[Colloque international de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique (ARCD)](http://blogs.univ-tlse2.fr/arcd2016/)

8, 9, 10 et 11 Mars 2016, Toulouse

**Construire et maintenir le sens du travail scolaire chez les élèves ; un problème professionnel chez les enseignants débutants et des résistances à sa prise en charge**

Florian Ouitre

M.C.F. 70 ème section – C.E.R.S.E. EA 965

florian.ouitre@unicaen.fr

**Thématique 2 :** Analyses de pratiques de formation des enseignant-e-s

**Type de communication :** orale

**Résumé :**

En réponse à l'un des problèmes professionnels que pose la gestion du système didactique, la prise en charge en formation de la problématique d'implication des élèves dans les apprentissages scolaires suppose entre autres de rendre les élèves acteurs et d'envisager leur activité sous un autre regard. Cette activité peut être portée en début de séquence par des pratiques dans lesquelles les élèves sont invités à produire des choses que le travail de la séquence va consister à améliorer. Il est possible alors de légitimer les apprentissages à venir et de les partager avec les élèves. Pour autant cette démarche séduisante s'oppose à une logique d'enseignement plus courante qui consiste « à faire la leçon » avant et à faire produire les élèves en fin de séquence. La communication proposée vise à rendre compte des résistances et des effets de formation provoqués par l'appropriation par des enseignants débutants de cette démarche de construction de sens pour les élèves. Si dans cette problématique les conceptions de l’apprentissage des stagiaires sont mises à l’épreuve, les conceptions du savoir le sont aussi et les analyses réalisées impliquent aussi leur examen.

**Mots clefs :** Didactique professionnelle ; Système didactique ; Problèmes professionnels ; Sens du travail scolaire ; Situation de Pratique Scolaire

**Texte principal**:

La communication présentée vise à rendre compte des effets d'un projet de formation qui envisage la gestion du système didactique de façon problématique. Nous nous appuyons ici sur les travaux en didactique de la formation professionnelle d’A. Le Bas (Le Bas, 2005) qui considère le système didactique comme les interactions simultanées et contradictoires des trois pôles constitutifs de toute situation d’enseignement ; le pôle de l’élève, le pôle du savoir et le pôle sociétal. L’enseignant est le quatrième pôle du système. Par son activité didactique, il en assure le fonctionnement. Cette activité didactique renvoie à une gestion différenciée du couple enseigner/apprendre qui vise l’implication des élèves et des apprentissages pour tous. Modélisée et finalisée ainsi, cette activité complexe est problématique et pose aux enseignants débutants des problèmes au regard des ressources dont ils disposent. Ces ressources sont à mettre en relation avec leurs pratiques spontanées pour « faire la classe » issues de leur passé d’élève et/ou d’intervenant. Elles sont elles-mêmes liées à leur conception de l’apprentissage, du savoir, de l’école et ses démarches d’enseignement.

Trois classes de problèmes professionnels sont identifiées et font l'objet en formation d'un travail progressif avec les stagiaires.

Le premier problème consiste à subordonner les activités collectives de la classe à l’apprentissage de chaque élève (gestion collectif/individuel). Un obstacle empêche la prise en charge de ce problème. Il relève d'une croyance dans le fait qu'il suffit d'enseigner et d’entrer en relation avec les élèves pour qu'ils apprennent.

Le deuxième problème suppose de subordonner la transposition didactique aux aspects fonctionnels du savoir liés à leur signification et à leurs usages (gestion formel/fonctionnel). Un obstacle empêche la prise en charge de ce problème. Il renvoie à une croyance en la fonctionnalité pédagogique et didactique des programmes. Le savoir est envisagé dans ses formes indépendamment de ses fonctions et des pouvoirs de penser et d'action qu'il peut procurer aux élèves.

Le troisième problème oblige à subordonner les procédures d’enseignement aux opérations mentales nécessaires aux apprentissages (gestion procédure/produit). Un obstacle empêche la prise en charge de ce problème. Il renvoie à la croyance qu'il suffit de faire et de réussir pour apprendre.

La formation vise alors pour les stagiaires l’identification, la reconstruction de ces problèmes professionnels et l’exploration de pistes de solutions permettant de mieux les prendre en charge. Les situations et les commandes de formation sont construites comme des situations problèmes pour poser ces problèmes professionnels et les traiter. Elles sont soumises aux étudiants pour déclencher des transformations professionnelles et générer du développement professionnel. Pour M. Fabre (2006), la pratique est envisagée comme une solution qu'il faut questionner pour « remonter au problème qui la fonde ». Dans ce contexte, analyser et problématiser les pratiques consiste à les « mettre en problème ». Là où le stagiaire ne voit qu’un problème d’organisation et de mauvaise gestion du temps et/ou de relation dégradée avec certains élèves, le formateur peut y voir des problèmes didactiques liés à une non prise en compte de ce que sont et savent les élèves. Les analyses de pratique problématisantes doivent alors faire valoir de nouvelles conditions relatives à la place et au rôle que l’élève doit tenir dans la construction de ses savoirs et au sens qu’il doit donner à sa présence à l’école. La mise en avant de ces conditions par le formateur oriente différemment le regard porté sur l’activité des élèves. La prise en compte de ces nouvelles conditions amène à convoquer de nouvelles données sur l’activité des élèves ou à lire différemment des données initialement prises en compte par le stagiaire, mais interprétées d’une autre manière. La formation vise alors l'élucidation des conditions qui organisent la pratique des stagiaires pour en faire valoir de nouvelles en procédant à l'examen de l'ensemble des possibles. Les solutions envisagées pour mieux prendre en charge les problèmes professionnels représentent d’une certaine manière le « savoir enseigner ».

Nous nous intéressons ici plus spécifiquement au premier professionnel. La problématique mise à l'étude pour sortir de cette contradiction repose sur un travail avec les étudiants autour de l'implication des élèves. Les conditions favorables à leur entrée dans les apprentissages scolaires sont envisagées. Il s'agit de permettre la construction d'une posture d'apprenant pensée comme un rapport positif et dynamique à l'école et aux savoirs.

Dans le cadre de la formation, ce travail sur l’implication passe pour les stagiaires par la construction de situations initiales qui visent à mettre les élèves dans des pratiques réelles et à les faire produire. Cette mise en situation permet à l'enseignant d'obtenir des informations sur ce que les élèves « sont et savent ». Le produit est analysé, des besoins d'apprentissage sont identifiés et partagés. Ils permettent de légitimer le travail à venir. Cette démarche d’évaluation diagnostique dans une production initiale dont on vise l'amélioration n'est pas forcément nouvelle. Sa généralisation à des disciplines « où l’on ne pratique pas » et le souci du partage avec les élèves le sont peut-être un peu plus.

Une situation problème de formation est proposée aux stagiaires en début d’année pour poser ce problème permettant de mettre au travail la démarche d’enseignement évoquée ci-dessus. La recherche présentée se propose d’analyser ce que produit cette situation de formation chez des stagiaires Professeurs des Ecoles en Master 2 alternance. Malgré l'évidence de la nécessité de cette quête de sens pour les élèves, les choses ne sont pas si simples en termes de formation. L’appropriation d'une telle démarche est sujette à des résistances en lien avec l'obstacle générique que nous avons formulé plus haut. Ce sont ces résistances et les formes qu'elles prennent dans la pratique des stagiaires que nous mettons en évidence dans nos résultats. Pour ce faire nous avons procédé à une analyse croisée des projets d'enseignement proposés par les étudiants et de leurs réactions provoquées dans des entretiens suite aux mises en œuvre en classe. Des logiques de fonctionnement révélatrices de l’appropriation progressive de cette problématique de construction du sens sont mises à jour. Elles ne sont pas sans lien avec le deuxième problème professionnel et la conception des savoirs en jeu.

**Références bibliographiques**

Fabre, M. (2006). Analyse de pratique et problématisation. Quelques remarques épistémologiques. *Recherche et formation*, 51, 133-145.

Le Bas, A. (2005). Didactique professionnelle et formation des enseignants. *Recherche et formation*, 48, 47-60.

Le Bas, A (2008). *Situation de pratique scolaire, transposition didactique et problématisation*. Communication présentée au colloque international : Les didactiques et leurs rapports à l’enseignement et à la formation. Quel statut épistémologique de leurs modèles et de leurs résultats. Bordeaux, mai.

Le Bas A., Lebouvier B & Ouitre F.(2013). L’évaluation et le développement des compétences dans la formation des enseignants. *Travail et Apprentissages n°11, p. 65-86.*

Orange, C. (2006). Analyse de pratique et formation des enseignants. Un point de vue didactique. *Recherche et formation*, 51, 119-131.

Ouitre F. 2011. « Développement professionnel et paliers de professionnalité ; le cas de la formation des professeurs stagiaires en Éducation Physique et Sportive ». Revue Recherche en Éducation du C.R.E.N. N° 11, p. 151-163.

Ouitre F. (2015). La formation professionnelle. Accéder aux implicites de l'activité pour la transformer. *In* L. Gérard & P. Buznic (éd.). *L’apprentissage du métier d’enseignant. Constructions implicites, espaces informels, interfaces de formation.* Caen : PUC.

Pastré, P. 2007. « Quelques réflexions sur l’organisation de l’activité enseignante » Recherche et formation. N° 56, p. 81-93.

Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l’habitus. *Recherche et formation*, 36, 131-162.

Prevel, S, Ouitre F. (2015). Problématisation et formation : du modèle cognitif au modèle opératif. Education permanente, 204, 73-85.