

Symposium

Les dossiers de développement professionnel : une fenêtre sur les trajectoires enseignantes et les médiations qui les influencent ?

Écriture réflexive, interactions entre pairs et construction collective de la projection de l'enseignement dans les dossiers de développement professionnel

Ecriture réflexive

➔ Mise en mots de l'activité professionnelle (Champy-Remoussenard, 2020)...

➔ ...pour soutenir la réflexivité dans les formations en alternance

Le discours d'apprentissage professionnel, inscrit dans un « genre réflexif », est potentiellement un instrument de développement, sous deux conditions : s'il engage la personne dans un travail langagier volontaire, orienté par une construction de sens ; et si cette activité langagière est « habitée » par des intentions d'autorégulation de l'agir. Ces deux conditions du développement articulent langage et pensée, réflexivité et régulation, activité sémiotique et sociohistorique, fonctions mentales et parcours biographique.

(Vanhulle, 2013, p.43)

➔ Dossiers de développement professionnel

- rendre l'apprenant acteur de sa formation
- exploiter les expériences singulières
- inspiré des travaux de Dewey (1933) et de Schön (1983), inscrit dans l'idée d'un professionnalisme basé sur la pratique réflexive conçue comme une démarche rigoureuse, méthodique et collective de création de sens (Chye, Zhou, Koh & Chia Liu, 2019)

Activité solitaire et monologique?

Écriture réflexive et dialogique

C'est la propriété dialogique du langage qui stimule la réflexivité en transformant le monologue intérieur en dialogue. (François, 2005; Bakhtine, 2003)

Dialoguer avec quelqu'un sur un objet de l'activité stimule le dialogue intérieur des sujets.

Le dialogue avec autrui permet de confronter différents points de vue sur un même objet.

C'est dans la confrontation à ces multiples manières discutées de faire la même chose que les professionnels qui s'offrent l'occasion de développer un geste de métier (Simonet & Caroly, 2020).

Conversations professionnelles : lieux de construction de sens (Orland-Barak, 2006, Lave & Wenger, 1991)

Dimension transpersonnelle de l'activité - "faire genre" (Roger, 2010)

« Percevoir les choses autrement c'est en même temps acquérir d'autres possibilités d'action par rapport à elles [...] Je vois autrement, je joue autrement ». (Vygotski, 1997, p.316).

Écriture réflexive, dialogique et projective

La projection de l'action

Toute action rationnelle est le résultat d'un projet préalablement conçu par un sujet. En ce sens, le projet diffère de l'acte de l'action elle-même, car, d'une part, **il se situe dans une temporalité différente, préalable à l'acte et, d'autre part, il n'existe que dans la pensée réflexive et non dans l'expérience immédiate.** (p.26)

Tous **les projets de mes actes à venir** sont basé **sur la connaissance dont je dispose** au moment de l'élaboration du projet. (p.27)

A. Schütz (2008)

L'agir professoral

Lorsqu'on parle d'agir, on met l'accent sur le fait que pour accomplir son métier, le professeur exécute une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global. [...] Mais l'agir professoral est plus que cela, c'est l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un "pouvoir-savoir" à un public donné dans **un contexte donné**. Il comporte également les **intentions**, les **motifs** et les stratégies mises en place. Il ne se limite pas à ce qui se passe dans l'ici maintenant de la classe, car il est aussi **un projet, une projection** et une prise en compte du passé.

Cicurel (2011, p.7)

Le dispositif

Les récits projectifs et rétrospectifs dialogués

Le séminaire “Dossier de développement professionnel”

Contexte

2ème année de la *Maîtrise universitaire disciplinaire en enseignement secondaire de la Formation des enseignant·es du secondaire* (FORENSEC)

Université de Genève

Séminaire annuel à choix, commun à toutes les disciplines

Objectif du séminaire

Ce séminaire, créé par Sabine Vanhulle, avait pour but de permettre aux enseignant·es en formation de faire un bilan de leurs savoirs professionnels par le biais de l'écriture réflexive.

Le dispositif

Les récits projectifs et rétrospectifs dialogués

Pourquoi *récit* ?

Narration de faits (*fictifs ou vécus*), succession causale d'événements.

Projectif

Les événements et les actions qui se succèdent sont situés dans le futur.

Permet aux enseignant·es en formation de se mettre en situation et de planifier la séquence d'enseignement.

Rétrospectif

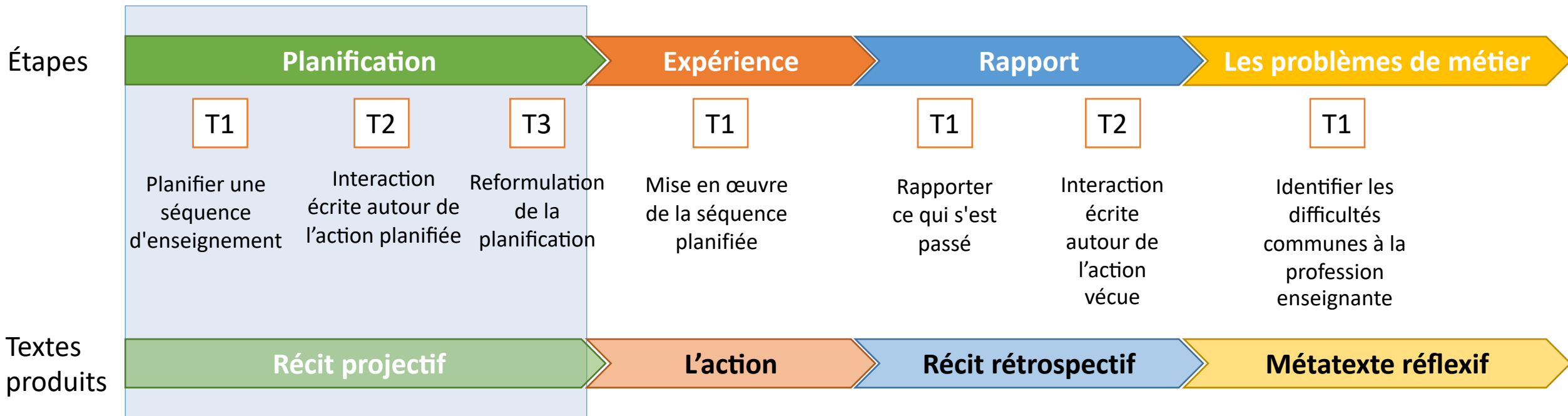
Les événements et les actions se situent dans le passé.

Permet aux enseignant·es en formation de revenir sur ce qu'ils/elles ont vécu, d'ordonner les événements dans une séquence causale et d'attribuer un sens aux actions expérimentées.

Dialogués

Les événements racontés (projetés ou vécus) font l'objet d'une interaction (écrite) entre pairs et en tant que tel, cet objet change, se transforme à chaque tour de parole.

Dossier de développement professionnel



Consigne de travail

Écriture d'un récit projectif d'une séquence d'enseignement

Le récit projectif est le texte dans lequel **vous racontez comment vous imaginez l'enseignement et l'apprentissage d'un contenu disciplinaire**. En ce sens, le récit projectif est un **texte narratif, mais d'événements qui se produiront ou pourraient se produire** dans un avenir pas si lointain. Mais le récit est également **explicatif-argumentatif** car vous y rendez compte des raisons et des motifs des décisions prises (...) **Le récit comprend également la voix des élèves**. À la manière d'un scénario de film, **vous imaginez comment vos élèves réagiraient à vos propositions, ce qu'ils diraient et quels dialogues vous auriez avec eux**. Le récit projectif est comme une carte des actions possibles, mais c'est aussi un outil pour réfléchir à votre activité d'enseignement, pour penser à l'activité et pour vous penser dans l'activité. Étant donné qu'il s'agit d'un **texte réflexif construit de manière collaborative, le récit projectif n'est pas un texte fini**, puisqu'il est toujours possible d'y revenir et de l'enrichir.

Exe 1

Exemple de récit projectif (T1)

Nom
CG

Discipline : français

Contenu à enseigner : les figures de

Le cours que j'ai imaginé porte sur
savoirs et des savoir-faire développés
essayant que les élèves aillent plus loin

Je me pose donc la question :
tous mes élèves atteignent l'objectif ?

Parmi les idées qui me viennent
brainstorming dynamique, afin que l

Première leçon

Dans cette première leçon, les élèves après une séance de *brainstorming* dynamique vont réactualiser leurs connaissances concernant les figures de style. L'enseignant leur demandera alors d'élaborer une définition de ce qu'est une figure de style, puis leur projettera une **définition [1]**, qui donnera lieu – ou pas – à un mini débat. Puis l'enseignant formera 4 groupes, désignera un rapporteur pour chaque groupe et leur distribuera 4 **textes [2]** les uns après les autres, charge à elles, eux de les commenter et de les analyser. Les élèves découvriront *in situ*, c'est-à-dire dans une production littéraire authentique (= non didactisée), l'emploi de plusieurs figures de style et chercheront à les différencier d'un « style d'écriture » particulier à un auteur.

[1] Définition :

« La figure de style est un procédé par lequel on agit sur la langue, en mettant en avant ses particularités, afin d'accentuer son efficacité ou de créer un morceau de bravoure, ou en bouleversant, avec plus ou moins de force, son usage courant : agencement des phrases, choix d'un terme plutôt que qu'un autre attendu habituellement, combinaisons particulières de mots ». Beth, A. et Marpeau, E. (2007) *Expression française, Troisième partie, Figures de style*. Paris : Les Grands Librio, p. 193.

Exemple de

Récit projectif de CG

Nom	Date
CG	05.11.2021
SR	06.11.2021
JM	09.11.2021
HG	09.11.2021
MM	13.11.2021
SB	27.11.2021
JP	29.11.2021
AR	29.11.2021
HG	02.12.2021
JM	02.12.2021
CG	05.12.2021
MM	08.12.2021
JP	09.12.2021
SR	10.12.2021
ES	11.12.2021
AR	13.12.2021
MM	16.12.2021

Discipline : français

Contenu à enseigner : les figures de style

Le cours que j'ai imaginé porte sur la révision, la consolidation et l'approfondissement des

Première leçon

Dans cette première leçon, les élèves après une séance de *brainstorming* dynamique vont réactualiser leurs connaissances concernant les figures de style. M : Comment imagines-tu récupérer ces savoirs ? Quelles ressources pourrais-tu utiliser à cette fin ? ChG : le but du remue-méninges est de stimuler les élèves à puiser dans leurs propres ressources ; L'enseignant leur demandera alors d'élaborer une définition de ce qu'est une figure de style, puis leur projettera une **définition [1]**, qui donnera lieu – ou pas – à un mini débat. M : Pourquoi leur demander une définition si tu leur donnes ensuite la bonne définition ? Je ne dis pas que c'est une mauvaise stratégie, je suis juste intéressée de savoir comment tu imagines intégrer ces deux activités et quels sont tes objectifs. ChG : la définition "officielle" joue le rôle de corrigé SR : je trouve intéressant le fait qu'ils puissent expérimenter autour de cette définition. Car au final, les élèves se souviendront plus de l'expérience et du débat que de leur donner la définition à la fin. Puis l'enseignant formera 4 groupes, désignera un rapporteur pour chaque groupe et leur distribuera 4 **textes [2]** les uns après les autres, charge à elles, eux de les commenter et de les analyser. M : Quel genre de commentaires les élèves doivent-ils faire ? ChG : les élèves doivent chercher à apporter un début de commentaire littéraire (= ils doivent chercher à faire parler le texte), noter leurs interrogations, faire part de leurs réflexions, amorcer des hypothèses BS : je ne suis pas sûre de comprendre. Quels consignes précises tu leur donnerais dans cette situation ? Les élèves découvriront *in situ*, c'est-à-dire dans une production littéraire authentique (= non didactisée), l'emploi de plusieurs figures de style et chercheront à les différencier d'un « style d'écriture » particulier à un auteur. M : Les textes littéraires que tu proposes seront-ils abordés uniquement dans une dimension discursive ? ChG : oui, c'est cela (JM: Cette tâche peut prendre un temps considérable, par conséquent, comment régulez-vous l'activité afin qu'elle tienne dans les temps impartis et qu'elle aboutisse ? Peut-être pourriez-vous découper les tâches sous la

afin de rythmer la leçon et de faciliter la compréhension des élèves. 2. En groupe, expliquer de quoi il parle. 3. Effectuer des consigne ici ? Pouvez-vous donner des exemples afin d'expliciter ce que tu attendes ? Effectuer une analyse (quelles est la consigne ici ? Pouvez-vous donner des exemples afin d'expliciter ce qui est attendu ?) ChG : il s'agit d'une activité de sensibilisation, il n'est donc pas question d'imposer un cadre strict d'analyse en plusieurs étapes. Cela viendra plus tard, une fois les savoirs sur les figures de styles réactivés. H: Afin d'optimiser le temps et d'améliorer l'analyse réflexive des étudiants, les textes pourraient leur être fournis à l'avance afin qu'ils puissent les lire avant de venir en classe. ChG : non, parce que l'effet surprise doit jouer son rôle. M : Juste par curiosité, quel est l'effet surprise que tu génères et qu'est-ce que cet effet surprise produit chez les élèves ?

M : Comment imagines-tu une séquence pour clôturer la leçon et récupérer et/ou intégrer tout ce qui a été travaillé ? Un moment d'institutionnalisation ? ChG : j'ai imaginé construire un tableau qui permette de classer les différentes figures de style et de les coupler avec un exemple. SR : en arts visuels nous sommes amenés à faire de la métacognition à la fin d'un travail. Je me demandais si en Français c'était pareil? Si tu es amené à leur faire produire qqch, cela pourrait être une piste de penser à une activité "métacognition" où les élèves discutent de leur travail et de leur intention. "J'ai pensé à faire comme cela parce que..." "Il m'a semblé judicieux d'amener cette figure de style pour..." MM : SR, c'est une piste intéressante !

Objectifs et questions de recherche

- Analyser les textes issus d'un dispositif visant l'intégration théorie-pratique et le développement professionnel.
- Observer les **effets** de l'écriture de *récits projectifs* et des dialogues entre pairs et formateur **sur l'activité projetée et l'activité relatée**
- Quelles projections de l'activité?
- Quelles réactions, commentaires ou types de changements proposés par les pairs?
- Quels effets ont les types de changements projetés?

Démarche méthodologique

- Analyse de deux cas (enseignant-es en formation de langue, français et anglais)
- Données: récits projectifs dialogués (v1: 2-4 pages / v2 (dialoguée): 10-20 pages)
- Analyse soutenue par le logiciel Atlas.ti
 - Identification des unités de sens contenant :
 - des projections de l'activité
 - des interventions des pairs et du formateur en lien avec les projections
 - des effets (réponses de enseignant-es en formation)
 - Catégorisation de ces unités par une démarche inductive

Résultats

1. La représentation de l'activité projetée
2. Les types d'interactions
3. Les effets des interactions sur les projections

1-La représentation de l'activité projetée (T1)

- La projection d'un scénario

T1-ETUD: **Le cours que j'ai imaginé porte sur la révision (...)** sur le sujet des figures de style, tout en essayant que les élèves aillent plus loin dans leur apprentissage. Je me pose donc la question : « **quelles situation-s dois-je mettre en place pour que tous mes élèves atteignent l'objectif fixé ?** ».

Exe 2

T1-ETUD: **La lecture se fait de façon individuelle. L'enseignant distribue** les différents passages du texte (il y en a 3 en tout), les élèves lisent leur passage et souligne ce qui leur semble important ou intéressant.

Exe 3

1-La représentation de l'activité projetée (T1)

- La projection d'un scénario
 - Choix didactique

T1-ETUD: ***Parmi** les idées qui me viennent à l'esprit, **je retiens** tout d'abord une séance de brainstorming dynamique.*

Exe 4

1-La représentation de l'activité projetée (T1)

- La projection d'un scénario
 - Choix didactique
- Anticipation des événements, des obstacles

*T1-ETUD: Je vois déjà certain-es élèves se demander : « pourquoi M. nous a-t-il distribué des textes qui semblent des récits pour retrouver des figures de style ? ... **Les réponses que j'apporterais à ces questions, c'est qu'il s'agit de textes bruts, sans marquage particulier fait par l'enseignant.***

Exe 5

*T1-ETUD: Néanmoins, **des obstacles potentiels sont susceptibles d'émerger**, à savoir que **la découverte in situ des figures de style, dans une production littéraire « inhabituelle », risque d'empêcher les élèves d'arriver à différencier les figures de style d'un « style d'écriture » particulier à un auteur.***

Exe 6

1-La représentation de l'activité projetée (T1)

- La projection d'un scénario
 - Choix didactique
- Anticipation des événements, des obstacles
 - Les motifs de l'action

T1-ETUD: Enfin, un lien sera fait avec l'emploi des figures de styles dans la vie courante (la publicité) de manière à montrer une continuité entre le savoir scolaire et le monde, la société externes à la classe, mais aussi pour montrer que le « style » n'est pas produit uniquement par les mots et que les images – grâce à leur pouvoir évocateur – peuvent jouer le même rôle que le verbe.

Exe 7

1-La représentation de l'activité projetée (T1)

- La projection d'un scénario
 - Choix didactique
- Anticipation des événements, des obstacles
 - Les motifs de l'action
- Des dialogues fictifs avec les élèves

Dialogues

Actions

Motifs de l'action

T1-ETUD:

Teacher : *Good morning everyone!*

Students : *Good morning*

Teacher : *Today I have an important question for you, I would like to know : What makes you happy? (teacher writes the question on openboard for all students to see)*

Students: *no answer/silent whispering.*

Teacher: *Let me give you an exemple. To me happiness is being wrapped in a blanket with a cup of tee and a good novel on a rainy day (writing down key words on the board)*

Student A: *raising his/her hand*

Teacher: *Yes A?*

Student A: *Going to my tennis practice makes me happy*

Teacher: *nods and writes down (on open board for the students to see) Great, what else makes you happy?*

Student B: *raising his/her hand*

Teacher: *Yes B?*

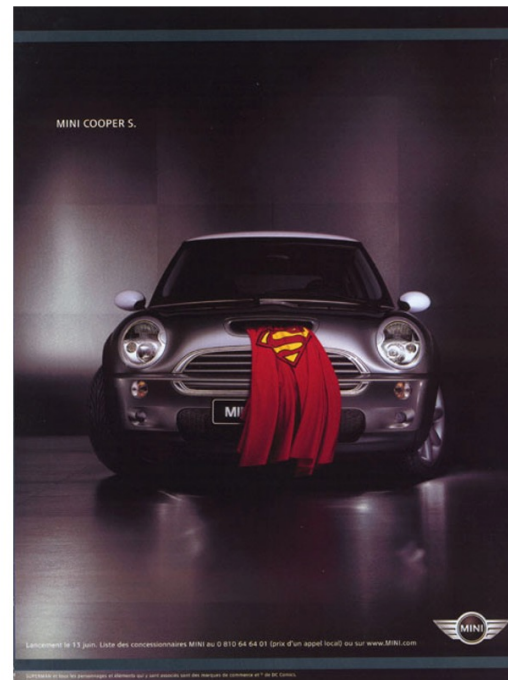
Student B: *See my friends*

Exe 8

1-La représentation de l'activité projetée (T1)

- La projection d'un scénario
 - Choix didactique
- Anticipation des événements, des obstacles
 - Les motifs de l'action
- Des dialogues fictifs avec les élèves
 - Les moyens d'enseignement

Enfin, il sera question de l'emploi des figures de styles dans la vie courante, l'enseignant fera découvrir aux élèves qu'ils sont toutes et tous confronté-es aux figures de style au travers de la **publicité**.



Exe 9

2-Les types d'interactions (T2+)

- Objets des interactions
- Demande d'explicitation
- Évaluation/appréciation des activités
- Énonciation d'actions alternatives (*proposition*)
- Si-hypothèse future
Scénarios différents - événements inattendus.

- didactique: objets d'enseignement
- pédagogique: implication et motivation des élèves
- gestion: déroulement chronologique, disposition des élèves. Etc.

T3-FOR : Comment imagines-tu récupérer ces savoirs ? Quelles ressources pourrais-tu utiliser à cette fin ?

Exe 10

T2-PAIR : **bonne idée le lien avec la vie courante** est selon moi vecteur de sens pour les élèves.

Exe 11

T2-PAIR : ...**il serait bon de distinguer les choses qui rendent les gens heureux** en fonction de leur âge (enfants, adolescents, adultes et personnes âgées) afin d'évaluer l'échelle des valeurs à chaque âge.

Exe 12

T2-FOR : Que se passerait-il si tu remarquais que la plupart d'entre eux ont les mêmes questions ?

T4-FOR : Et si les consignes ne sont pas clairs pour certains ?

Comment les expliquerais-tu ? Quelles ressources utiliserais-tu ?

T5-PAIR : Penses-tu que toutes tes élèves seront intéressés par cette activité et les textes proposés ? Si non, comment comptez-tu attirer leur attention ?

Exe 13

2-Les types d'interactions (T2+)

- Problèmes du métier
Mise en relation des expériences

T6-PAIR: tu pointes ici une difficulté que nous rencontrons régulièrement : rendre les élèves autonomes tout en s'assurant qu'il ne décroche pas.

Exe 14

- Négociation des sens

T3-PAIR : je trouve intéressant de proposer aux élèves de produire peut-être un petit slogan avec une figure de style.
T4-FOR : Je me pose la même question. Quelle est la production des élèves ?
T5-ETUD : Toute séquence didactique doit-elle forcément porter sur une production ?

Exe 14

3-Les effets des interactions sur les projections

- Explicitation d'une action non déclarée
- Intention de changement
- Rejet d'une proposition

T2-FOR : Comment imagines-tu une séquence pour clôturer la leçon ...?

T3-ETUD : j'ai imaginé construire un tableau qui permette de classer les différentes figures de style et de les coupler avec un exemple.

T4-PAIR : en arts visuels nous sommes amenés à faire de la métacognition à la fin d'un travail. Je me demandais si en Français c'était pareil? Si tu es amené à leur faire produire qqch, cela pourrait être une piste de penser à une activité "métacognition" où les élèves discutent de leur travail et de leur intention. "j'ai pensé à faire comme cela parce que..." "il m'a semblé judicieux d'amener cette figure de style pour..."

T5-ETUD: Oui, d'ailleurs, ce procédé sera sans doute choisi par le rapporteur du groupe lorsqu'il rendra compte de ce qui a été découvert.

Exe 16

T3-PAIR : Cette tâche peut prendre un temps considérable, (...) Peut-être pourriez-vous découper les tâches sous la forme d'un questionnaire afin de rythmer la leçon et de faciliter la compréhension des élèves. Par exemple, 1. Lire le texte. 2. En groupe, expliquer de quoi il parle (...)

T11-ETUD : il s'agit d'une activité de sensibilisation, **il n'est donc pas question d'imposer un cadre strict d'analyse en plusieurs étapes.**

Exe 17

Conclusions

En termes de développement professionnel, nous constatons que ce dispositif :

Place le sujet dans une situation spécifique à sa profession : planification d'une séquence d'enseignement, prise de décision et choix didactiques, etc. --> engagement fort? (Vanhulle, 2013)

Rendre explicite ou publique une activité qui est généralement réalisée de manière privée et individuelle: la pensée projective.

Proposer un type de discours qui facilite la création de scénarios ou de mondes possibles, en énonçant les motifs réels de l'action et en faisant ressortir les émotions suscitées par ces situations.

En ce qui concerne le rôle du collectif,

Les interactions prennent pour objet des éléments de l'activité professionnelle.

Des situations alternatives sont énoncées sur lesquelles l'enseignant en formation peut se projeter.

Mise en relation des expériences communes et identification et signification des problèmes du métier.

Recherche collective de solutions aux problèmes individuels.

.. mais parfois échanges limités à appréciation et évaluation ou/et demande d'explicitation...

Merci de votre attention !



Bibliographie

- Maldonado, M. (2021). Les récits collectifs proactifs et rétroactifs comme dispositifs de réflexion collective dans la formation en alternance. *Revue des HEP*, 27, 227-244. <http://revuedeshep.ch/pdf/27/27-13-Maldonado>
- Mercer, N. (2000) *Words and Minds: how we use language to think together*. London: Routledge.
- Mercer, N. (1995) *The Guided Construction of Knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schütz, A. (2008). *Le chercheur et le quotidien*. Paris, France : Klincksieck
- Vanhulle, S. (2005). Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 41–63. <https://doi.org/10.7202/1018157ar>
- Vanhulle, S. (2008). Au coeur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. Dans Y. Lenoir & P. Pastré éd., *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débats : Un enjeu pour la professionnalisation des enseignants* (pp. 227-255). Toulouse : Octarès.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en « je » : Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne : Peter Lang.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.S. (1997). *Pensée et Langage*. Paris: La Dispute.
- Bruner, J. (1991). *...car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.
- François, F. (2005). *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*. Lyon, France : ENS éditions.
- Simonet, P., & Caroly, S., (2020). Geste dialogué et prévention des TMS. *Le Travail Humain*, 83(1), 1-32. <https://doi.org/10.3917/th.831.0001>.
- Bakhtine, M. (2003). *Pour une philosophie de l'acte*. Paris : L'Âge d'Homme.