enfin, l'aménagement du dispositif de formation permettant au pair formé de mettre en œuvre la pratique enseignée, de se filmer et de soumettre l'enregistrement au contrôle du pair formateur, suscite l'émergence des conditions théoriques d'un développement professionnel des enseignants expérimentés, qu'il serait ainsi possible de systématiser. En effet, c'est par cet aménagement que non seulement le pair formé a pu constater les résultats de son suivi correct de la règle apprise, mais que le pair formateur a pu valider cet apprentissage du pair formé. C'est en effet à cette double condition qu'il est possible d'avancer que l'apprentissage a été effectif.

Bibliographie

Arrêté du 1er juillet 2013. (2013). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. J.O. du 18-7-2013, http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066, consulté le 30/08/2017.

Ball D. L. & Cohen D. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (eds), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, p. 3-32.

Bertone S. (2016). *La force des règles dans l'apprentissage du métier enseignant*, Sarrebruck : Éditions Universitaires Européennes.

Bertone S. et Chaliès S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. *Activités*, vol. 12, n° 2, p. 53-72. [<https://journals.openedition.org/activites/1088>].

Borko H., Koellner K., Jacobs J., Seago N. (2011). Using video representations of teaching in practice-based professional development programs. *ZDM Mathematics Education*, vol. 43, n° 1, p. 175-187.

Consuegra E., Engels N., Struyven K. (2014). Beginning teachers' experience of the workplace learning environment in alternative teacher certification programs: A mixed methods approach. *Teaching and Teacher Education*, vol. 42, p. 79-88.

Cour des Comptes (2013). *Rapport public thématique « Gérer les enseignants autrement »*, <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/gerer-les-enseignants-autrement>, consulté le 30/08/2017.

Cour des Comptes (2015). *Référé n° 71653 ayant pour objet la formation continue des enseignants*, <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/la-formation-continue-des-enseignants>, consulté le 30/08/2017.

- Grosemans I., Boon A., Verclairen C., Dochy F., Kyndt E. (2015). Informal learning of primary school teachers: Considering the role of teaching experience and school culture. *Teaching and Teacher Education*, vol. 47, p. 151-161.
- Kwakman K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, vol. 19, n° 2, p. 149-170.
- Lave J. & Wenger E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lieberman A. & Pointer Mace D. H. (2008). Teacher learning: the key to educational reform. *Journal of Teacher Education*, vol. 59, n° 3, p. 226-234.
- Little J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of education reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 15, n° 2, p. 129-151.
- Livingstone D. W. (1999). Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, vol. 13, n° 2, p. 49-72.
- Nelson K. (2008). Wittgenstein and contemporary theories of word learning. *New Ideas in Psychology*, vol. 27, n° 2, p. 257-287.
- Ogien A. (2007). *Les formes sociales de la pensée. La sociologie après Wittgenstein*, Paris : Armand Colin.
- Pastorini C. (2011). *Ludwig Wittgenstein, une introduction*, Paris : Pocket.
- Pochard M. et al. (2008). *Livret vert sur l'évolution du métier d'enseignant*, http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/livre_vert_sur_l_evolution_du_metier_d_enseignant_rapport_pochard_janvier_2008.pdf, consulté le 30/08/2017.
- Rytivaara A. & Kershner R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education*, vol. 28, n° 7, p. 999-1008.
- Stein M. K., Smith M. S., Silver E. A. (1999). The development of professional developers: Learning to assist teachers in new settings in new ways. *Harvard Educational Review*, vol. 69, n° 3, p. 237-269.
- Wittgenstein L. (2004). *Recherches philosophiques*, Paris : Gallimard.