

Saisir le changement de l'agir enseignant à travers des récits dialogués, projectifs et rétrospectifs

Kristine Balslev & Marcos Maldonado

Colloque IDAP 2022



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**



AFORDENS

*Apprentissage, formation et développement
professionnels dans l'enseignement*

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)

Objectifs et intérêt de l'étude

Une étude sur les processus de professionnalisation dans la formation initiale des enseignants du secondaire

- Analyser un dispositif visant l'intégration théorie-pratique et le développement professionnel.
- Observer les **effets** de l'écriture de *récits projectifs* et *retrospectifs* et des dialogues entre pairs et formateur **sur l'activité projetée** et **l'activité relatée**

L'intérêt de cette étude repose sur trois axes :

- L'ingénierie de la formation : la construction de dispositifs en alternance (Balslev, Maldonado, Lussi Borer *et al.* 2022).
- Les transformations des sujets et leurs activités dans les espaces de formation (Cros & Broussal, 2020).
- L'intégration de la projection de l'action dans l'analyse de l'activité (Maldonado, 2021).

Cadre théorique

➔ Ecriture pour soutenir le développement professionnel

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)

➔ Le dialogue et la construction de connaissances partagées.

(Mercer, 1995, 2000; Vygotsky 1934/1985, Bakhtine, 1984)

➔ La projection de l'action d'un point de vue phénoménologique.

(Schutz, 2018)

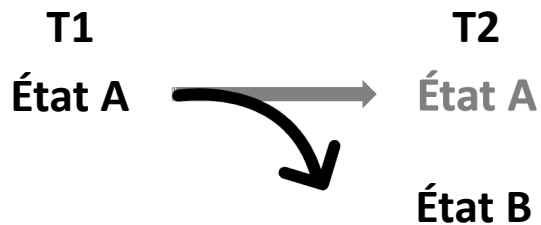
Changement, trajectoire et bifurcation



Le changement n'est pas un objet du monde, mais **un rapport établi entre des états d'une réalité observée à des moments différents du temps**. La mise en évidence d'un changement se distingue du simple constat d'une différence en cela qu'il implique nécessairement une **dimension temporelle**.



Trajectoire. L'identification de la trajectoire permet en effet de distinguer deux états dans une perspective plus large.



Bifurcation. Certains événements sont des *turning points* importants de la vie – ils réorientent notre route... ils se présentent comme des irrégularités dans ce qui était jusque-là une trajectoire ou un régime stable.

Cros et Broussal (2020)

Rapport établi ...

...entre une planification en solo et une planification commentée par des pair-es ou un-e formateur/trice

...entre une planification et un déroulement effectif

...entre une interprétation en solo et une interprétation commentée par des pair-es ou un-e formateur/trice

...entre le temps de l'écrit et le temps projeté (projection de l'action)

Avant le déroulement de l'action

Au cours du déroulement de l'action

Après déroulement de l'action

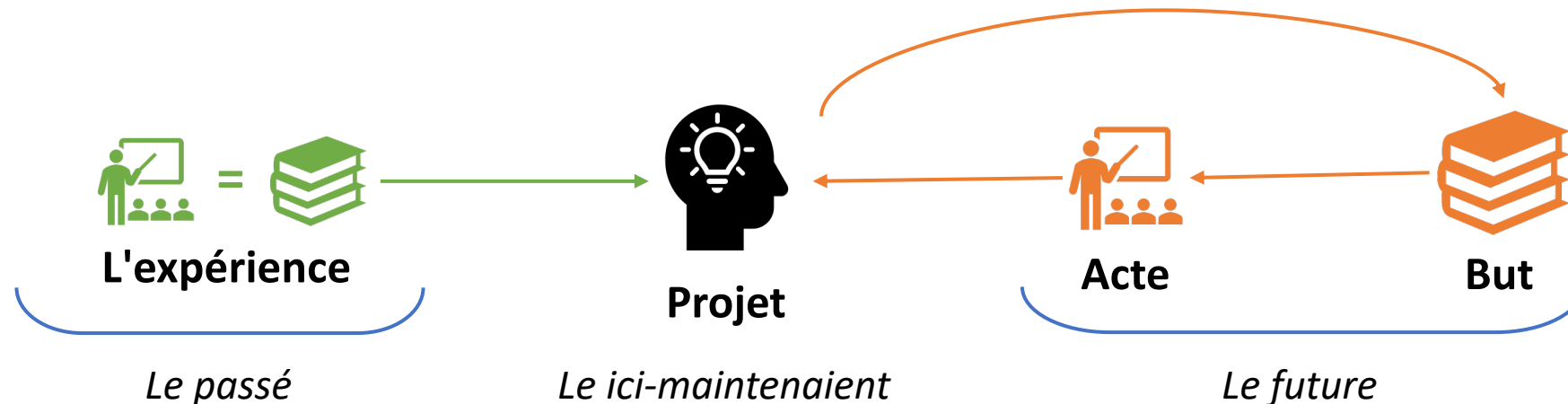
La projection de l'action

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)

L'acte qui aura été accompli, est le point de départ de tous les projets que nous faisons. Je dois visualiser la situation qui découlera de mon action future avant même de pouvoir en esquisser les moindres étapes dont la situation résultera. (p.212)

A. Schütz (2008)



Le dispositif

Les récits projectifs et rétrospectifs dialogués

Pourquoi *récit* ?

Narration de faits (*fictifs ou vécus*), succession causale d'événements. Suit une logique narrative (*actants, processus et séquences*) Charaudeau, (1992)

Projectif

Les événements et les actions qui se succèdent sont situés dans le futur. Permet aux étudiant·es 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 étudiant·es 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

Le projet et l'expérience font l'objet d'une interaction (écrite) entre les pairs et le formateur et en tant que tel, cet objet change, se transforme à chaque tour de parole.

Le dispositif

Les récits projectifs et rétrospectifs dialogués

Dossier de développement professionnel

Contexte

2ème. année du *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 étudiants de faire un bilan de leurs savoirs professionnels par le biais de l'écriture réflexive.

La démarche

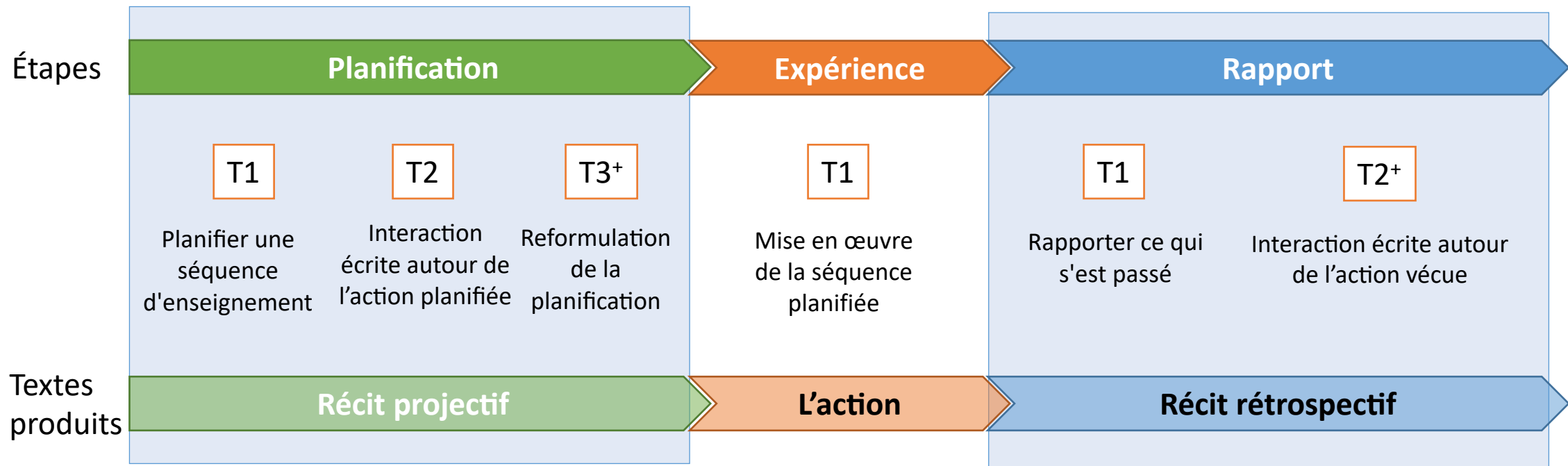
Quatre moments clés : *planifier, expérimenter, rapporter ce qui a été vécu, réfléchir aux problèmes de métier.*

Consigne de travail

Écriture d'un récit projectif d'une séquence didactique

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.

Dossier de développement professionnel



Nos données

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.

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

Discipline : français

Contenu à enseigner : les figures de style

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

T2+)

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. 3. Effectuer des commentaires (quelles la consigne ici ? Pouvez-vous donner des exemples afin d'expliciter ce qui est attendu ?) 4. 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 !

Questions de recherche

- ➔ Quelle est la représentation de l'activité projetée dans les récits projectifs et l'activité expérimentée dans les récits rétrospectifs?
- ➔ Lors du passage d'un état à un autre, quels sont les types de changements observés dans l'activité projetée et l'activité expérimentée ?
- ➔ Quels types d'interactions motivent les changements de l'activité projetée et la signification de l'activité expérimentée ?

Analyse de deux cas

Une stagiaire - Formation à l'enseignement de l'anglais

Un stagiaire - Formation à l'enseignement du français

La représentation de l'activité projetée (T1)

- La projection d'un scénario

T1 État A

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 ?** ».*

T1-ETUD: *Dans cette première leçon, les élèves après une séance de brainstorming dynamique **vont réactualiser leurs connaissances concernant les figures de style.***

Le temps futur

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.*

Le temps présent

La représentation de l'activité projetée (T1)

T1 État A

- 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.*

Traces d'un répertoire didactique

La représentation de l'activité projetée (T1)

T1 État A

- 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.***

*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.***

La représentation de l'activité projetée (T1)

T1 État A

- 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.

Le motif *en-vue-de*

T1-ETUD: En ce qui concerne le sujet de la séquence, **les périodes de confinements liées au covid m'ont beaucoup fait réfléchir sur le bonheur, le partage et l'importance des relations entre individus.** Bien que nous sortons gentiment de ces périodes de confinement, la question du bonheur reste un élément central du bien-être qui touche également les élèves. Il me semble donc un sujet de discussion intéressant qui permet à tous les élèves de se sentir concerné.

Le motif *parce-que*

La représentation de l'activité projetée (T1)

T1 État A

- 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?*

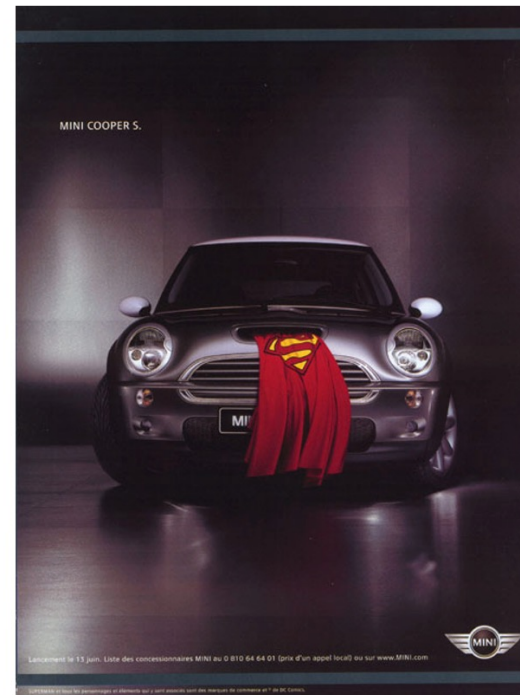
Student B: *See my friends*

La représentation de l'activité projetée (T1)

T1 État A

- 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**.



La représentation de l'activité expérimentée (T1)

T1 État A

- Description des événements vécus
 - Interprétation/évaluation des événements
 - Référence à des situations inattendues
 - Produits émergents (Filliettaz, 2002)
- Dialogues avec des élèves

T1-ETUD: Mon cours démarre avec l'entrée des élèves dans la salle de classe, ils désinfectent leur bureau et s'installent à leur place. Je les salue et je procède à l'appel.

*T1-ETUD: **Mes groupes fonctionnent plutôt bien, les élèves s'investissent, échangent, mettent le texte en évidence, travaillent le texte avec des couleurs... ce qui montrent des habitudes de travail déjà bien installées.***

*T1-ETUD: j'introduis la notion de l'utilisation des figures de style dans la vie courante, je pose cette question à l'ensemble de la classe (...) **À ma grande surprise, il ne s'avère pas très simple de les entraîner sur le terrain où j'entends les mener, celui de la pub.***

*T1-ETUD: **Il me vient à l'esprit de profiter de l'occasion pour réviser ce qu'est une citation. (...) J'opère alors une mini digression concernant la propriété intellectuelle, puis je leur présente le livre d'où est tirée la définition.***

Mon cours démarre avec l'entrée des élèves dans la salle de classe. Il est 8h du matin et beaucoup ont l'air d'avoir passé une courte nuit !

Teacher : "Good morning everyone! Well you are quiet this morning, did you get enough sleep?"

Student A : "No"

Teacher: " How is that? What did you do last night?"

Student A : "Netflix"

Teacher: "I see, so you probably went to bed very late."

Student A: "Yes"

Teacher: "Who else here watches Netflix?" Some students raise their hands. "What are you generally watching? More series or movies?"

Student A : "Friends"

Teacher: "So series. What about the others?"

Student B: "Series aussi"

Teacher: "Okay, so series as well. For those who are watching Netflix, **do you believe that it is something that makes you happy?** If yes how so?"

Student B: "Je comprends pas"

Teacher: "Who understands the question?" Student A raises hand. "Okay, Student A, can you help Student B"

Student A: "Elle demande si on pense que regarder Netflix nous rend heureux et si oui pourquoi"

Student B: "Ahhh ba yes, because it is funny"

Les types de changements dans les RP

26 situations
de *bifurcation*

Changement projeté
(*intention de changement*)

T2⁺

État B⁺

17 situations
d'absence de
changement

Rejet d'une proposition

T4-PAIR : Il serait peut-être judicieux de l'accompagner d'une courte vidéo où les gens parlent de ce qui les fait se sentir bien.

T5-ETUD : **Ce serait effectivement une bonne chose à ajouter!**

T6-ETUD : Dans cette vidéo de 2 minutes environ, des personnes de toutes âges répondent à la question de ce qui les rends heureux. Avec sous titres en anglais.

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.**

Les types de changements dans les RP

Les bifurcations

Introduction d'un nouvel élément

Modification de la séquence d'enseignement

Une ressource

Une séquence d'activités

Choix didactique

Ce qui n'est pas transformé

- Contenu et objectifs
- Choix didactiques
- Sens des activités
- Ressources

• Les nouveaux éléments apportés et intégrés enrichissent l'activité projetée, mais il n'y a pas de changement dans la structure.

• Certaines décisions prises au début sont maintenues tout au long des différents temps.

• Les éléments qui appartiennent au domaine d'expertise des étudiants (théorique/disciplinaire/expérience) ne sont pas soumis à la transformation.

Les types de changements dans les RR

Les bifurcations

T2-PAIR : Je pense que c'était une excellente manière d'introduire ton sujet en utilisant la situation d'un élève fatigué pour démarrer de manière détournée la leçon. Les élèves ont commencé à participer sans se rendre compte qu'ils travaillaient. Après cette introduction, la transition vers la vidéo me paraît tout à fait pertinente mais je me demande s'il faudrait toutefois introduire juste avant cela les objectifs de la leçon pour clarifier pourquoi tu as introduit ce thème.

T3-ETUD: **Je pensais effectivement le faire avant (leur présenter le lesson plan), mais j'ai été emporté par cette question que j'ai directement enchaîné sur la vidéo. Sur le moment cela me paraissait plus pertinent.** Le programme et objectifs ont donc été expliqués plus tard. (...) Mais les élèves n'avaient pas l'air de trop questionner l'intérêt de cette activité.

T4-PAIR : en effet, certaines classes en P1 sont particulièrement inertes et il est compliqué de mettre les élèves au travail même en proposant des activités variées. Ici, en travaillant autour de leurs activités récentes, tu les interpelles et gagnes leur concentration naturellement, c'est une excellente mise au travail.

Les types de changements dans les RR

Je clos cette première activité et je fais distribuer une définition “savante”, tirée d’un ouvrage de référence (...).

Dans le même élan, Il me vient à l’esprit de profiter de l’occasion pour réviser ce qu’est une citation

MB: puisque cela te vient à l’esprit de manière spontanée, pourquoi as ton avis n’as-tu pas anticiper cette séquence et donc programmé une activité dédiée et structurée la concernant ?

Christophe : **comme je l’ai indiqué, je saisis l’occasion de leur remémorer une notion qu’ils.elles connaissent.**

Là pour mes élèves cela se complique, il s’agit de passer de l’impression, d’un instinct, d’une chose diffuse et imprécise, à des phrases construites et formulées en langage littéraire technique. **Je choisis ce moment** de remédiation pour inciter les élèves à commencer un petit carnet où ils noteront / choisiront leurs propres exemples de figures de style.

Analyse ETUD (français)

Récits projectifs (+ apports des pair-es et du formateur)

Contenus / objectifs (QUOI?) :

- réflexion générale sur les figures de style
- figures de style dans la vie courante
- figures de style basiques (métaphore et onomatopée)
- identifier des figures de style
- sens et effet du texte sur le lecteur
- métaphore, comparaison, personnification, allégorie
- exercices de style de Queneau
- procédés littéraires

Récits rétrospectifs

Contenus / objectifs (QUOI?) :

- + **définition de "bravoure"**
- figures de style: raviver mémoire didactique
- différence entre figure de style et style littéraire
- sonnets en alexandrins
- l'effet des différentes formes de texte
- procédés rhétoriques
- impact de la forme sur le sens
- onomatopée
- figures de style dans la vie courante
- comparaison et personnification
- + **propriété intellectuelle**
- + **définition de citation**

Les types d'interactions

Diversifications

Acte qui cherche à fournir des éléments divers.

Problématisation

Acte qui cherche à transformer une situation déterminée en une situation indéterminée.

Resignification

Acte qui cherche à transformer le sens d'une activité.

Types des interactions

- Énonciation d'actions alternatives (*proposition*)
- **Si-hypothèse future** *Scénarios différents - événements inattendus.*
- Problèmes du métier *Mise en relation des expériences*
- Révéler les contradictions
- Intégration d'une proposition
- Négociation des sens

Les types d'interactions

Diversifications

Acte qui cherche à fournir des éléments divers.

Problématisation

Acte qui cherche à transformer une situation déterminée en une situation indéterminée.

Resignification

Acte qui cherche à transformer le sens d'une activité.

Types des interactions

- Énonciation d'actions alternatives (*proposition*)
- **Si-hypothèse future** *Scénarios différents - événements inattendus.*
- Problèmes du métier *Mise en relation des expériences*
- Révéler les contradictions
- Intégration d'une proposition

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 claires pour certains ? Comment les expliquerais-tu ? Quelles ressources utiliserais-tu ?

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

Les types d'interactions

Diversifications

Acte qui cherche à fournir des éléments divers.

Problématisation

Acte qui cherche à transformer une situation déterminée en une situation indéterminée.

Resignification

Acte qui cherche à transformer le sens d'une activité.

Types des interactions

- Énonciation d'actions alternatives (*proposition*)
- **Si-hypothèse future** *Scénarios différents - événements inattendus.*
- Problèmes du métier *Mise en relation des expériences*
- Révéler les contradictions
- Intégration d'une proposition

T6-PAIR: Je trouve l'idée et la thématique excellente en revanche est-ce que les objectifs sont-ils en accord avec les prescriptions du PER

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

Conclusions

Les effets de l'écriture de *récits projectifs* sur la transformation de l'activité projetée.

Anticipations de la situation ...mais la situation est toujours surprenante /

Récits projectifs: **planification** + situation

Récit rétrospectif: planification + **situation**

Engagement fort des étudiant-es (→ Vanhulle, 2013)

Objet de la réflexivité dans les textes réflexifs

Conclusions

Les effets de l'écriture de *récits projectifs* sur la transformation de l'activité projetée.

- ➔ L'écriture permet de représenter l'activité projetée et de l'amener dans l'espace de formation en la proposant comme objet d'une interaction.
- ➔ La représentation de l'activité projetée devient un objet d'interaction et, en tant qu'objet, elle est susceptible d'être transformée.
- ➔ Les changements ont lieu dans les interactions entre les pairs et le formateur.
- ➔ Les changements dans le répertoire didactique ne sont pas nécessairement des ruptures avec les structures précédentes, mais plutôt des mouvements expansifs, des éléments qui s'ajoutent aux structures préexistantes. Francine Cicurel appelle ce phénomène répertoire didactique évolutif.

Merci de votre attention !



Bibliographie

Barbier, JM et Durand, J. (2018) *Représenter / transformer. Débats en analyse des activités*. Paris : L'Harmattan, 2018.

Cros, F. et Broussal, D. (2020), Changement et innovation en éducation : deux notions en résonance, *Éducation et socialisation*, 55, DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.8911>

Lussi Borer, Maldonado & Muller (à *apparaître*) Saisir les théories de l'apprentissage des enseignants dans le cadre d'enquêtes collaboratives sur leur activité.

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. (1934/1985). *Pensée et Langage*. Ed. Sociales.