

Méthodes en sciences humaines

Processus et finalités de la professionnalisation

Comment évaluer la professionnalité
émergente ?

Sous la direction de
Christophe Gremion
et Cathal de Paor

Doctorat Master Licence

deboeck
SUPÉRIEUR **B**

Avec le soutien du groupe pour l'Evaluation des Pratiques Professionnelles (gEvaPP), de la Faculté de l'Education de Mary Immaculate College (MIC) et de la Haute école fédérale en formation professionnelle HEFP.

GEVAPP

MIC
COLÁISTE MHIURE GAN SMÁL
MARY IMMACULATE COLLEGE

HEFP
HAUTE ÉCOLE FÉDÉRALE
EN FORMATION
PROFESSIONNELLE

<https://www.gevapp.org/>

<https://www.mic.ul.ie>

<https://www.hefp.swiss/>

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : www.eboecksuperieur.com

© De Boeck Supérieur s.a., 2021

Rue du Bosquet, 7 – B-1348 Louvain-la-Neuve

« Cette œuvre est protégée par le droit d'auteur et strictement réservée à l'usage privé du client. Toute reproduction ou diffusion au profit de tiers, à titre gratuit ou onéreux, de tout ou partie de cette œuvre, est strictement interdite et constitue une contrefaçon prévue par les articles L 335-2 et suivants du Code de la Propriété Intellectuelle. L'éditeur se réserve le droit de poursuivre toute atteinte à ses droits de propriété intellectuelle devant les juridictions civiles ou pénales. »

Ce document numérique a été réalisé par PCA

CHAPITRE 10

**CONSTRUCTION
ET ÉVOLUTION
DU RÉPERTOIRE
DIDACTIQUE : LA PLACE
DES THÉORIES IMPLICITES
DANS LE PROCESSUS
DE DÉVELOPPEMENT
PROFESSIONNEL
DES ENSEIGNANTS
DÉBUTANTS**

Marcos Maldonado

1. Introduction

L'activité d'enseignement exige une prise de décision constante et une planification de l'enseignant : décisions prises à l'avance, prises dans le feu de l'action, prises *a posteriori*. Au cours des dernières décennies, les recherches sur la pensée des enseignants (Borg, 2006 ; Burns et al., 2015) ont montré que l'enseignant dispose d'un répertoire didactique (savoirs

pratiques, modèles d'enseignement et d'apprentissage, actions typifiées), qui lui permet de décider et d'agir dans des situations d'enseignement connues, quotidiennes, mais aussi nouvelles. La construction de ce répertoire et son développement chez les enseignants débutants sont une préoccupation de toute formation initiale professionnalisante. Ce n'est pas une tâche facile, car ce répertoire est composé non seulement de savoirs théoriques explicites issus de la formation, mais aussi de savoirs socioculturels implicites issus des trajectoires personnelles. Les savoirs implicites – subjectifs, biographiques et souvent résistants au changement – opèrent derrière la pensée de toute action. En ce sens, la formation des enseignants exige la mise en place de dispositifs de réflexion visant à rendre explicites ces savoirs et à les confronter aux savoirs issus de la théorie et de l'action elle-même. Dans notre recherche, nous nous intéressons aux problématiques de la construction et de l'évolution du répertoire didactique chez les enseignants débutants en situation de stage⁵² et à la place occupée par les théories implicites dans ce processus. Notre étude se concentre sur le cas de la formation initiale des enseignants de langue espagnole (langue maternelle) à l'Université de Buenos Aires, en Argentine. Pour observer et étudier ces phénomènes, nous analysons deux dispositifs utilisés lors du stage en enseignement : *les récits projectifs* et *les récits rétroprojectifs* (Maldonado, 2021). Il s'agit de textes écrits collectivement par les stagiaires et les professeurs formateurs, dans lesquels ils discutent et projettent leurs leçons, puis relatent et analysent les expériences vécues dans chaque classe. À partir de l'analyse discursive de ces *verbalisations écrites*, nous essayons de répondre à trois questions : quelles sont les sources et l'organisation du répertoire didactique ? Quelle est la place des théories implicites dans l'organisation du répertoire didactique ? Comment le répertoire didactique évolue-t-il lors de la formation ?

L'objectif ici est d'identifier les types de savoirs et la structuration-organisation du répertoire didactique des enseignants novices et de

repérer les événements qui permettent à ce répertoire d'évoluer. Pour ce faire, nous proposons trois parties : 1) nous explicitons d'une part les concepts et les théories qui servent de cadre théorique à la construction de notre problématique et d'autre part l'analyse des données ; 2), nous présentons notre étude et la démarche d'analyse ; 3) en réponse à nos questions, nous mettons en évidence les résultats de notre analyse, les interprétons et les discutons.

2. Pensée, action et contexte : enjeux de la recherche sur l'agir professoral

La notion d'agir professoral, proposée par Cicurel (2011), désigne les actions, coordonnées, parfois simultanées, exécutées par l'enseignant dans un contexte donné et dans un temps déterminé et orientées vers *autrui*. Pour Cicurel (2011), l'agir professoral comprend l'ensemble des actions verbales et non verbales, planifiées à l'avance ou non, visant à transmettre un savoir. Contrairement à des concepts tels que l'agir professionnel ou les gestes professionnels issus de la didactique professionnelle, cette notion se concentre de manière opérationnelle sur l'agir propre au métier d'enseignant.

Entrer dans la cognition des enseignants pour identifier les savoirs qui servent à la genèse de l'agir professoral est une tâche ambitieuse qui intéresse les sciences cognitives depuis près d'un demi-siècle. Selon Burns et al., (2015), le travail des enseignants combine, d'un côté, une *activité sociale* située dans le contexte d'une institution scolaire accessible pour la recherche par l'observation directe et une *activité privée* qui se déroule même en dehors de la sphère institutionnelle, invisible pour la recherche, telles la planification, la prise de décision, la création d'évaluations, etc. La révolution cognitive propre à la psychologie sociale et à l'anthropologie, en cours depuis les années 1950, a mis en lumière l'activité invisible de la

profession enseignante, faisant valoir que comprendre l'activité observable implique d'expliquer l'activité cognitive des enseignants, façonnée par un répertoire de connaissances complexes et hétérogènes et par le contexte socioculturel dans lequel ils sont immergés. Meijer et al., (2001) affirment que dans la définition des *connaissances des enseignants*, le concept de « connaissances » est utilisé de manière globale et inclusive rassemblant une grande variété de cognitions. Ce concept fait référence à tout ce que les enseignants savent ou croient être vrai, que cela soit ou non vérifiable objectivement et tout ce qui est sous-jacent à l'action professionnelle. Ainsi, parmi les connaissances des enseignants, se trouve une gradation entre des opinions conscientes et équilibrées et des intuitions inconscientes et non réfléchies, entre des savoirs théoriques issus de la science et des croyances, mais aussi des représentations et conceptions personnelles. Les travaux de Pajares (1992) nous permettent de concevoir les théories officielles et les savoirs implicites comme des constructions cognitives étroitement liées et inséparables reflétant le côté social et individuel de la pensée des enseignants.

À cet égard, le *pouvoir d'agir* d'un enseignant est conditionné par deux types de facteurs : 1) conditions *externes* (contexte – espace et temps – institution, ressources matérielles, ainsi que dimensions professionnelles et relations⁵³) et 2) conditions *internes* (savoirs, compétences, motivations, expériences, émotions, etc.). L'articulation de ces deux facteurs conditionnels régule et guide le processus de prise de décision avant et pendant le temps de travail en classe. Pour faire face à l'hétérogénéité des situations auxquelles ils sont confrontés au quotidien, les enseignants, comme sujets sociaux, disposent d'un *répertoire de connaissances typifiées* (Schütz, 2008) issu de l'expérience et de la formation qui leur permet de réduire la complexité des interactions en classe et de prendre des décisions situées et immédiates en fonction des objectifs d'enseignement. L'importance de ce répertoire réside non seulement dans le fait qu'il est une source d'actions ou de *schèmes d'action*

à laquelle l'enseignant peut recourir, mais aussi qu'il constitue une source de significations guidant et orientant la perception et l'évaluation de l'expérience. Pour expliquer ce processus, nous pouvons recourir à la phénoménologie de Schütz (2008) : un enseignant, confronté à une situation inconnue, cherche des éléments familiers ou liés à des expériences passées pour trouver des indices qui lui permettent de projeter une action. L'assimilation de nouvelles expériences et donc l'évolution de ce répertoire de connaissances est conditionnée par nos expériences passées.

2.1 L'ORGANISATION COGNITIVE DE NOTRE EXPÉRIENCE

Le problème de la catégorisation et de l'organisation cognitive de notre expérience dans le monde a été traité par de multiples disciplines, telles que la psychologie, l'anthropologie, la philosophie, la linguistique. Selon Lakoff (1987), lorsque nous percevons des éléments matériels ou abstraits, nous ne les interprétons pas comme des entités individuelles, mais comme appartenant à un groupe ou à des catégories. Notre expérience du monde est donc perçue au travers de cadres interprétatifs définis par des catégories mentales. Pour Kleiber (1990), toute science qui s'intéresse aux savoirs doit nécessairement se demander quels sont les catégories et les processus de catégorisation, c'est-à-dire comment les savoirs sont organisés cognitivement et quel est le processus d'assimilation ou de catégorisation des nouveaux savoirs. Ces deux questions sont présentes dans notre recherche.

Deux sources, provenant des domaines de la psychologie et de la sémantique cognitive, offrent des indices qui nous permettent de formuler des hypothèses sur l'organisation du répertoire didactique : 1) la théorie des prototypes de Rosch (1977), qui soutient que l'organisation de notre expérience se fait hiérarchiquement par des processus de généralisation et de discrimination. Ici, chaque catégorie est organisée autour d'un *élément*

prototypique qui représente un point de référence cognitif. Le *prototype* est défini comme le meilleur exemple, car il partage plus de caractéristiques avec le reste des membres de la catégorie et moins avec les membres des autres catégories. Les *membres périphériques*, en revanche, sont les éléments qui sont éloignés du prototype : plus les concepts sont éloignés du centre, plus ils seront périphériques et moins ils partageront de caractéristiques avec le prototype exemplaire. 2) les travaux de Kleiber (1990), qui, sur la base de la théorie de Rosch (1977), reformule la définition de *prototype* et introduit le concept d'*air de famille* de Wittgenstein (1953) pour expliquer l'organisation des catégories. L'élément prototypique conserve les caractéristiques du meilleur exemple d'une catégorie, mais il cesse d'être l'élément fondateur et organisateur de la catégorie. Les éléments ne sont pas organisés hiérarchiquement autour du prototype, mais par le biais de connexions associatives. L'*air de famille* est l'élément qui relie les membres d'une catégorie. La liaison des éléments est latérale, et non centrale comme proposé par Rosch (1977), c'est-à-dire que chaque élément est associé à un autre élément avec lequel il partage certaines caractéristiques. Ainsi, les éléments d'une catégorie sont reliés comme dans une chaîne, de manière latérale.

Si nous nous appuyons sur ces théories, notre recherche devrait pouvoir identifier les éléments prototypiques ou centraux du répertoire didactique et discerner la chaîne de relations qui s'établissent entre les différents types de savoirs qui le composent. En explicitant les types d'associations entre savoirs, nous serons en mesure de comprendre l'organisation et l'évolution du répertoire didactique.

2.2 LES THÉORIES IMPLICITES ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LANGUE

Nous utilisons l'expression *savoirs* ou *théories implicites* par opposition aux *théories officielles* pour désigner les savoirs ou théories non formalisés qui

appartiennent au niveau individuel et émotionnel de la personne, tels que les croyances, les représentations, les images, les (pré)conceptions ou modèles personnels, le sens commun, etc. Ces savoirs sont diffus, difficiles à verbaliser et varient d'une personne à l'autre. Les *théories officielles* ou *savoirs théoriques*, au contraire, sont des savoirs formalisés, socialement acceptés, produits et acceptés par la communauté scientifique, qui peuvent être verbalisés et qui sont indépendants de la personne qui les énonce (Barbier, 2004). Dans le domaine de la formation des enseignants de langue, la recherche sur les théories implicites (Cambra Giné et al., 2000 ; Causa, 2012 ; Gabillon, 2012) visent non seulement à comprendre comment ces systèmes cognitifs influencent et guident le processus de prise de décision et la construction de styles d'enseignement personnels, mais aussi à réfléchir à des modèles alternatifs de développement professionnel. Dans cette perspective, l'activité de réflexion axée sur ces systèmes cognitifs hétérogènes est incontournable dans l'acquisition de compétences professionnelles (Piot, 2008). La recherche de dispositifs de formation qui situent les formés en tant que protagonistes de leur développement, qui permettent d'analyser et de réfléchir (individuellement et collectivement) sur les pratiques et qui contribuent à rendre explicites les modèles intériorisés est devenue l'un des principaux axes dans les processus de professionnalisation. La formation des enseignants est comprise dans cette perspective non seulement comme l'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles, mais aussi comme la capacité à porter un regard critique sur les savoirs implicites guidant l'action, à les confronter et à les transformer.

Un modèle de professionnalisation visant la transformation des théories implicites comporterait trois défis l'explicitation, la confrontation et la transformation des théories implicites. Par explicitation, nous entendons la verbalisation et la prise de conscience des savoirs opérant derrière une action ou une intention. Il existe, derrière un énoncé d'action de type *je fais*, tout un système de savoirs qui rend

possible et donne un sens à cette action déclarée. Les motifs et les causes des actions peuvent être conscients et faciles à verbaliser, ou bien être non visibles et peu évidents, même pour l'agent lui-même. En ce sens, l'enjeu de la formation réside dans la mise en place de dispositifs permettant non seulement de verbaliser ou d'énoncer les actions réalisées ou envisagées, mais aussi de rendre visibles les systèmes de référence, académiques ou sous-jacents, dont les enseignants disposent pour agir.

Les savoirs implicites sont des structures cognitives fortement ancrées dans l'ensemble des connaissances, des *couches de significations sédimentées* (Schütz, 2008) qui se construisent au fil de la biographie de la personne. Ces savoirs ne sont pas remis en cause volontairement par les enseignants, car ils peuvent signifier des vérités absolues. Comment, en formation, opposer nouvelles significations à de tels savoirs ? La confrontation de tels savoirs devient donc un problème dialectique : le système de significations généré par les savoirs implicites est révélé par la réflexivité collective des interactions dans une communauté de pratique (Gremion, 2019) et est confronté à la pluralité des systèmes qui y interviennent. C'est la force de l'activité collective qui impose la nécessité de négocier les sens individuels afin de les intégrer dans des significations partagées. Dans ce modèle de formation, la construction des savoirs professionnels n'implique pas l'incorporation des théories officielles au répertoire des connaissances, mais plutôt la mobilisation et la transformation des savoirs préexistants au travers d'une confrontation avec de nouvelles significations offertes par les théories officielles. Les théories implicites, selon le degré de force qu'elles exercent sur l'ensemble des connaissances, peuvent résister au changement ou influencer la signification des savoirs assimilés (Moscovici, 2013).

2.3 LE RÉPERTOIRE DIDACTIQUE EN TANT QUE SOURCE DE SAVOIR DE L'AGIR PROFESSORAL

En tant qu'action rationnelle, l'agir professoral exige une attitude constante de prise de décision. Certaines actions peuvent être projetées en amont, mais lors de leur mise en œuvre, elles changent et s'adaptent à la nouvelle situation. Cambra Giné (2003) parle alors de décisions interactives, car elles surviennent en cours de leçon et peuvent être improvisées ou routinières. Si l'on considère la position de Ricœur (1977) selon laquelle il n'y a pas d'action sans savoir-faire, cela amène à se demander quels sont les savoirs ou structures cognitives qui permettent à un enseignant d'agir. La notion de répertoire didactique, introduite par Cicurel (2011) et reprise par Causa (2012), permet d'observer opérationnellement les savoirs de référence dont les enseignants disposent pour développer leurs activités professionnelles. Ce répertoire, défini par Causa (2012) comme un ensemble de savoirs et de modèles complexes, hétérogènes et dynamiques acquis par la formation et/ou l'imitation, ne doit pas être compris comme un catalogue d'actions préconçues choisies et mises en œuvre quotidiennement, mais comme une structure complexe intégrant expériences sociales, individuelles et professionnelles, sens commun et références théoriques.

Du point de vue de la professionnalisation des enseignants, la notion de répertoire didactique qui nous intéresse ici est celle qui renvoie à sa configuration et à son évolution. Considéré comme une source de savoirs pluriels, hétérogènes et dynamiques, ce répertoire est défini à partir des notions d'*habitus professionnel* et de *systèmes de croyances, représentations et savoirs* (Cambra Giné, 2003). Le fait que ce répertoire soit constitué de structures cognitives issues non seulement de la formation académique, mais aussi de la biographie et des trajectoires personnelles des enseignants, donne à l'expérience un rôle déterminant dans sa construction et son évolution. Les savoirs qui le composent, ancrés dans la pratique, sont donc aussi, tels que définis par Pérez-Roux et Hétier (2011), « subjectifs, personnels, nourris par des valeurs, des émotions [qui] engagent fortement la sphère affective » (p. 296). Pour Filliettaz et

Bronckart (2005), « l'activité de travail est faite d'opérations routinisées, de savoir-faire qui résultent d'apprentissages anciens et d'une expérience construite dans le temps » (p. 9). Dans le même sens, l'activité d'enseignement est conçue à partir de ces mêmes types de savoirs, situés à un niveau inconscient et rarement évoqués spontanément par les enseignants.

En ce qui concerne les croyances des enseignants, certaines recherches (Cambra Giné, 2003 ; Gabillon, 2012) soutiennent qu'il existe deux types de croyances permettant d'organiser ou de structurer les connaissances d'un enseignant : les croyances centrales et périphériques. Les croyances centrales sont des structures cognitives qui se caractérisent par le fait d'être influentes, dominantes, résistantes au changement, plus ou moins sociales et plus ou moins explicites ; elles sont composées de contenus sémantiques qui créent des états intentionnels de second ordre. Les croyances périphériques, au contraire, subordonnées aux centrales, se caractérisent par leur diversité, leur variabilité, leur caractère personnel, implicite et complexe. Selon Gabillon (2012), les croyances des enseignants sur l'enseignement prennent forme dès leur scolarité, sur la base de leur expérience d'apprenants. Les croyances pédagogiques se construisent ensuite, à partir des interactions dans le contexte professionnel, du contact avec d'autres collègues et des interactions avec les étudiants. Les croyances qui se forment pendant la période d'apprentissage constitueront les croyances centrales. Elles fonctionnent comme des prototypes qui servent de points de référence au moment où se construisent les croyances sur le métier.

La conjonction des théories implicites, des savoirs théoriques et des savoirs issus de la pratique crée des structures ou des schèmes de perception, de pensée, d'évaluation et d'action (Cicurel, 2011), qui modèlent la culture professionnelle de chacun. Dans cette perspective, quelle que soit l'origine des savoirs, l'évolution du répertoire didactique dans les pratiques de professionnalisation doit être interprétée comme un

double processus interne de rupture, déclenché par une activité collective, et de réarrangement. C'est la confrontation avec *autrui* qui produit chez chaque enseignant la nécessité de modifier ou de transformer certains savoirs pour que sa propre action soit en rapport avec l'activité collective.

En formation initiale, la prise en compte de ces structures préexistantes est incontournable en vue de la construction de la professionnalité des enseignants. S'interroger sur les types de savoirs impliqués et sur leur structuration nous permet de comprendre en amont les relations existantes entre ces savoirs où les théories implicites ont une place privilégiée et les pratiques d'enseignement. Dans nos recherches sur le répertoire didactique, nous abordons ces problématiques, car nous les considérons comme indispensables en vue de créer des dispositifs de formation visant à mobiliser et transformer des structures préexistantes.

2.4 L'ENTRÉE PAR LES DISCOURS

Le défi d'une recherche centrée sur les pratiques d'enseignement est d'accéder aux systèmes de significations qui entourent l'agir enseignant. L'observation de l'action située et l'analyse des discours produits dans le contexte de la classe permettent d'avoir accès aux événements qui s'y déroulent ainsi que d'observer les places qu'occupent les acteurs dans les interactions. Cependant, l'observation directe nous donne seulement accès aux actes permettant de rendre compte de la succession des événements, mais pas au sens réel des actions, qui n'appartient qu'aux agents (Schütz, 2008 ; Ricoeur, 1977). Pour y accéder, il est nécessaire de disposer de la parole des acteurs, quant à l'interprétation qu'ils font de leurs actions. Si l'objectif est d'avoir accès aux savoirs des enseignants qui génèrent leurs pratiques d'enseignement, nous devons confronter ce que « les gens font réellement [avec] ce qu'ils disent faire et ce qui les a amenés à faire » (Bruner, 1990, p. 16). La confrontation des enseignants avec leurs propres activités révèle la face cachée des actions, nous donnant accès aux

dimensions cognitives de leurs actes. Cicurel et Rivière (2008) suggèrent que l'invitation à verbaliser les actions par le biais d'une autoconfrontation amène les agents à rendre visible l'invisible de l'action, à révéler les motifs, les buts ainsi que les significations qu'ils donnent à leurs actes. Toutefois, il est nécessaire de comprendre que l'autoconfrontation est une activité en soi et que le sujet qui observe et décrit son action est en même temps observé dans son action, ce que Clot (2005) appelle le *paradoxe de l'observation*. Les significations des actions menées ne sont pas révélées, mais construites dans l'acte d'autoconfrontation. Le travail du chercheur consiste à réunir et à interpréter les significations que l'enseignant produit dans l'acte lui-même ; les significations après l'acte, résultat d'une activité de réflexion individuelle et d'un dialogue intérieur ; et les significations construites dans la verbalisation, produit d'une réflexion collective et d'un dialogue avec *autrui*.

3. Notre étude : dispositifs de formation et traces de savoirs mobilisés dans la pensée sur l'action

Notre étude a été réalisée sur un groupe d'enseignants débutants en stage (désormais ES) dans la formation initiale des enseignants d'espagnol langue maternelle, à l'Université de Buenos Aires. Le stage en enseignement consiste à mener un cours dans une école secondaire pendant une période allant de deux à trois mois. Les stagiaires réalisent un projet didactique de 8 à 10 leçons de 80 minutes chacune sur un contenu de langue ou de littérature. L'activité sur le terrain est suivie par des formateurs-didacticiens (désormais FD), enseignants universitaires spécialisés dans le domaine de la didactique de l'espagnol. La formation se déroule en alternance entre l'enseignement dans les écoles, les réunions hebdomadaires en séminaire d'analyse de la pratique et des interactions

écrites sur la plateforme *Moodle*. Notre recherche s'intéresse aux activités propres à cette dernière. Avant, pendant et après le stage, les FD proposent différentes activités d'analyse, des réflexions individuelles et collectives sur un événement particulier, et la rédaction de projets didactiques et de récits sur ce qui s'est passé dans chaque leçon. Une des caractéristiques du travail sur la plateforme est l'interaction écrite entre les participants, ES et FD. Qu'il s'agisse d'un texte écrit individuellement ou collectivement, chaque participant intervient par le biais de questions ou de commentaires directs, auxquels le ou les auteurs répondent, transformant ainsi l'activité en une interaction verbale. Nous nous intéressons aux objets et aux significations construits dans ces interactions.

3.1 DISPOSITIF DE FORMATION ET CONSTRUCTION DU CORPUS D'ANALYSE

Notre analyse porte sur les récits projectifs et rétroprojectifs⁵⁴ utilisés lors du stage. Ces dispositifs sont des textes réflexifs qui contiennent des interactions verbales écrites entre ES et FD autour de problématiques d'enseignement. Ces textes sont construits et rédigés collectivement entre août et décembre, en plusieurs étapes. Avant de prendre en charge un cours, chaque ES propose des séquences didactiques sous forme de récits projectifs ou hypothétiques pour enseigner un contenu. Ce récit représente ce qu'on appelle le *plan de séquence* (Dessus, 2000), mais, dans ce cas, il n'a une fonction ni descriptive ni prescriptive. Dans les récits, les ES imaginent le contexte, les situations et la temporalité de chaque activité, décrivent et justifient les actions possibles, envisagent les problèmes qui pourraient apparaître et proposent des solutions, ainsi que les dialogues qu'ils auront avec leurs élèves (Lucía- G3-P)⁵⁵. Ces récits sont écrits puis téléchargés sur la plateforme *Moodle* afin que tous les participants puissent les lire et poser des questions ou faire des commentaires.

1. ES : Mon intention serait de lire avec eux [les élèves] *Las ruinas circulares* de Borges, car c'est un texte difficile à comprendre.

FD : Dans le cas d'une lecture en groupe, comment tu imagines que l'activité se déroulera afin de rendre le texte plus accessible ? (Laura-G1-P)

Ces interventions déclenchent une interaction verbale écrite entre les participants, produisant une modification qualitative des séquences d'origine. Aucune des activités prévues, même modifiées par la suite, ne doit être effacée du document, ce qui laisse une trace de la genèse et de l'évolution du plan d'enseignement. Dans les récits rétroprojectifs, les ES racontent leurs expériences sur le terrain après chaque séance. Ces textes, narratifs, mais aussi réflexifs, permettent aux ES d'autoévaluer leurs actions et de réguler les plans d'enseignement du cours suivant.

1. ES : Après la lecture, il y a eu une conversation intéressante, mais un peu désordonnée. L'objectif était de faire émerger de cet échange la définition du genre fantastique. Au-delà du fait que c'était un peu chaotique, je pense que nous l'avons réussi. J'avais pensé travailler sur ce sujet pour le prochain cours, mais comme il a déjà été résolu, j'ai décidé de travailler avec le texte de Borges... (Laura-G1-R).

Dans ces textes, des interactions écrites ont également lieu, puisque les FD et les autres ES posent des questions ou font des commentaires sur les événements rapportés.

Nous nous sommes intéressés à ces dispositifs 1), car ils représentent des données « naturelles », contenant des traces des processus d'enseignement et d'apprentissage des ES. Dans le discours *sur* l'action (Schön, 1983), la justification des activités, l'explication de ce qui est attendu et les interactions, nous identifions les savoirs de référence mobilisés et leurs transformations au cours du stage. 2) le dispositif fonctionne comme « pont » dans l'alternance entre contexte universitaire et terrain, grâce auquel nous trouvons des traces du processus

d'intégration des savoirs issus de ces deux situations. 3) ils représentent l'espace-temps de la communauté de pratique, et donc, un enregistrement naturel de l'activité inter et intrapersonnelle qui se déroule à ce moment de la formation initiale (Maldonado, 2021).

Pour notre étude, nous avons sélectionné cinq cas (tableau 1), soit les récits projectifs et rétroprojectifs produits par cinq ES au cours de l'année 2018, ce qui inclut les interactions avec leurs FD et avec leurs collègues de stage. La longueur de chaque document varie en fonction du nombre de leçons et du style d'écriture des ES.

Tableau 1
Corpus

EF	FD	Expérience professionnelle préalable	Période de stage	Contenu du projet didactique	Nombre de pages du document
Laura	Martina	4 ans	7 leçons	Littérature : Genre fantastique	64 p.
Clara	Josefina	2 ans	9 leçons	Littérature : Réalisme magique	59 p.
Lucia	Josefina	Sans expérience	9 leçons	Littérature : Récit policier	60 p.
Nora	Bernada	1 an	10 leçons	Littérature : Romantisme espagnol	47 p.
Julieta	Martina	Sans expérience	5 leçons	Langue : Genre argumentatif	42 p.

3.2 DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE ET ANALYSE

Notre démarche repose sur l'analyse herméneutique-interprétative de la dimension énonciative, thématique, pragmatique et interactive du discours de chaque corpus tout en prenant en compte la variable diachronique, c'est-à-dire le moment de l'énonciation. Cette variable est décisive dans l'interprétation des données puisque, par exemple, les modifications des séquences planifiées et réalisées chaque semaine par les ES peuvent entraîner un changement dans les savoirs de référence. Nous avons procédé en deux étapes.

Première étape. Nous avons segmenté chaque corpus en séquences didactiques (introduction, déroulement et clôture) et en unités d'action. Dans une séquence didactique d'introduction, par exemple, nous avons identifié des actions récupérant des connaissances préalables, qui présentent le contenu. Pour définir l'unité d'action, nous nous sommes basés sur deux concepts complémentaires. D'une part, la définition issue du champ de la phénoménologie (Schütz, 2008, p. 26-34) reprise par Cicurel (2011), qui considère l'action rationnelle comme celle qui naît d'un projet. D'autre part, nous reprenons le concept d'action du champ de l'herméneutique. Pour définir l'action, Ricoeur (1977) fait une analogie entre l'action rationnelle et l'acte de parole, qui possèdent tous deux un contenu propositionnel, l'action elle-même, et un contenu de sens, l'intentionnalité ou *force illocutoire*. Au niveau discursif, ces actions peuvent être contenues dans un ou plusieurs énoncés. Tout comme dans l'analyse des actes de parole, nous identifions dans chaque unité d'action le contenu propositionnel : les gestes langagiers (mise en scène du savoir, ajustement de l'action) et éthiques (Bucheton et al, 2005) ; et le contenu de sens (intentionnalité de l'action). Pour identifier les savoirs de référence à chaque action, nous avons utilisé les catégories proposées par le groupe PLURAL⁵⁶ (Cambra Giné et al., 2000) : savoir, représentation et croyance. Le savoir est une structure cognitive se référant à une forme de connaissance socialement partagée, produite et validée par la communauté scientifique (Barbier, 2004). Le savoir trouve sa source dans

la formation académique et se réfère à des théories didactiques de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue, etc. La représentation est une proposition cognitive conçue à partir de la dimension sociale de la personne. C'est une forme holistique, impersonnelle et plus ou moins stable de connaissance collective partagée par une communauté donnée (Jodelet, 1989 ; Moscovici, 2013). Au contraire, la croyance se situe au niveau individuel et émotionnel de la personne et représente une forme de connaissance fragmentée et diffuse. Pour Boudon (2012), les croyances sont des états mentaux sémantiquement évaluables qui contiennent un contenu intentionnel, c'est-à-dire qu'elles peuvent amener une personne à prendre une décision. Ces deux formes de connaissances -représentation et croyance- trouvent leur source dans l'expérience socioculturelle.

Les savoirs de référence peuvent être explicitement énoncés dans la justification ou les motifs de l'action ou ils peuvent être implicites (extraits 3 et 4), ce qui nous amène à les reconstituer à partir de l'interprétation inductive. Le contenu propositionnel et le contenu de sens de chaque savoir de référence sont reconstitués à partir d'une interprétation inductive-déductive des unités d'action (extrait 5).

(3)	Si nous prenons en compte les théories de l'apprentissage significatif, je devrais demander aux élèves ce qu'ils savent sur le genre policier. [Savoir : récupération des savoirs déjà appris]
(4)	Avant de commencer la lecture du texte, je demanderai aux étudiants s'ils savent ce que signifie « la guerre fleurie ». [Savoir : récupération des savoirs déjà appris]
(5)	Après la lecture de chaque paragraphe, je vais faire une pause et demander aux élèves ce qu'ils ont compris, quels mots ou expressions ils ne comprennent pas. [Contenu propositionnel : poser des questions de compréhension de lecture. Contenu de sens : guider ou orienter la compréhension]

Ensuite, l'analyse sémantique permet de repérer les relations existantes entre catégories et de les regrouper en fonction de caractéristiques communes. Ces traits ne concernent pas seulement le contenu propositionnel, mais aussi les sens subjectifs associés, c'est-à-dire, les intentions explicites et implicites de l'action telles que « demander » (contenu propositionnel), « contrôler la tâche » (contenu de sens) ; « évaluer » (contenu propositionnel), « contrôler la discipline des élèves » (contenu de sens), etc.

Deuxième étape. Nous avons observé le comportement de ces catégories dans le plan temporel du parcours de formation des ES. Les événements énoncés dans les discours des ES se présentent comme des événements enchaînés qui répondent à une logique temporelle et à l'alternance entre contexte universitaire et terrain scolaire. Ces séquences sont visibles dans nos données lors des interactions verbales entre ES et FD. Notre analyse se concentre alors sur la dimension interactive du discours afin d'observer les phénomènes de négociation de sens entre ES et FD et les transformations des savoirs produites lors de ces interactions. La compréhension de l'évolution du répertoire didactique est donc basée sur l'analyse séquentielle, et non causale, des événements discursifs.

4. Présentation, interprétation et discussion des résultats

Dans cette partie, nous voulons apporter une réponse à nos questions de recherche. Nous nous référons d'abord aux types de savoirs et aux sources du répertoire didactique. Puis, nous nous concentrons sur leur organisation cognitive. Sur la base de la théorie des prototypes et croyances centrales et périphériques, nous suggérons deux types d'organisation : par centralité et par latéralité. Des extraits de *verbatim* illustrent les catégories proposées. Enfin, nous identifions les processus

impliqués dans la transformation et l'évolution du répertoire à partir d'un fragment issu d'une interaction entre Laura et sa formatrice Martina.

4.1 SAVOIRS ET SOURCES DU RÉPERTOIRE DIDACTIQUE

Dans la planification de l'action (récits projectifs) et dans le retour à l'action (récits rétroprojectifs), les ES laissent des traces de leurs systèmes de référence, soit des savoirs qui guident leur agir. Nous constatons que le répertoire didactique des ES est surtout constitué de trois types de propositions cognitives : croyances, représentations et savoirs.

(6)	Croyance sur l'enseignement : « Je considère qu'une classe doit être "correcte", "neutre", "avec de la distance" – beaucoup de professeurs dans ma propre biographie scolaire étaient comme ça. » (Lucia-G3-P)
(7)	Représentation sur les étudiants : « En classe, les filles sont généralement distraites et bavardent tout le temps entre elles. Quelque chose de contraire à ce que j'ai vécu à l'école, où les filles travaillaient toujours plus que les garçons. » (Lucia-G3-R)
(8)	Savoir sur l'apprentissage significatif : « Je vais d'abord interroger les élèves sur la signification du titre du conte. Ensuite, je veux que les élèves travaillent sur la poésie à partir de concepts qu'ils connaissent déjà, comme la rime, pour ensuite introduire le nouveau contenu, le rythme. » (Nora - G4-P)

Ces énoncés analysés prennent la forme de déclarations qui expriment une intentionnalité (extrait 8) – ce qui nous renvoie aux *schèmes d'action* – et de déclarations caractérisant la situation sur laquelle ils agissent (extraits 6 et 7), soit des *images cognitives* (Ochanine, 1978). Ces propositions sont façonnées par l'expérience personnelle des ES et leur origine se trouve dans les trajectoires personnelles et professionnelles,

l'expérience sociale, le transfert communautaire et les théories scientifiques.

La *trajectoire personnelle* est une source qui renvoie aux expériences individuelles des ES, récentes ou très éloignées. Elles se réfèrent à des expériences d'apprenants à l'école ou hors contexte scolaire. Dans l'enseignement de la littérature, les expériences littéraires hors l'école sont des sources de savoirs qui influencent notamment (intérêt pour certains auteurs, voire pour leur biographie, par exemple). Les pratiques de lecture à l'université créent également des schèmes d'action ou *modèles* (Causa, 2012) qui se manifestent dans les propositions des ES et font donc partie de leur répertoire didactique.

En ce qui concerne le *parcours professionnel*, l'expérience des pratiques d'enseignement offre des *savoirs sur la pratique*. Ces savoirs appartiennent au niveau personnel et subjectif des ES et sont associés à certaines croyances. Dans nos données, Laura (G1-P) fait par exemple référence à une action qu'elle accomplit habituellement : « la lecture de fragments de théories ». Dans le cas de Laura, au-delà du fait que proposer aux élèves de lire des théories est motivé par une pratique de lecture typique du milieu universitaire, l'expérience récurrente de ce type d'activité lui permet de se forger un savoir propre sur la pratique.

La source *parcours social* contient tous les savoirs assimilés consciemment ou inconsciemment tout au long de leur expérience sociale. Il s'agit de normes, valeurs ou modes d'action, ainsi que de conceptions du monde influençant l'interprétation de la réalité. Ceux-ci proviennent de nombreux contextes – famille, école, travail – et se manifestent sous la forme de lieux communs, généralités synthétiques ou images typifiées de la réalité. Dans nos données, Julieta (G5-P) justifie pourquoi elle ne veut pas proposer une thématique sur l'actualité politique pour enseigner le débat. Face à l'insistance de FD et des autres ES sur le fait que la meilleure façon d'enseigner le débat est d'introduire des sujets d'actualité politique,

elle s'appuie sur son expérience sociale extrascolaire pour justifier son refus. Ce savoir devient une norme, une doxa renforcée par l'expression « il ne faut pas parler » ainsi que par la généralisation « tout ce qu'on fait », qui influencent son processus de décision.

La source *transfert communautaire* fait référence aux savoirs construits, partagés et transmis entre les membres, dans ce cas, de la communauté des professeurs de langue et de littérature. Contrairement aux *représentations sociales* (Jodelet, 1989), il s'agit de représentations se référant exclusivement à l'activité professionnelle et qui portent sur : 1) les élèves, « ils n'aiment pas lire à la maison » (Laura-G1-P) ; 2) l'institution scolaire, « il est impossible d'organiser ou de planifier à l'avance, l'école effectue toujours des activités imprévues » (Lucía-G3-P) ; 3) les membres de la communauté scolaire, « dans les réunions avec les collègues, après de longs et inutiles débats, nous définissons des objectifs communs pour tous, mais en fin de compte, chacun fait ce qu'il a envie de faire » (Laura-G1-R).

Enfin, les *théories scientifiques* découlent de la formation universitaire. L'assimilation des théories officielles de référence est le résultat d'une situation formelle d'enseignement. Ces savoirs peuvent avoir pour source la lecture de textes scientifiques sur la didactique de l'espagnol (Nora-G4-P), les théories présentées dans les séminaires (Josefina-G3-P) ou les interactions avec le FD (Clara-G2-R).

4.2 CONFIGURATION ET ORGANISATION DU RÉPERTOIRE DIDACTIQUE

Les relations que nous pouvons identifier entre contenu propositionnel et contenu de sens des savoirs nous permettent de repérer deux phénomènes concernant la configuration de la structure du répertoire didactique. D'une part, le savoir est organisé en fonction des associations établies avec d'autres savoirs. Ces associations sont de différentes natures : par

similarité, opposition, contiguïté ou causalité. Ces relations complexes ne dépendent pas seulement du contenu propositionnel, mais aussi du contenu de sens. D'autre part, la caractéristique la plus importante observée est que ces savoirs, quels qu'ils soient (croyances, représentations) ne sont pas organisés de manière isolée, en compartiments étanches, mais sont attachés à un réseau de significations et fortement reliés entre eux. Par exemple, dans l'analyse des récits projectifs et rétroprojectifs de Lucía (tableau 2), nous avons identifié des catégories contenant l'élément « théorie » dans le contenu de sens.

Tableau 2

Extraits de l'analyse des récits projectifs et rétroprojectifs de Lucía.

	<i>Contenu propositionnel (CP)</i> <i>Contenu de sens (CS)</i>
J'ai besoin qu'ils comprennent bien les concepts pour qu'ils puissent analyser les textes.	CP-Analyse du texte CS-Pratique de la théorie
Je vais d'abord développer les caractéristiques du genre policier, puis nous allons lire un texte pour que nous puissions observer la structure.	CP-Exposé CS-Enseignement de la théorie CP-Lecture CS-Vérification de la théorie
Avant de commencer à lire, je dois revenir sur les caractéristiques du genre.	CP-Exposé CS-Récapitulation de la théorie
Pour écrire un récit policier, ils doivent connaître les caractéristiques du genre.	CP-Ecriture CS-Application de la théorie
Ils doivent respecter les caractéristiques du genre et utiliser correctement les différents types de narrateurs.	CP-Évaluation CS-Application de la théorie

Nous constatons (textes de Lucía) que la relation entre théorie et littérature est énoncée à plusieurs occasions avec la modalité déontique témoignant d'un sentiment d'obligation. Cette association de sens permet de déduire que pour elle la connaissance de la théorie littéraire est un instrument nécessaire à la réalisation de toute activité didactique. On retrouve ce même rapport avec la lecture littéraire, la compréhension de la lecture et la production écrite. Le *besoin de connaître la théorie* motive

Lucía à planifier et à réaliser certaines actions ou gestes dont le but est d'amener les élèves à s'approprier des savoirs théoriques afin qu'ils puissent mieux comprendre le discours littéraire et écrire un texte narratif. Dans le cas de Lucía, toutes les catégories CS porteuses du thème *théorie* sont associées les unes aux autres, ce qui permet de mettre en relation différents types de savoirs : sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture, sur l'apprentissage, sur l'évaluation.

La prise en compte de ces relations entre savoirs amène à déduire que la configuration du répertoire didactique est régie par ce principe d'association. Sur la base des postulats de la *théorie des prototypes*, ce principe pourrait être défini comme la force de cohésion qui établit les relations copulatives significatives entre savoirs. Ces connexions associatives se font par le biais de significations et de sens partagés entre types de savoirs, créant une structure cohérente sans conflit, au moins au niveau conscient de la personne. Les contradictions présentes restent *silencieuses* ou latentes. Elles émergent lorsque la personne est confrontée à des situations contradictoires. En illustration, les séquences d'enseignement proposées par Lucia et observées dans sa planification peuvent se résumer en deux moments : développement de la théorie et mise en pratique du contenu théorique. Ces séquences s'appliquent aussi bien à l'enseignement de la littérature qu'à celui de la langue. Toutes les activités qu'elle propose s'inscrivent dans ce *besoin de connaître la théorie*. Lorsque sa FD l'interroge sur ces séquences typiques peu conformes aux modèles d'enseignement de la littérature, Lucía fait face à une contradiction motivée par un événement extérieur amené par sa FD, et non par une réflexion individuelle et volontaire. Sans cette interpellation, Lucía pourrait continuer à croire que ses séquences d'enseignement sont bel et bien adaptées aux modèles d'enseignement actuels.

Ces associations subjectives permettent des configurations de répertoire didactique différentes pour chaque ES. L'analyse de nos données souligne l'expérience professionnelle comme ayant une influence

sur les relations associatives que font les participantes. Nous avons constaté une présence plus forte et diversifiée de relations associatives chez Laura, Clara et Nora (plus expérimentées) et moindres chez Julieta et Lucía (moins expérimentées).

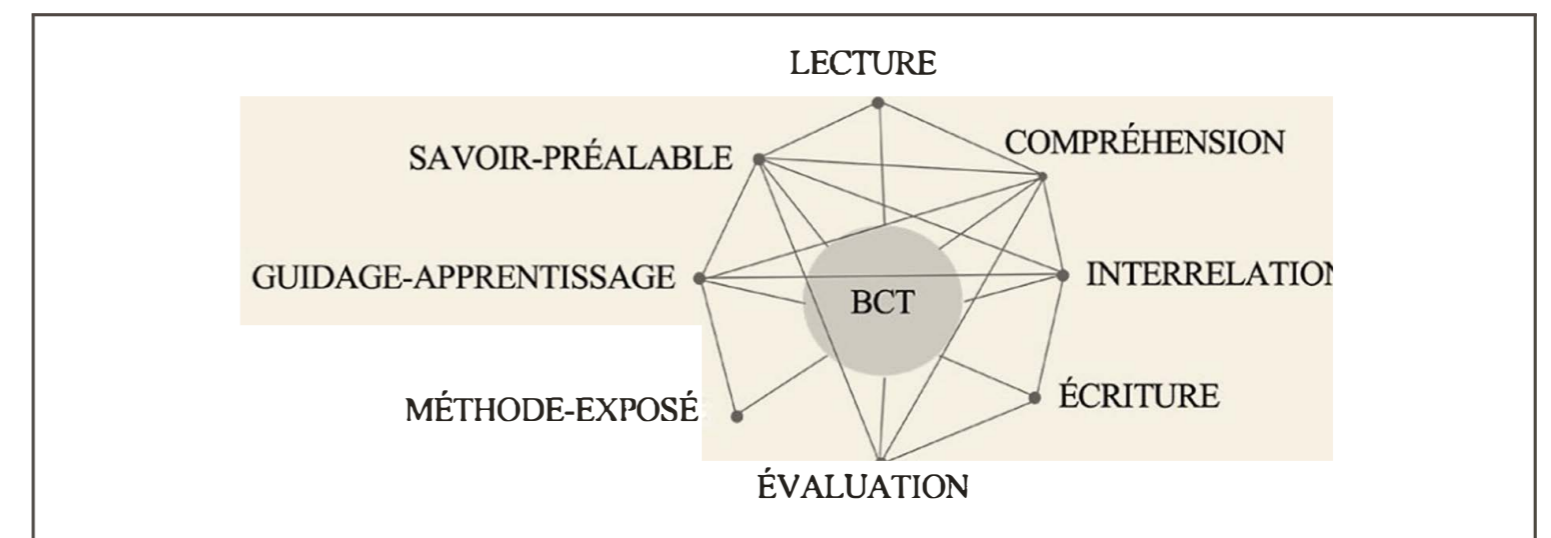
Enfin, concernant l'organisation des savoirs dans le répertoire didactique, nous constatons que les relations associatives entre formes de savoir sont orientées vers deux directions : un élément central et des éléments périphériques. Inspirés par la théorie des prototypes et des croyances centrales et périphériques (Cambra Giné, 2003 ; Gabillon, 2012), nous les identifions comme *centralité* et *latéralité*.

4.2.1 Centralité

Le principe d'association produit deux modes d'organisation du répertoire didactique, nommés centralité et latéralité. La centralité fait référence à un type d'organisation hiérarchique de la structure cognitive du répertoire didactique. Cette organisation est produite par la présence d'un *savoir-prototype*, que nous pouvons appeler « savoir central », et « savoirs périphériques » établissant des connexions associatives directes avec le savoir central. Nous définissons les savoirs centraux comme des propositions cognitives de nature sémantique construites tout au long de la biographie d'une personne et caractérisées par la multiplicité des liens associatifs avec les savoirs périphériques. Ce sont des éléments structurels. Au contraire, les savoirs périphériques sont des propositions cognitives qui s'organisent autour des savoirs centraux ; ils sont influencés par les significations de ces derniers. En revenant au cas de Lucía et aux extraits cités (tableau 2), le sens du *besoin de connaître la théorie* est présent dans différents types de savoirs – savoirs sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture, guidage de l'apprentissage et évaluation-. Ce sentiment de besoin crée inconsciemment des séquences didactiques typifiées : développement de la théorie (par le biais d'un exposé), pratique de la théorie (tâches de type applicationniste), évaluation (corroboration de

l'assimilation de la théorie). Ainsi, chez Lucía ce « besoin de théorie » est fortement présent, comme un élément pouvant influencer ses actions. Cette interprétation amène à penser que nous sommes en face d'un savoir central de son répertoire didactique. L'analyse du corpus permet d'identifier d'autres savoirs liés à ce savoir central, en plus de ceux déjà mentionnés.

Figure 1
Centralité dans l'organisation du répertoire didactique de Lucia



La figure 1 illustre les savoirs périphériques et les connexions associatives directes avec le savoir central *besoin de connaître la théorie* (BCT) chez Lucia. Le fort *besoin de connaître la théorie* relie entre eux les savoirs relatifs à l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de l'évaluation, ainsi que les gestes visant à guider l'apprentissage et la compréhension, l'interrelation des concepts et la récupération des savoirs préalables. Le geste d'exposition de la théorie est également présent parmi ces savoirs. En tenant compte de la théorie des *croyances centrales*, ce *besoin de connaître la théorie* représente un type de croyance chez Lucía, un point de référence qui influence de manière inconsciente, mais directe des savoirs de nature différente.

4.2.2 Latéralité

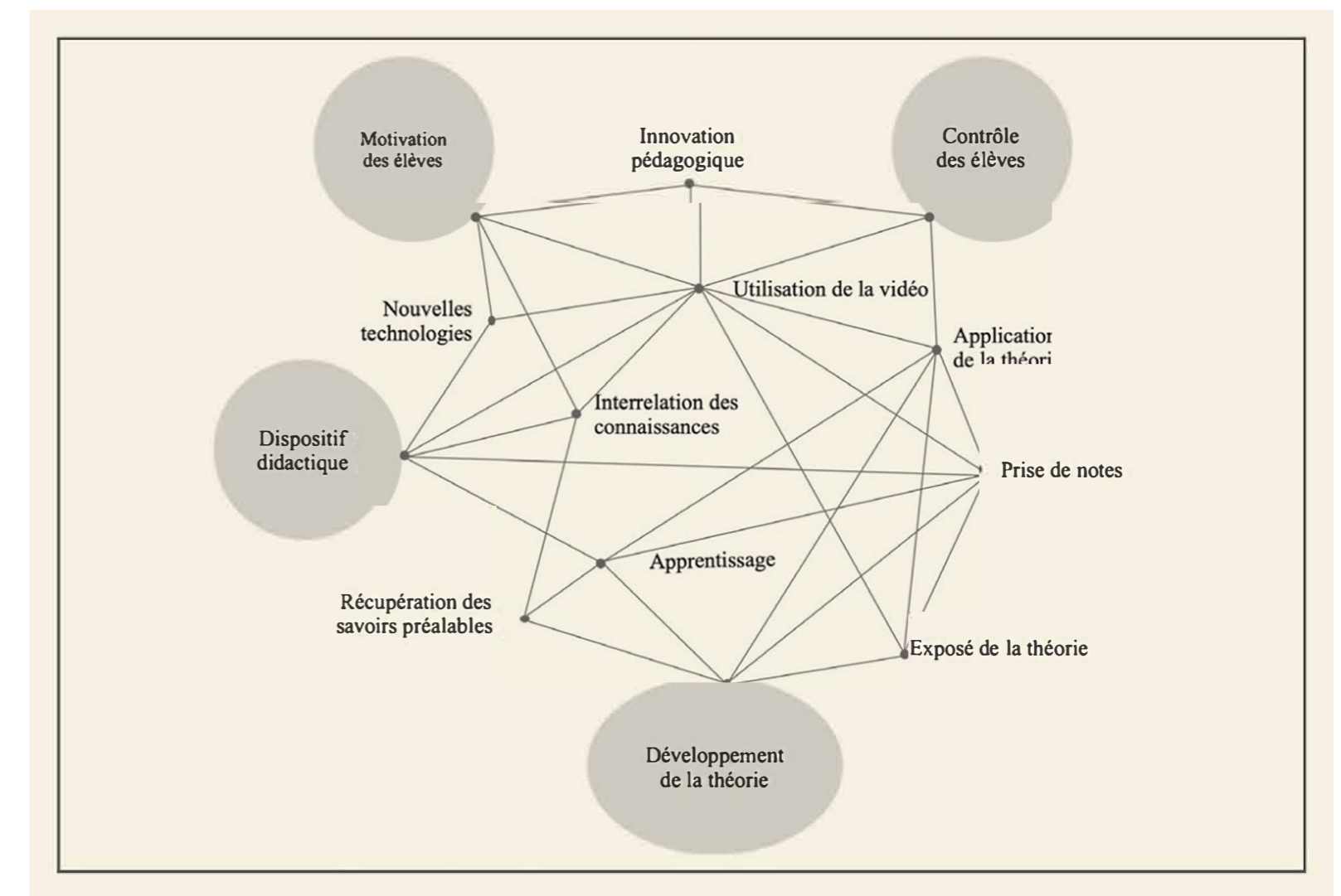
La deuxième forme d'organisation du répertoire didactique est la latéralité. Dans ce cas, les relations associatives ne sont pas orientées vers un savoir central, mais entre savoirs périphériques. Dans les analyses, nous observons que certains contenus de sens sont partagés entre les savoirs périphériques, mais ne font pas référence à l'élément central. Ces sens sont divers, hétérogènes, ont moins d'influence, mais relient des savoirs de différentes natures. L'extrait suivant (du premier récit projectif de Julieta) permet d'illustrer ce phénomène.

(9) **J'ai observé qu' il s'agit d'un groupe qui a tendance à se disperser. Il utilisent des écouteurs (uniquement dans une oreille) et le téléphone pour écouter de la musique pendant les cours et ils se déplacent d'un endroit à l'autre. Ils bougent beaucoup (...)**
Cependant, c'est un groupe très participatif, ils posent des questions à l'enseignant, ils répondent aux questions que celui-ci leur pose. En général, ils travaillent beaucoup. Ils apprécient que les enseignants mettent en relation des connaissance différentes par le biais d'images ou de textes. Cela les maintient très concentrés. Ils sont très intéressés par l'utilisation des nouvelles technologies à l'école. Ils ont maintenant un projecteur dans la salle de classe et ils veulent que les enseignants l'utilisent. Pour eux, tout cela est très nouveau. (...)
Je commencerai la leçon en leur demandant ce qu'ils savent du genre argumentatif. Sur la base de leurs réponses, je proposerai une revue des caractéristiques du genre. Pour ce faire, je prévois d'utiliser une présentation PowerPoint avec quelques éléments théoriques. Mon intention est qu'ils prennent des notes dans leurs cahiers de ce que je dis. Après cela, je leur montrerai une vidéo dans laquelle deux personnes se disputent. Je leur demanderai de trouver les caractéristiques de l'argumentation dans cette discussion. Je pense qu'ils seront très intéressés par cette activité. (Julieta-05-P)

Dans cet extrait, nous observons quatre éléments de sens qui constituent des savoirs centraux dans le répertoire de Julieta : motivation des élèves, contrôle de l'élève, développement théorique et dispositif didactique. Les contenus propositionnels identifiés dans cet extrait

peuvent être liés à ces quatre savoirs centraux : exposé de la théorie, prise de notes, récupération des savoirs préalables, apprentissage, interrelation des connaissances, innovation pédagogique, utilisation de la vidéo, nouvelles technologies, etc. La figure 2 expose les relations associatives latérales entre les contenus propositionnels mentionnés. Julieta déclare utiliser les nouvelles technologies comme dispositif didactique, pour organiser son enseignement. Ce choix est basé sur l'intention de vouloir motiver les élèves, car « ils sont très intéressés par l'utilisation des technologies à l'école ». Ensuite, Julieta prévoit d'utiliser une présentation PowerPoint [dispositif didactique – nouvelle technologie] et demandera aux élèves de prendre des notes sur ce qu'elle dit [exposé du contenu].

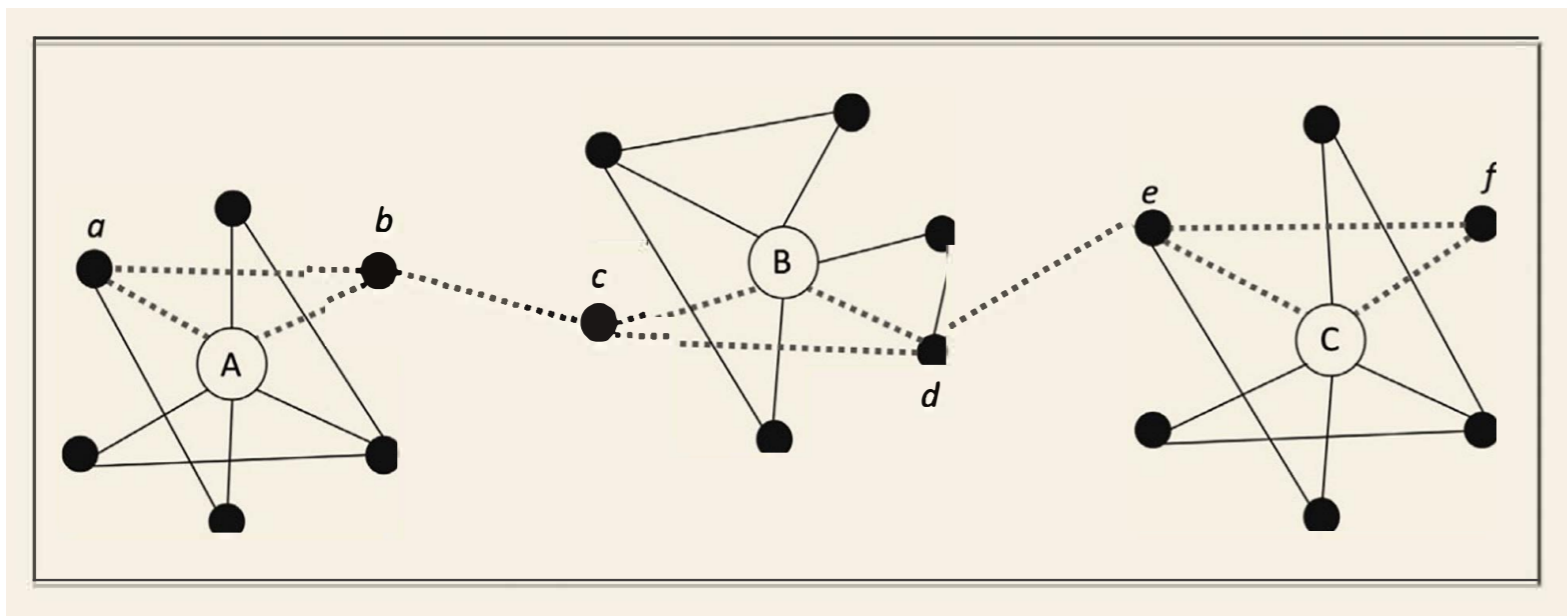
Figure 2
 Latéralité dans l'organisation du répertoire didactique de Julieta



La latéralité permet d'expliquer les liens associatifs établis entre un savoir et l'ensemble de la structure. Un savoir périphérique peut donc être en lien direct avec un savoir d'une autre catégorie, ce que l'on observe dans la Figure 3 où le savoir (a) est en relation associative avec le savoir (b), tous deux étant en lien avec le savoir central (A). À son tour (b) établit un lien avec un autre savoir périphérique (c), mais ceux-ci ne sont pas ancrés dans le même savoir central (b-A ; c-B). En revanche, la relation entre le savoir (a) et le savoir (f) s'explique par le faisceau de familiarité – *l'air de famille* – induit par la chaîne des relations entre a-b, b-c, c-d, d-e, e-f. Cette relation indirecte est rendue possible par l'horizon de familiarité que chaque élément possède par rapport à l'ensemble de la structure.

Figure 3

Relations directes et indirectes du principe de latéralité



En définitive, la configuration du répertoire didactique s'effectue à partir du principe d'association, dont la fonction est de relier le sens entre les différents savoirs qui le composent. Ces connexions sont subjectives, personnelles, plus ou moins conscientes et non contradictoires.

4.3 ÉVOLUTION DU RÉPERTOIRE DIDACTIQUE

L'analyse séquentielle de la dimension interactive montre que le répertoire didactique évolue au cours de la formation grâce à deux événements liés entre eux. Le premier concerne l'expérience et les savoirs qui émergent de l'action sur le terrain.

Le second est de nature dialogique et se réfère à la confrontation des savoirs du terrain et des savoirs préexistants. La verbalisation des processus internes vécus par l'ES, dans lesquels sont exprimés non seulement le sens des actions, mais aussi l'apprentissage effectué, devient l'objet de l'interaction avec le FD. Nous pouvons observer ce processus dans une interaction entre Laura et sa formatrice, Martina. Lors du premier tour de parole, Laura expose dans son récit rétroprojectif du 9 septembre ses difficultés à faire lire aux élèves les textes qu'elle propose. Cette difficulté l'amène à construire ses critères d'évaluation : établir un nombre minimum de lectures pour réussir l'année. Martina, dans son tour de parole daté du 10 septembre, remet en question ce critère qui met l'accent sur la quantité plutôt que sur la qualité, et suggère de chercher des critères alternatifs. Toute l'interaction part de la verbalisation de Laura et de ses conceptions concernant l'évaluation de la lecture littéraire. Les théories officielles, ou l'interprétation de celles-ci sont utilisées comme ressources argumentatives pour la défense du point de vue, mais elles ne sont ni remises en question ni l'objet d'enseignement-apprentissage de la situation de formation. L'intention principale de Martina dans ses interventions est de modifier les critères d'évaluation de Laura.

Laura affirme cependant que, dans son expérience, « ça [la lecture à la maison] ne marche pas d'habitude ». Ce savoir affirmé, intégré dans son répertoire didactique lui permet d'établir des relations latérales directes avec sa représentation du contrôle, de la motivation des élèves, de la lecture littéraire et de l'évaluation. Ce répertoire lui sera alors de référence dans la construction de ses critères d'évaluation. Elle y cherche

une cohérence entre les dimensions théorique (enseignement de la lecture littéraire), institutionnelle (la nécessité d'évaluer ce qui est enseigné) et pratique (la motivation des élèves) et ne voit aucun problème dans sa décision d'évaluer sur la base unique d'un nombre de textes lus durant l'année puisqu'elle offre une réponse adéquate à une situation quotidienne. Martina, pour sa part, comme experte, souligne la contradiction entre le raisonnement de Laura et la conception de la lecture littéraire fournie par le cadre théorique de la formation : « concevoir des espaces d'apprentissage et des rencontres formatrices ». Cependant, pour se faire entendre, et mettre en évidence cette contradiction, elle procède par étapes 1) ratification de proposition (« **c'est un choix raisonnable** ») ; 2) réciprocité, appartenance au même groupe (**nous pouvons rester** sur la plainte) ; 3) appel à la réflexivité collective (« **nous pouvons réfléchir et repenser** encore et encore ») 4) introduction d'un positionnement opposé et geste d'atténuation (modalités réduisant la force assertive) (« **Peut-être** que la quantité n'est pas aussi essentielle que la qualité de la lecture⁵⁷ ... »).

Lorsque Laura reprend le dialogue écrit, elle a interprété l'intention de Martina et tente de défendre son point de vue. Elle est réticente à changer d'avis, même si elle accepte le point de vue opposé (« Je suis tout à fait d'accord [...], mais même ainsi, la quantité de lectures permet de comparer et de se familiariser avec certaines structures, genres... »). Dans le développement de ses arguments, d'autres conceptions émergent qui permettent d'observer à quel point la notion d'évaluation centrée sur la quantité est un noyau fort dans son répertoire didactique. Gabillon, (2012) soutient que lorsqu'une personne a le sentiment que ses croyances sont remises en question, elle adopte une attitude défensive, rejetant tout ce qui pourrait la contredire. De ce point de vue, la résistance adoptée par Laura face au questionnement de Martina s'explique par le principe de la centralité du répertoire didactique. L'importance de cet événement dans le développement professionnel de Laura est essentielle. Les contradictions

auxquelles elle s'est confrontée ont produit chez elle un conflit cognitif qui l'a amenée à modifier des éléments de son répertoire didactique. Sans parler de transformation radicale, puisque l'analyse des données montre que Laura a conservé jusqu'au bout un critère d'évaluation basé sur la *quantité* de lectures, Laura a néanmoins essayé d'intégrer la *qualité* dans ses propositions au sens où ses élèves se sont raconté les histoires lues, en exprimant leurs expériences et leurs émotions.

Des situations similaires à celles observées entre Laura et Martina ont été relevées dans d'autres cas. Nous avons ainsi pu identifier certaines régularités dans le processus de confrontation, à savoir :

L'explicitation d'un savoir construit ou préexistant par verbalisation.

La mise en évidence d'une contradiction par le FD, située entre les significations personnelles du ES et les significations issues des théories officielles.

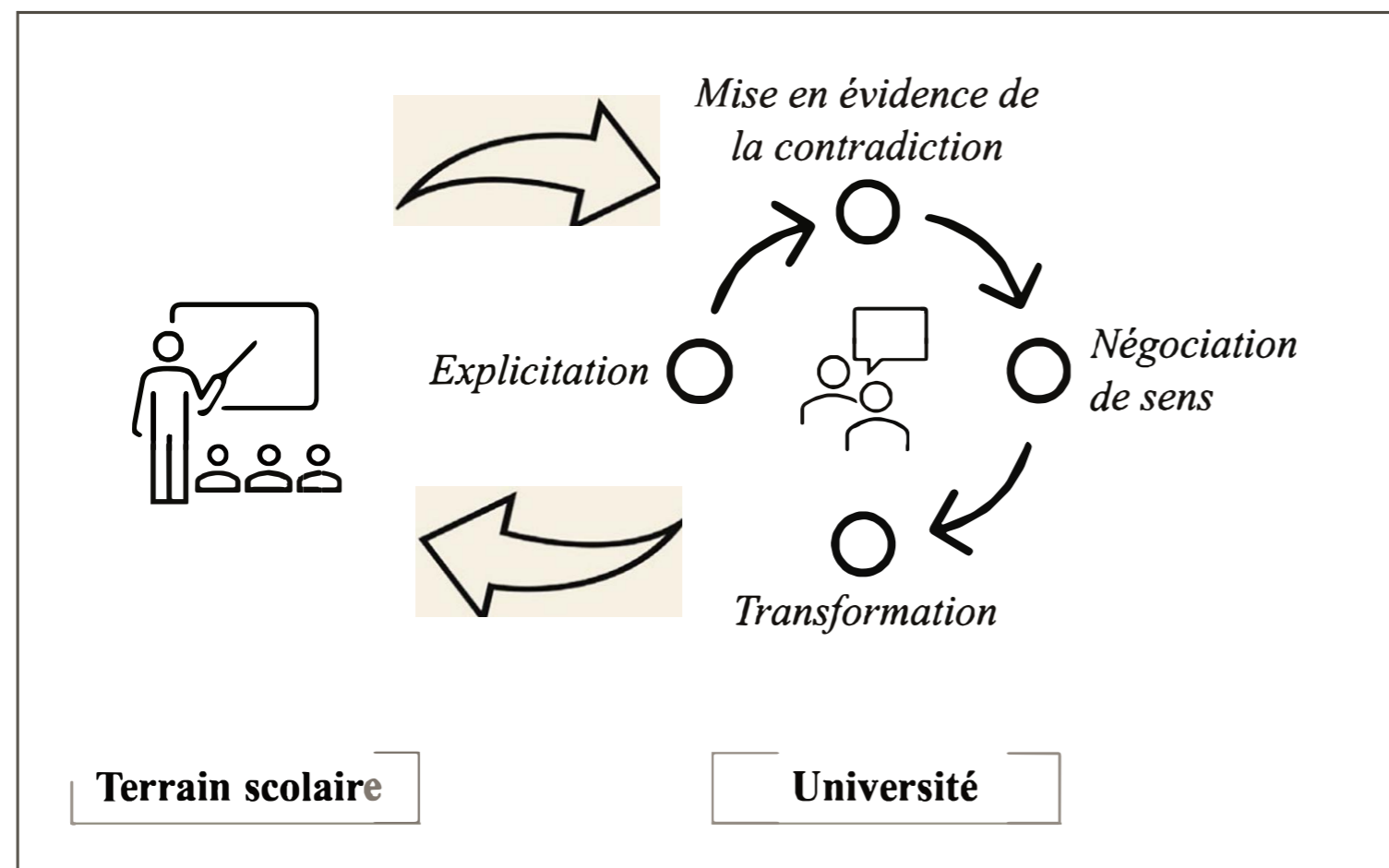
La négociation de sens déclenchée par une négociation conversationnelle entre l'ES et le FD. L'ES se positionne lors de la négociation autour de l'idée qu'il est celui qui a vécu l'action et le FD se positionne en tant qu'expert, ayant plus d'expérience que le stagiaire et maîtrisant la théorie.

La transformation qui, suite à une négociation de sens, implique au moins trois prémisses : 1) l'accord est le résultat d'une négociation dans laquelle deux sujets ont « rapproché leurs positions » au sens où les deux participants trouvent un point de non-contradiction convenable en vue de poursuivre l'activité de formation (co-construction d'un nouveau savoir en lien avec le savoir d'origine ; 2) le nouveau savoir est le résultat d'un processus dialogique, où l'ES trouve la validation du savoir dans une construction collective ; 3) la construction des nouveaux savoirs et l'évolution du répertoire didactique sont le résultat d'une interactivité où les changements ayant lieu au niveau discursif ont une incidence au niveau cognitif.

L'interaction verbale met en évidence le caractère dialogique de l'évolution du répertoire didactique dans la formation des enseignants. Les savoirs qui émergent de l'expérience sur le terrain sont remis en question, négociés, réinterprétés et transformés dans le contexte de l'Université, puis renvoyés sur le terrain (cf. figure 4). Les processus de construction des savoirs ne sont pas des cycles fermés, circonscrits au contexte dans lesquels ils émergent, mais ils sont des processus de resignification continue qui sont produites par l'alternance entre le terrain et l'Université, par la *réflexion-en-action* (Schön, 1983), la *réflexion-avant-et-après-l'action* et la *réflexion-en-interaction*, autrement dit, par l'alternance entre action et dialogue.

Figure 4

Processus de resignification des savoirs dans l'alternance



Conclusions

L'observation de processus internes de formation à partir de l'étude de ces cas nous permet de formuler les réflexions qui suivent.

En premier lieu, le répertoire didactique des ES est présenté comme un ensemble hétérogène de savoirs dans lequel les théories scientifiques apportées par la formation, et les savoirs implicites issus de l'expérience sociale s'imbriquent dans un réseau de relations subjectivement cohérentes. Cette imbrication donne non seulement un sens aux expériences en guidant les interprétations, mais elle influence le processus de prise de décision, en créant un sentiment de cohérence entre pensée et action. Si nous le considérons comme des couches sédimentées de significations (Schütz, 2008), parler de développement professionnel implique d'observer le processus de construction d'un répertoire comme une évolution ou une transformation plutôt qu'une construction exclusive à la formation initiale. L'origine de ce « réservoir de savoirs » servant de référence à l'activité professionnelle est multidimensionnelle, hétérogène et, surtout, biographique, subjective et individuelle. Une grande partie de sa structure est donc déjà constituée de manière significative au moment de la formation. Se confronter à de nouvelles théories, expérimenter sur le terrain et l'interaction avec les FD permettent au répertoire didactique de se développer et d'évoluer tout au long de la formation. Cependant, ces changements ne sont généralement pas radicaux. Le réseau de significations auquel est attaché le savoir peut fonctionner comme un « récepteur » de nouveaux savoirs, mais aussi comme un élément de résistance et de rejet. Tenter de modifier ou de changer un savoir déjà assimilé et organisé dans la structure du répertoire de chacun impliquerait d'ébranler tout ce réseau de significations. Cela suppose que la formation assume que la professionnalisation ne dépend pas seulement du développement de compétences basées sur des référentiels préétablis, mais aussi de la possibilité de créer des trajectoires d'apprentissage qui

commencent par un travail intrapersonnel où les modèles et les conceptions qui existent dans les répertoires des ES sont touchés. En ce sens, la formation des enseignants cherche à développer chez eux des postures critiques et réflexives, mais celles-ci, en tant qu'activités individuelles, peuvent conduire à une (auto) affirmation et au renforcement des savoirs préexistants. En s'appropriant les mots de Vermersch (1994), les enseignants ne parlent pas spontanément de leurs expériences, mais ont tendance à se réfugier dans leurs « satellites », c'est-à-dire, dans les savoirs qui leur permettent de donner un sens à leurs expériences et de justifier leurs propres actions. Positionner les ES dans la nécessité de questionner leurs pratiques et leurs significations passe nécessairement par la confrontation avec *autrui*, avec d'autres systèmes de référence, dans un esprit du dialogue et de réflexion collective. Tout changement et toute évolution significative de répertoire didactique dépendent de ces confrontations. La formation a donc pour but d'assurer la création d'espaces de réflexion collective.

Deuxièmement, l'expérience de la pratique peut produire des contradictions chez l'ES, donnant lieu à des conflits cognitifs et menant à une éventuelle évolution de son répertoire didactique. L'expérience en soi apporte de nouvelles connaissances et celles-ci cherchent leur place dans la trame complexe des relations avec les savoirs préexistants. Mais il s'agit là d'un événement auquel l'ES sera exposé tout au long de sa carrière professionnelle. Le défi de la formation ne se situe pas sur un plan praxéologique, mais sur un plan dialogique. La verbalisation de la pensée de l'action et des processus internes d'interprétation de l'expérience, présentée dans les dispositifs analysés, met en évidence les théories implicites qui interviennent directement ou indirectement dans la prise de décision. D'une part, la mise en discours de ces systèmes de référence personnels offre des indices qui permettent d'identifier des degrés de professionnalité et d'établir des objectifs de formation. D'autre part, les savoirs qui sont exposés dans les interactions verbales offrent aux

formateurs un objet tangible sur lequel ils peuvent créer des zones proximales de développement amenant l'ES à construire de nouveaux savoirs.

Enfin, pour l'ES, les théories implicites ont une place importante dans son répertoire, car elles représentent des zones de connaissances plus stables auxquelles il est plus facile de recourir. La mise en évidence progressive de ces références par les formateurs, leur confrontation avec les théories scientifiques et les instances de négociation de sens permettent de déstabiliser ce savoir cristallisé et de créer chez l'ES des conflits cognitifs qui conduisent à une transformation et une évolution de son répertoire didactique. Dans ce sens, la professionnalisation des enseignants débutants en situation de stage est comprise comme un processus de déstabilisation des systèmes de référence biographiquement façonnés et de stabilisation à partir de la restructuration du répertoire didactique par l'entrée de nouveaux savoirs collectivement construits.

Bibliographie

- Barbier, J. (2004). Savoirs, capacités, compétences, organisation des champs conceptuels. Dans J. Barbier et O. Galatanu (dir.), *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* (p. 31-78). L'Harmattan.
- Bombini, G. (2012). *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. El hacedor.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education. Research and practice*. Continuum.
- Boudon, R. (2012). *Croire et savoir : Penser le politique, le moral et le religieux*. PUF.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning: Four Lectures on Mind and Culture*. Harvard University Press.
- Bucheton, D., Bronner, A., Broussal, D., Jorro, A. et Larguier, M., (2005). Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation, *Repères*, 30, INRP.

- Burns, A., Freeman, D. et Edwards, E. (2015). Theorizing and Studying the Language-Teaching Mind: Mapping Research on Language Teacher Cognition, *The Modern Language Journal*, 99(3), 585–601. <https://doi.org/10.1111/modl.122450026-7902>
- Cambra Giné, M., Civera, I, Palou, J., Ballesteros, C., Riera Figueras, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación*, (17-18), 25-40
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier.
- Causa, M. (2012). Le répertoire didactique : une notion complexe. Dans M. Causa (dir.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements* (p. 15-72). De Boeck.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Didier.
- Cicurel, F. et Rivière, R. (2008). De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante. Dans L. Filliettaz et M.-L. Schubauer-Leoni (dir.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (p. 257-276). Raisons éducatives. De Boeck.
- Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. Dans L. Filliettaz et J.-P. Bronckart (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (p. 37-55). Peeters, coll. « Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain » (BCILL).
- Dessus, P. (2000). La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription ? *Revue française de pédagogie. Politiques d'éducation prioritaire : l'expérience britannique*, 133, 101-116. <https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1024>
- Filliettaz, L. et Bronckart, J.-P. (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Peeters, coll. « Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain » (BCILL).
- Gabillon, Z. (2012). Revisiting Foreign Language Teacher Beliefs, *Frontiers of Language and Teaching*, 3.
- Gremion, C. (2019). Accompagner la réflexivité collective, un métier voué à disparaître ? *Formation et profession*, 27(2), 6-18. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.490>
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. PUF.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.
- Kleiber, G. (1990). *La Sémantique du Prototype*. PUF.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind*. The University of Chicago Press.
- Maldonado, M. (2021). Les récits projectifs et rétroprojectifs comme dispositifs de réflexion collective dans la formation en alternance. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, revue des HEP*, 27, 227-244. <https://revuedeshep.ch/pdf/27/27-13-Maldinado>.
- Meijer, P. C., Verloop, N. et Beijaard, D. (2001). Similarities and differences in teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension, *Journal of Educational Research*, 94.
- Moscovici, S. (2013). *Le scandale de la pensée sociale : Textes inédits sur les représentations sociales réunis et préfacés par Nikos Kalampalikis*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Ochanine, D. A. (1978). Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail, *Psychologie et éducation*, 2, 63-54.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct, *Review of educational research*, 62(3).
- Piot, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner, *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(2), 95-110. <https://doi.org/10.7202/019577ar>
- Ricœur, P. (1977). *Le discours de l'action* (éd. 2014). CNRS Éditions.
- Rosch, E. (1977). Human Categorization. Dans N. Warren (dir.), *Studies in Cross-Cultural Psychology* (p.1-72). Academic Press.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books.
- Schütz, A. (2008). *Le chercheur et le quotidien*. Klincksieck
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. ESF.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. The McMillan Co.