



**HAL**  
open science

# L'activité de formateurs d'enseignants en réseau d'éducation prioritaire enracinée dans l'expérience éprouvée au sein de deux systèmes didactiques parallèles

Nicolas Tagnard, Fabienne Brière-Guenoun

## ► To cite this version:

Nicolas Tagnard, Fabienne Brière-Guenoun. L'activité de formateurs d'enseignants en réseau d'éducation prioritaire enracinée dans l'expérience éprouvée au sein de deux systèmes didactiques parallèles. La biennale de l'éducation 2021, Sep 2021, Paris, France. hal-03381400

**HAL Id: hal-03381400**

**<https://hal.science/hal-03381400>**

Submitted on 16 Oct 2021

**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.

## **Introduction**

Nous nous intéressons dans cette communication à la question de l'expérience professionnelle des formateurs en Réseau d'Education Prioritaire (REP) et aux potentialités de développement professionnel qu'elle permet. Articulée aux interrogations reliant théorie et pratique, l'expérience est aujourd'hui perçue comme un moteur de légitimité dans le monde du travail, parfois aussi déterminant que les connaissances (Lessard, 2021, p. 42). Si l'expérience dans les processus de formation continue et de développement professionnel s'avère déterminante, il reste difficile de caractériser les différentes manières dont chaque professionnel l'utilise et s'en détache pour mener à bien de nouvelles expériences et en faire un outil de développement (Clot et al., 2000).

Selon une orientation didactique on peut considérer que l'expérience constitue un outil d'intégration des savoirs et un support de traduction de ceux-ci dans les situations quotidiennes de travail. Elle est à la fois constitutive de diversité mais suffisamment structurée pour créer le consensus quant à sa capacité à contribuer au développement professionnel. De plus, en référence à John Dewey (1938), l'expérience est abordée comme un concept englobant l'individu dans toutes ses dimensions et se structurant dans un aller-retour incessant entre continuité et rupture (Fabre, 2015). Elle est donc à la fois un instrument de résolution de problèmes et de quête de sens.

Nous nous intéresserons plus particulièrement, dans cette communication à l'activité de deux formatrices en Réseaux d'Education Prioritaire (REP+) et aux manières dont elles s'appuient sur leur expérience.

## **1. Cadre théorique**

Pour mettre en lumière l'activité et les processus de transformation de l'expérience des formatrices observées, notre cadre théorique s'articule autour de la définition du processus d'enquête et sa place dans les mécanismes de développement (Thievenaz, 2019) et des modalités de circulation des savoirs entre les systèmes d'enseignement et de formation (Brière & Simonet, 2021).

### **1.1 Le processus d'enquête au cœur du développement professionnel**

#### **1.1.1 La notion d'activité et son développement**

En prenant l'activité comme plus petite unité de l'échange social (Clot & Simonet, 2015, p. 3) et en se basant sur le modèle de Léontiev (1984) trois dimensions de l'activité se dégagent : a) l'activité comme prise directe avec le réel et créatrice de contexte ; b) l'activité comme reconnaissance de soi et par autrui dans son développement et celui du métier ; et c) l'activité comme objet de questionnement, instrument d'investigation et levier de transformation et de développement professionnel.

#### **1.1.2 Le processus d'enquête**

La démarche d'enquête (Dewey, 1938) désigne un outil de développement de l'expérience reposant sur la perturbation de celle-ci. Cette démarche d'investigation s'appuie sur les principes de rupture, d'effort et d'intelligibilité (Thievenaz, 2019). Elle nécessite un effort volontaire pour investiguer ainsi que l'engagement dans une conduite intelligente pour restaurer la continuité de l'expérience et produire du développement professionnel. Le processus d'enquête est généralisable (Thievenaz, 2019) selon une démarche en cinq étapes déterminées comme suit :

- La situation indéterminée et perturbante (doute) ;
- L'institution du problème (identification et définition) ;
- La détermination d'une solution (suggestion et hypothèses) ;
- L'expérimentation de la solution (raisonnement) ;
- La formulation d'un jugement pratique (caractère opérationnel des faits-significations).

La théorie de l'enquête permet de comprendre les procédures d'investigation, d'expérimentation et de développement mise en œuvre par un individu confronté à une situation perturbatrice. Pour Thievenaz (2019), la procédure d'enquête en accordant à l'activité à la fois le rôle d'objet et d'outil de l'investigation de la pratique permet d'avoir accès aux mécanismes de transformation de l'expérience. Ces procédures de questionnement de l'expérience se focalisent sur les savoirs de la formation et de l'enseignement et permettent d'en saisir la circulation au sein des systèmes didactiques.

## 1.2 Les savoirs en circulation au prisme d'une analyse didactique

Pour investiguer la question des savoirs en circulation dans les processus de formation, nous recourons à une approche didactique. Selon le point de vue de la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 2010), le fait didactique peut être considéré comme un fait social qui ne peut se comprendre qu'au regard des institutions où se développent les savoirs. Dans ce cadre, nous considérons que la conceptualisation de l'expérience peut se faire en recourant aux savoirs en jeu dans les situations de formation et d'enseignement.

### 1.2.1 L'identification des savoirs

La séparation entre recherche et enseignement, entre production des savoirs formation et enseignement a glissé vers une relation de subordination de la formation à la production, ce que (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991) qualifie de vision « usinière » des savoirs. On observe l'installation d'une distance sociale, institutionnelle et épistémique des enseignants à ces savoirs, qu'ils soient de types pédagogiques, savants ou curriculaires. C'est dans ce contexte que s'élabore l'expérience à la fois des enseignants et des formateurs.

La perspective didactique adoptée consiste à envisager les savoirs dans le contexte institutionnel qui encadre l'exercice de la profession (Hofstetter & Schneuwly, 2009). Ces savoirs sont de deux ordres : les savoirs à enseigner reliés aux objets d'enseignement et les savoirs pour enseigner concernant les outils nécessaires pour rendre ce travail possible. Cette distinction repose sur le postulat de l'existence de savoirs d'action (Barbier, 1996) : les savoirs ne sont pas distincts de l'action d'enseigner mais ils y sont intégrés soit en tant qu'outil soit en tant qu'objet d'étude et de formalisation. Elle nous permettra d'interroger la place des savoirs dans l'expérience et la façon dont ils circulent entre les systèmes didactiques de l'enseignement et de la formation. En prenant appui sur les travaux de Brière et Simonet (2021), nous cherchons à caractériser les processus de circulation des « savoirs de métier » dans le système de formation qui, pour ces auteurs, désignent à la fois les savoirs à enseigner, les savoirs pour enseigner et les savoirs réflexifs. En effet, l'activation enchâssée des savoirs à et pour enseigner est à relier à la posture réflexive préconisée par les référentiels de compétences enseignants et formateurs, constitutive de savoirs réflexifs (Brière & Simonet, 2021).

### 1.2.2 La circulation des savoirs entre les systèmes d'enseignement et de formation

Si l'on aborde la didactique comme la dimension de la société s'intéressant à la production du savoir on peut alors définir un système didactique comme « le lieu de la transmission de ces savoirs » (Leutenegger, 2009, p. 11). Le système didactique ordinaire d'enseignement repose

sur la relation qu'entretiennent l'enseignant, l'élève et les savoirs du curriculum. Le système didactique de formation, ou système méta-didactique au sens de Brière et Simonet (2021), relève d'enjeux didactiques liés aux institutions chargées de la formation. Les différentes situations de formation (d'observation, d'auto-confrontation, ateliers collectifs, etc.) sont connectées (Leutenegger, 2009) mais également articulées aux systèmes didactiques caractérisant l'enseignement (Brière et Simonet, 2021). Au sein du système méta-didactique de formation, on peut considérer qu'il y a processus d'enquête des acteurs formateur/formés autour d'objets de savoirs de métier. Les enseignants construisent ces savoirs de métier en investiguant leur expérience alors que les formateurs contribuent à en faire émerger la dimension réfléchie en permettant leur analyse favorisant ainsi les processus de subjectivation des savoirs mobilisés (Vanhulle, 2008). De fait, les savoirs de métier s'élaborent dans l'activité d'enseignement au moment précis où les savoirs à enseigner deviennent des savoirs enseignés. Ils sont ensuite la matière première des pratiques de formation. L'imbrication des deux systèmes – enseignement et formation – s'opère alors par le biais de l'expérience et de la mobilisation par chacun, enseignant et formateur, de ces savoirs.

## 2. Problématique, questions de recherche et méthodologie

Après la présentation de la problématique et de nos questions de recherche nous présenterons le contexte de notre étude, les données recueillies et nos méthodes d'analyse. Nous exposerons ensuite les résultats obtenus.

### 2.1. Problématique et questions de recherche

A la croisée des volontés de description et de représentation de l'activité, l'expérience est un concept frontière. Notre projet consiste dès lors à étudier comment les formateur·trice·s en REP l'utilisent, à la croisée de leur statut d'enseignant·e·s et de formateur·trice·s pour transformer leur pratique ? Deux questions de recherche sont associées à cette problématique :

De quelle manière la démarche d'enquête associant les situations d'enseignement et de formation permet-elle de se saisir de cette expérience pour en faire un instrument de transformation ?

Quelle place les savoirs, dans leur multiplicité, occupent-ils dans le mouvement entre les deux systèmes didactiques de la formation et de l'enseignement ?

### 2.2. Contexte de l'étude

Notre communication prend appui sur une étude menée dans un REP +, ayant donné lieu aux entretiens semi-dirigés de deux Formatrices Education Prioritaires (FEP) : Nadège et Audélia. Chacune d'elle est formatrice dans plusieurs réseaux et référente sur une thématique particulière dans des groupes académiques.

Audélia est formatrice FEP sur quatre réseaux puis formatrice académique auprès de la Cellule Académique Recherche, Développement, Innovation, Expérimentation et référente académique pour le haut potentiel. Elle enseigne en collège et est déchargée six heures par semaine au titre de FEP. Elle mène les formations en tant que FEP sur ce temps de décharge les autres sur son temps libre.

Nadège est également FEP sur plusieurs réseaux et membre des groupes académiques mathématiques et français. Elle est enseignante en cycle 2 et entièrement déchargée. De par son expérience en premier degré son travail se construit avec la coordonnatrice du réseau et les Inspecteurs de l'Education Nationale des circonscriptions où elle intervient. Nadège et Audélia

travaillent ensemble sur deux réseaux. Audélia est en binôme avec d'autres FEP premier degré dans deux autres réseaux. Leur travail ensemble représente pour chacune d'entre elle une tâche parmi d'autre.

### 2.3. Recueil de données

Nous avons d'abord observé une formation menée par les deux formatrices. Cette investigation préliminaire, constituée de prise de notes, a permis de confronter nos premières hypothèses au réel de leur activité.

Ensuite, un entretien semi-dirigé a été mené avec chacune d'elles à l'issue d'un temps d'échanges informel destinés à déterminer le cadre et les modalités des entretiens. Ces entretiens ont permis de réinterroger les interrogations de notre revue de questions et de solliciter l'analyse réflexive des formatrices au regard de leur expérience. Le guide de relance des entretiens portait sur les thématiques suivantes :

- Modalités d'interaction avec les formés, besoins et difficultés des formés (changement ? résistance), leur inscription dans une démarche d'enquête ;
- Mise en perspective de la pratique des enseignants ;
- Arrière-plans de l'activité de la formatrice et ressources mobilisées pour élaborer et conduire les formations.

En partant de l'analyse des pratiques de formation, nous souhaitons amener les formatrices à mettre en relation leur activité avec leur histoire professionnelle, singulière et collective afin d'accéder à la dimension située de l'activité.

### 2.4. Modalités d'analyse des données

Chacun des entretiens a donné lieu à un traitement en quatre étapes.

La première a consisté à réaliser une retranscription des verbatims de chaque entretien. Puis, chaque verbatim a été relu et le discours pondéré en utilisant une augmentation, une mise en gras et/ou en couleur du texte, permettant ainsi de mettre en évidence la plus ou moins grande densité des énoncés et de visualiser les thématiques abordées. Dans un troisième temps, nous avons réalisé un synopsis des deux entretiens en les découpant en épisodes significatifs en fonction des thèmes centraux des énoncés (tableau 1)<sup>1</sup>.

Episodes	Thèmes	Extraits
Episode 4 Contenus de formation : influence du contexte et circulation des savoirs	Importance de la référence au contexte sur les contenus (savoir à et pour enseigner), savoir pour /contexte, circulation (verticale) des savoirs	0/ <b>Erreur ! Source du renvoi introuvable. Erreur ! Source du renvoi introuvable.</b>

**Tableau 1 : extrait du synopsis thématique réalisé à partir du verbatim de l'entretien d'Audélia**

Afin de comprendre l'activité et les dynamiques d'action des formatrices (Clot et al., 2000), nous avons dans un quatrième temps conjugué le découpage en épisodes significatifs à une analyse du mouvement du discours à l'intérieur et entre les entretiens. Ces analyses visent à déterminer la place de l'expérience des formateurs·trice·s dans la transformation de leur activité ainsi que la circulation des savoirs entre les deux systèmes didactiques (d'enseignement et de formation).

<sup>1</sup> Dans la suite de l'article, lorsque nous citerons des extraits nous les situerons par rapport à la numérotation de l'épisode nommé E et de l'extrait.

### 3. Résultats

L'analyse de chaque étude de cas vise à faire ressortir la manière dont les deux formatrices transforment leur pratique au regard de l'investigation de leur expérience. Les résultats montrent dès l'observation préparatoire l'existence de tensions voire de résistances lors de la formation. Les modalités descendantes (commentaires de diaporama) sont à l'origine d'une certaine inertie. Résistance, investigation, conflit, légitimité, prise en compte ou non de l'expérience des enseignants, les thématiques que nous retrouverons dans les entretiens sont déjà présentes.

#### 3.1. Le cas d'Audélia : hétérogénéité, conflit et démarche d'enquête

##### 3.1.1. L'hétérogénéité un levier de transformation

L'analyse montre le poids de l'hétérogénéité dans la constitution du statut de formatrice d'Audélia. Hétérogénéité et conflits d'expérience constituent pour elle les principaux leviers d'accès aux transformations des pratiques. De son point de vue, disparité et multiplicité sont des thématiques plus visibles en Education Prioritaire (EP) eu égard au statut de laboratoire des REP. Cependant, elle exprime très rapidement la conviction que cette préoccupation de l'hétérogénéité, liée à l'attention plus vive portée sur les besoins dans les établissements en EP, n'en demeure pas moins généralisable à l'ensemble du système scolaire : *Mais en fait les besoins sont peut-être plus accrus en REP+ parce que ce qui revient souvent c'est l'hétérogénéité [...]. Mais finalement, pour aller dans des établissements, qu'on va nommer "plus privilégiés" on retrouve absolument les mêmes problématiques* (E3,16).

La question déborde très rapidement le seul cadre de la classe pour envahir les champs social et culturel. Il ressort de ce constat que les enseignants hors EP sont *plus stressés* alors qu'en REP + les enseignants, tout aussi *désarmés*, semblent avoir *plus l'habitude de bidouiller*. En faisant référence à cette « Zone de Bazar Organisationnel » (Daniellou & Martin, 2007), Audélia fait émerger la question des savoirs de métier (Brière & Simonet, 2021), lieu de rencontre entre le système didactique de l'enseignement et celui de la formation. En tant que formatrice et également enseignante, elle construit son statut en élaborant un processus d'enquête, au sens de Dewey (1938).

##### 3.1.2 Développement du processus d'enquête

Les savoirs de métier déterminent le pivot autour duquel s'articule tout le processus d'enquête permettant d'aboutir à la transformation de la pratique de la formatrice et des enseignants en formation. Cette détermination s'opère par le biais d'une double référence à l'expérience d'enseignante et de formatrice d'Audélia : *Est-ce que ça cela a une conséquence sur les contenus de formation ? Est-ce qu'il y a en REP des contenus particuliers ?* (E4, 27). La question du chercheur établit la situation indéterminée et explicite le doute sur les savoirs de métier des enseignants constitutifs du contenu de formation. Audélia s'empare alors de la situation perturbante et en reformulant la conjoncture identifie clairement le problème posé. Elle interroge ces propres savoirs de métier de formatrice en référence aux savoirs pour enseigner issus des problématiques de la pratique des enseignants : *la trame va être la même. Là où il va falloir différencier les modules ça va être dans les exemples que l'on prend pour*

*illustrer les problématiques* (E4,28). Rapidement, elle met en lumière une réponse et suggère une solution toujours en relation aux savoirs de métiers formateurs référés aux savoirs pour enseigner. *J'ai plusieurs interviews d'élèves etc. Selon l'établissement dans lequel je me trouve je vais sur l'un ou sur l'autre* (E4,30).

Cette proposition de solution est immédiatement mise en relation avec son expérimentation dans le réel de l'activité associée aux savoirs réflexifs enseignants. Savoirs réflexifs, ici, source de résistance. *Si tu ne montres pas le même public qui utilise pourtant le même outil pédagogique. Ils vont se cacher derrière " mais c'est dû aux élèves "* (E4,30). Cette résistance va être l'occasion pour Audélia de caractériser les faits à l'origine du problème et leurs donner toute leur signification. *Je pense que les interrogations sont les mêmes, les résistances sont à différents degrés et c'est là que le formateur doit s'adapter [...]. Face à un exemple comme ça tu es fichu.* (E4,32). C'est la vraisemblance du contexte des exemples qui fonde leur signification. Cette perturbation et sa mise à l'épreuve du réel permet à la formatrice de mettre à jour un nouveau jugement sur sa pratique et d'élaborer une nouvelle vérité sur ses savoirs de métiers formateurs. *Je pense que les contenus et les problématiques peuvent rester les mêmes. Mais dans les modalités de mise en œuvre et surtout les exemples il faut adapter avec le public avec lequel les collègues ont à faire sinon ils ont du mal à se projeter* (E4,34). Cette posture d'investigation de l'expérience a des conséquences, exprimées dans la suite de l'entretien, au-delà du vécu des enseignants sur la posture et les gestes didactiques de métier (Brière-Guenoun, 2017) de la formatrice. Ils caractérisent différents mouvements décrits ci-après.

### 3.1.3. Des mouvements ancrés dans la circulation entre les systèmes didactiques (SD)

Le premier mouvement part du Système Didactique de la Formation (SDF) en direction du Système Didactique de l'Enseignement (SDE) : *Comment on passe de la didactique, donc du coup du travail derrière ton bureau à la classe. Toutes les modalités, les outils. Donc c'est très pragmatique* » (E4, 36).

Le deuxième mouvement en aller-retour (SDE/SDF) ancre le statut de la formatrice dans son statut d'enseignante : *Pour moi c'est très important que le formateur il ait encore les pieds dans la classe. Sinon, tu parles de façon très abstraite* (E5,38).

Le troisième mouvement pose la théorie et son importance dans la constitution de son statut et son expertise de formatrice (SDF/SDE) : *J'estime que tu dois quand même faire un apport théorique et rendre compte de l'avancée de la science* (E5,42).

Enfin, le quatrième et dernier mouvement en revenant à la pratique quotidienne, la sienne et celle des formés, constitue un dispositif de relance de l'investigation et du développement de l'expérience, comme en atteste l'extrait suivant :

*Il y a une deuxième partie où on rentre, concrètement dans une réflexion personnelle. Chacun sa classe, en fonction de son public, de sa matière, de son emploi du temps. Voilà, qu'est-ce qu'il va faire de tout ça. Et là c'est quand les questions émergent (...) que moi je vais dire : " Si vous voulez je peux vous parler de... J'ai rencontré les mêmes problématiques que vous "* (E5,44).

Audélia accueille ainsi les conflits de style issus du contexte comme un levier de transformation de l'expérience. *Le but ce n'est pas de rester sur un blocage [...], il faut être prêt à entendre ça, sans se sentir pour autant remis en question* (E10,68).

Son statut de formatrice repose sur sa capacité à perturber et à faire émerger le débat pour susciter la transformation. Elle se situe très clairement dans une démarche d'enquête sans qu'elle soit formulée en référence à la théorie de l'enquête de Dewey (1938). *Je pense que*

*pour qu'une formation soit efficace il faut qu'elle soit un peu dérangement quoi (E10,76). Il faut quand même que cela suscite le débat, l'échange » (E10,78). Et à partir de là, on va rentrer dans : concrètement qu'est-ce qu'on fait dans nos classes quoi [...]. Je montre que l'on peut tout modéliser (E12,98). Ainsi, situation perturbante, suggestion des possibles, expérimentation, modélisation d'une nouvelle opinion, représentent autant d'éléments de la démarche d'enquête que mobilise Audelia pour analyser son travail de formatrice.*

### 3.2. Le cas de Nadège : légitimité, malaise et démarche empêchée

#### 3.2.1. La recherche de légitimité source de malaise

L'analyse de l'entretien montre l'importance pour Nadège de la légitimité dans son statut de formatrice. Cela implique de sa part une attention soutenue à son regard de formatrice et au regard que les enseignants peuvent poser sur elle. Cette tension entre légitimité et regard est à l'origine d'une impression de malaise dans sa façon de dire son travail et d'exprimer ses façons de faire. Au moment de l'entretien, Nadège mène des observations de classe dans plusieurs classes d'écoles primaires du réseau. Dès le début de la discussion le malaise autour de la question légitimité/regard/jugement est très présent :

*La première année c'est extrêmement difficile de rentrer dans les classes, même si moi je peux rentrer, j'ai quand même certains enseignants que je connais... donc ils ouvrent les classes. Mais il y a quand même une analyse, une observation, un jugement, même si on est d'accord il n'y a pas de jugement mais bon il faut accepter le regard (E24,2).*

Le regard de la formatrice semble être difficile à accueillir pour les enseignants et source d'appréhension et de confusion pour la formatrice. La revendication de sa légitimité dénote en creux une inquiétude de ne pas être légitime. Le flou dans l'expression tout au long de l'entretien contribue à rendre difficile la perception du processus d'enquête de Nadège.

#### 3.2.2. Un processus d'enquête empêché ?

La situation de formation décrite dans l'entretien est une observation par les enseignants d'un rituel de calcul mental relevant du domaine d'expertise de la formatrice. Une enseignante a accepté d'être observée. La formatrice a déjà mis en place ce type de système didactique et se trouve en terrain connu. La situation n'est pas perturbante pour la formatrice et elle est voulue comme telle, comme le montre l'extrait suivant :

*Le fait de tourner avec les CP CE1, parce que je suis conseillère pédagogique REP +, j'ai vu qu'au niveau des rituels on voyait toujours-- je parle à un enseignant de CP hein donc je peux y aller (le chercheur en l'occurrence) --"chaque jour compte" [...]. Deux enseignantes ont accepté d'être observées [...] sur un calcul mental qu'on a travaillé ensemble, en plus ensemble ; c'était intéressant à analyser. Et donc, après chaque groupe a analysé de façon indépendante ce qu'ils ont observé dans la classe de chacune (E3,42).*

Dans la suite du processus, le travail sur les savoirs à enseigner (procédure de construction du nombre en calcul mental) reste très encadré de manière à ne pas être perturbant pour la formatrice. *Ils avaient une fiche d'observation avec une grosse case pour l'élève [rire], le reste un peu plus réduit. Pour dire moi ce que je veux... je les avais bien briffés avant, en disant : moi ce que je cherche c'est le travail de l'élève (E3,47).* La suite du processus est organisée de manière encadrée et descendante, la posture du formateur qui « sait » est revendiquée : *C'est difficile pour un enseignant parce qu'il ne va pas regarder les élèves de la même façon que le formateur qui a son idée derrière la tête et qui sait aussi ce qu'il faut regarder (E3,49).* L'importance accordée à l'encadrement des enseignants ne permet pas la mise en avant de la



situation indéterminée à l'origine de la démarche d'enquête. On peut avancer l'hypothèse que cette recherche permanente du bien-fondé de son activité de formatrice empêche Nadège de mettre en place un véritable processus d'enquête. Le reste de l'entretien est à l'avenant et Nadège, pris dans ses propres conflits de légitimité, reconnaît être mal à l'aise face à une situation perturbante, en l'occurrence les formations inter degré : *Je suis plus en difficulté au cycle trois parce que c'est plus éloigné de ma pratique et de ce que je connais [...]. J'ai plus de mal à me mettre à la place des enseignants* (E4,64).

### 3.2.3. Une enseignante formatrice plus qu'une formatrice enseignante

La pratique de formatrice de Nadège est fortement corrélée à sa pratique enseignante. Elle cherche en permanence à voir cette pratique quotidienne des enseignants et revendique sa propre pratique d'enseignante comme principal outil de légitimité. Mais cette volonté de voir et d'entendre le réel se heurte dans un premier temps à la difficulté d'utiliser le débat pour le percevoir. *Pour moi j'ai un objectif : je me mets à la place des enseignants. J'essaie de me mettre à la place des enseignants. Après, on ne peut pas se mettre à la place des enseignants, mais de me dire, voilà, qu'est-ce que j'aimerai moi* (E6,104).

Le second écueil réside dans une posture descendante de la formatrice qui *sait*, jusqu'à être parfois infantilisante. *Dans toutes les formations j'essaie d'amener les enfants... les enseignants pardon, à être sur la difficulté regarder la difficulté* (E6,108). La circulation entre les statuts d'enseignant et de formateur est source de confusion. La connexion des deux systèmes didactiques manquant de clarté, l'équivoque rend impossible une véritable démarche d'enquête de la part de la formatrice. On note aussi faible visibilité du travail sur les savoirs de métiers que ce soit ceux des enseignants ou ceux de la formatrice.

## 4. Discussion

Après une analyse comparative des cas d'Audélia et Nadège nous développerons le concept de système didactique compossible et son lien avec la démarche d'enquête pour enfin aborder les perspectives et les limites d'une telle relation.

### 4.1. Analyse comparative des deux formatrices

Les deux formatrices, dans leur pratique et leur manière d'aborder leur statut de formatrice de manière radicalement différentes, contribuent à interroger la relation entre les systèmes didactiques de l'enseignement et de la formation ainsi que la circulation des savoirs de métiers à l'intérieur de cette relation. Le cas d'Audélia nous montre que le « faire formateur » est ancré dans l'expérience et sa mise en question. Accepter que son expérience se transforme c'est en accepter la perturbation. La démarche d'enquête clairement mise en pratique par la formatrice confirme l'importance de la référence au statut d'enseignant. La posture d'Audélia nous permet d'éclairer cette connexion entre les systèmes didactiques car elle parvient à mettre en cohérence son expérience de formatrice et celle d'enseignante. C'est en effet en tant que formatrice qu'elle fait référence à son statut d'enseignante là où Nadège cherche à rappeler qu'elle est enseignante au moment où elle est dans une posture de formatrice, ce qui est source de confusion dans son discours.

La connexion et la compossibilité<sup>2</sup> des deux systèmes didactiques ne doit pas signifier assimilation. Le souci accordé par Nadège à sa légitimité via le regard et le jugement porté sur elle ou par elle, l'amène à réduire, voire annuler, la distance nécessaire à la relation apaisée des deux dispositifs. Si pour se faire en tant que formateur il faut faire en tant qu'enseignant, nous faisons l'hypothèse que le temps didactique de la formation implique de parler en premier lieu en tant que formateur et dans un second temps, au-delà d'une posture surplombante, d'accepter que le lien entre les savoirs de métier du formateur et ceux de l'enseignant se construisent dans le conflit et le débat.

#### 4.2. Formation et enseignement : deux systèmes « compossibles »

L'expérience, démarche d'enquête et mobilisation des savoirs

Audélia utilise la démarche d'enquête comme un véritable outil de développement en engageant un effort volontaire d'investigation et de mise en intelligibilité de sa pratique (Thievenaz, 2019). Son questionnement se centre sur les savoirs de la formation toujours référés aux savoirs de métier enseignants ce qui lui permet de faire vivre cette circulation entre les deux systèmes de manière décomplexée et riche de transformation pour sa pratique de formatrice. Nadège dans un souci de justification de son statut de formatrice laisse la perturbation à la marge et élabore des stratégies d'encadrement très fortes significatives d'une volonté d'évitement de la perturbation. La visibilité des savoirs de métier en jeu en est réduite d'autant.

La démarche d'enquête repose sur la mise en question de l'expérience. Il s'agit donc d'investiguer les savoirs d'action (Barbier, 1996) référés aux pratiques d'enseignement et de formation. L'opérationnalisation de ces savoirs de métier (Brière & Simonet, 2021) dans un et/ou l'autre des deux dispositifs didactiques se fait de manière connectée. Il nous semble donc opportun pour caractériser les relations entre ces deux systèmes, d'utiliser le terme de « système compossible » qui implique la possibilité pour ces différentes institutions d'exister simultanément en dehors d'une relation d'autorité. Cette compossibilité envisage les processus de formation et d'enseignement comme des continuités composées pouvant être appréhendés dans leur temporalité par l'intermédiaire de la théorie de l'enquête. Ainsi, les dispositifs didactiques se transforment et se développent en interaction sans que l'un puisse prévaloir sur l'autre. Par conséquent, les savoirs en jeu dans chaque dispositif se transforment au travers de l'expérience enchâssés des acteurs. Ce qui justifie de porter l'attention sur les manières dont formateurs et enseignants conjuguent et coordonnent leurs savoirs de métiers respectifs. Il devient alors possible de mettre à jour les dynamiques d'investigation et de détermination de l'activité de la formation en rapport à l'activité d'enseignement, et réciproquement

Associer la compossibilité des systèmes didactiques à la démarche d'enquête permet de rendre visible la manières dont les savoirs de métiers circulent entre les différents dispositifs de la formation de l'enseignement voire également de la recherche. La limite d'un tel rapprochement réside peut-être dans la difficulté à l'intégrer à une tradition descendante et verticale de la construction et la circulation des savoirs de métiers enseignants.

---

<sup>2</sup> Nous utilisons ici le terme de compossibilité des systèmes didactiques en référence à l'utilisation qui en est faite par Schubauer-Léoni dans la préface de Leutenegger (2009). Les systèmes, tout en ayant leur logique propre, rendent possible la transition des savoirs de l'un à l'autre sans qu'il y ait de relation hiérarchique.

## Conclusion

Les formateurs en REP + fondent leur statut à la croisée de leur expérience d'enseignants et de formateurs. Ils éprouvent cette expérience dans leur capacité à l'interroger et à en faire un outil de transformation et de développement professionnel. La démarche d'enquête au sens de Dewey (1938) constitue un outil pertinent d'investigation et de transformation. Bien menée cette démarche permet de mettre en œuvre tout le potentiel de développement contenu dans la connexion des deux systèmes didactiques de la formation et de l'enseignement. La relation compossible des deux types de système didactique lorsqu'elle est pleinement assumée permet de percevoir clairement la circulation des savoirs de métiers au sein de cette association didactique et d'en faire un instrument de formation efficace.

On peut toutefois se demander si la difficulté qu'il peut y avoir à vivre, dans la pratique, le pragmatisme de la démarche d'enquête et la dimension descendante de certains processus de formation ne trouve pas son origine dans le débat entre deux modèles politiques d'éducation (Meuret, 2009) l'un se fondant sur l'importance accordée à l'expérience dans le développement professionnel autant que personnelle et l'autre sur la nécessité de standards commun.

## Bibliographie

- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Brière, F., & Simonet, P. (2021). Développement professionnel et co-construction de savoirs de métier d'étudiants stagiaires dans l'activité conjointe avec le formateur chercheur : Analyses didactique et clinique de l'activité d'auto-confrontation croisée. *Éducation & Didactique*, 15 (1), 47-74.
- Brière-Guenoun, F. (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier : quelles perspectives pour la formation des enseignants ?* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : Une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2-1.
- Daniellou, F., & Martin, C. (2007). Quand l'ergonome fait travailler les autres, est-ce de l'ergonomie. Actes des Journées de Bordeaux sur la pratique de l'ergonomie, 13-32.
- Dewey, J. (1938). *La théorie de l'enquête*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fabre, M. (2015). *Penser la formation*. Editions Fabert.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire : Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique* (Vol. 144). Peter Lang.
- Meuret, D. (2009). France/États-Unis: la crise du modèle français d'éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*.
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69.
- Thievenaz, J. (2019). Chapitre 1. John Dewey et la théorie de l'enquête. In *Psychologies pour la formation* (p. 19-33). Dunod.
- Vanhulle, S. (2008). Au coeur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. In *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débats : Un enjeu pour la professionnalisation des enseignants* (p. 227). Paris : Octarès.