

## **ROLE DE L'EXPERIMENTATION DANS L'APPRECIATION DES NOUVEAUX CADRES DE REFERENCE**

**Christine MONTANDON,  
Université Paris XII, France**

En quoi la comparaison de ces deux dispositifs, l'un conçu par des équipes du CRESAS, dans la perspective d'une conception constructiviste et inter-actionniste des apprentissages et de la formation, l'autre dans le cadre des contractualisations de la Cellule Inno-Valo, nous fournit des indicateurs pour mesurer l'impact de l'expérimentation des enseignants et le rôle des temps d'analyse de cette expérimentation sur leur changement de posture dans leurs pratiques pédagogiques ?

Présenter les caractéristiques de ces deux dispositifs revient à souligner d'abord la place centrale de l'expérimentation par et pour des praticiens dans les processus d'appropriation de nouvelles représentations de l'acte d'apprendre chez les élèves. Expérimenter signifie ici inventer, concevoir, construire à plusieurs des situations d'apprentissage où il s'agit d'engager les élèves à tirer profit de leurs interactions pour construire de nouvelles connaissances. Ce postulat d'un nécessaire enracinement des processus de formation dans des méthodes actives rejoint l'analyse piagétienne de l'interaction entre sujet connaissant et objet à connaître comme moment indispensable d'une manipulation pour construire de nouvelles structures cognitives. Ce temps de l'action est couplé à un temps d'analyse de l'action, rejoignant ainsi les étapes qui ponctuent la construction des savoirs telles que Piaget, les pointe à travers sa distinction entre réussir et comprendre. Dans « *Apprentissage et formation chez les adultes* », Bourgeois, et Nizet, appliquent ce paradigme constructiviste et interactionniste à un contexte de formation d'adultes. Ils insistent sur la nécessité de prendre en compte les représentations initiales des formés, ici des enseignants, pour activer ces structures d'accueil en les confrontant à d'autres modes d'intelligibilité des situations d'apprentissage ; à quelles conditions une telle confrontation entre pairs peut avoir un rôle de déstabilisation et déboucher sur une modification des conceptions initiales de la fonction d'enseignant ? Notre hypothèse porte sur la fonction du formateur et de l'accompagnateur comme introduisant des médiations, pour faciliter la prise de conscience par les enseignants d'une autre manière d'appréhender les processus d'apprentissage des élèves ; ces médiations sont d'une part, pour les dispositifs de formation à la pédagogie interactive, la sélection, la présentation et l'analyse de données de terrain recueillies par les équipes d'enseignants engagés dans l'expérimentation, d'autre part, pour les dispositifs Inno-Valo, la médiation par l'écriture.

Comment ces cadres théoriques trouvent à se concrétiser dans les dispositifs de formation et d'accompagnement ? En quoi ces différentes médiations font du praticien qui réfléchit sur ses pratiques un enseignant chercheur, un enseignant qui adopte pendant les temps de formation une posture de chercheur ? Quels types d'interventions, de la part des formateurs et des accompagnateurs, produisent des effets formatifs par un engagement dans une attitude de recherche ?

### **I - PRESENTATION DES CARACTERISTIQUES RESPECTIVES DES DEUX DISPOSITIFS**

#### **I - 1 Le modèle d'accompagnement formatif proposé par l'équipe du Cresas**

en réponse à des demandes de formation portant sur la remise à niveau en sixième, ou sur les itinéraires de découverte comporte les démarches suivantes :

- ◆ un temps de négociation avec les partenaires institutionnels (chef d'établissement, responsable académique de formation) pour préciser l'objectif et le cadre théorique de notre intervention ; il s'agit d'accompagner des équipes déjà constituées ou en voie de constitution pour les inciter à modifier leurs pratiques en favorisant des interactions entre tous les élèves ;

- ◆ cette démarche de contractualisation se traduit par la rédaction d'un cahier des charges et la mise en place d'un calendrier qui allie discontinuité des sessions et continuité du travail en équipes poursuivi dans les intersessions ; l'alternance entre temps d'échanges permettant une

manipulation des représentations lors de la formation et temps d'expérimentation sur le terrain induit une plasticité des postures et permet de définir peu à peu ce qui va faire l'objet d'analyse ; la présentation de ce cahier des charges ponctue la démarche de formation selon les trois axes suivants :

- **agir** : mettre en œuvre des projets élaborés ( ou amendés) pendant les sessions ;
- **observer et objectiver** : observer et recueillir des données d'observation sur les actions conduites ( par prise de notes, enregistrements audio et vidéo).
- **analyser** : préparer ensemble, par sous-équipes, une analyse des faits observés.  
Cette analyse devra être présentée dans la session de formation suivante, aux formateurs et aux autres formés.

◆ les journées de formation, (la durée de cinq jours nous paraît permettre un bon suivi des pratiques et une maturation dans l'appropriation de nouveaux modes de penser et d'agir) sont co-animées par une équipe de formateurs ; ce qui permet des modalités d'intervention différentes selon qu'il s'agit d'intervenir directement pour des apports théoriques, ou bien d'aider à l'analyse des observations présentées, ou encore d'animer les échanges quand la discussion met en évidence des divergences de systèmes de représentations quant aux rôles des enseignants.<sup>1</sup>

## I - 2 Les dispositifs Inno-Valo

Dans la mesure où le dispositif « innovation-valorisation des réussites » s'inscrit dans un contexte national à partir de sa création en 1994, et que chaque académie le décline de manière différente, je me restreindrai à analyser comment ont été mis en place ces dispositifs dans les académies de Paris et de Créteil. Pour l'académie de Paris, nous disposons d'un texte important de mise au point sur la création et l'évolution de ces dispositifs de 1997 à 2001, texte écrit collectivement par quatre accompagnatrices et paru dans le numéro 3 de la revue (In)novatio, de Mars 2002. Alors qu'au départ en 1994 il n'y avait pas de contrat d'écriture, et qu'aucun accompagnement n'était prévu, la nécessité d'accompagner les équipes se fait sentir sans qu'on ait pu clarifier la position d'accompagnateur : « certains accompagnateurs considèrent qu'ils doivent apporter une aide technique aux équipes, d'autres pensent qu'il faut conduire une évaluation des projets, d'autres encore assimilent accompagnement et formation ».<sup>2</sup> L'ambiguïté du statut d'accompagnateur et de la démarche d'accompagnement tient à deux séries de facteurs :

◆ du côté des équipes, leur objectif premier est de pouvoir continuer à expérimenter et d'obtenir les moyens nécessaires pour le faire, l'exigence d'écrire une monographie sur les pratiques innovantes n'est pas perçue comme essentielle ;

◆ du côté des accompagnateurs, leur grande diversité d'origine (formateurs, inspecteurs, chercheurs, conseillers pédagogiques) induit une telle hétérogénéité dans les pratiques d'accompagnement que la coordinatrice de l'académie de Paris éprouve le besoin de former les accompagnateurs à cette nouvelle posture, pour les amener à mieux définir leurs fonctions auprès des équipes. Définir l'accompagnement, c'est d'abord dire ce qu'il n'est pas : il ne s'agit pas d'évaluer, de vouloir faire changer les pratiques en étant prescriptif, l'accompagnateur n'a aucun pouvoir hiérarchique sur les équipes, il n'est ni un formateur, ni un conseiller pédagogique, il est là pour répondre à une demande d'aide pour mieux comprendre ce qui se passe sur le terrain lors des situations d'apprentissage construites par l'équipe contractualisée. Il est à l'interface entre le terrain et l'institution pour aider les équipes à honorer leur contrat : l'écrit est ici le révélateur et la pierre de touche des effets formatifs que peuvent avoir l'accompagnement et l'engagement des équipes dans un dispositif Inno-Valo. Ce n'est souvent que rétrospectivement, à l'occasion de cette activité d'écriture, que les équipes, et leurs accompagnateurs, prennent conscience de la nécessité de clarifier leur projet et de mieux définir les références conceptuelles dans lesquelles il s'inscrit.

En effet, si la première fonction de l'accompagnateur est d'aider les praticiens engagés dans un projet pluridisciplinaire à rendre compte, pour la transmettre, de leur pratique professionnelle, l'analyse de ces pratiques doit les aider à produire la première année un bilan d'étape, pour pouvoir produire la seconde année un document final. C'est bien le contrat d'écriture qui scelle la spécificité du dispositif Inno-Valo : il ne s'agit pas seulement d'agir, mais de décrire son action, et de choisir dans cette action les éléments susceptibles d'être diffusés pour contribuer à l'amélioration du système éducatif. « Les équipes contractualisées devaient formaliser leur pratique professionnelle pour transmettre leur expérience et la diffuser ».<sup>3</sup>

C'est ce passage à l'écriture qui à la fois cristallise et clarifie la fonction de l'accompagnateur et offre au praticien, en lui donnant l'occasion de prendre du recul, d'amorcer un travail

<sup>1</sup> La modélisation d'un tel dispositif a été présentée au Colloque organisé par le CRESAS. « On n'enseigne pas tout seul ». Actes du Colloque. 2000. INRP-CRESAS : Paris. p117 sq.

<sup>2</sup> Annie Christophe, « L'installation de l'accompagnement dans le dispositif de valorisation des innovations de l'académie de Paris de 1997 à 2001 ». In : Revue (IN)NOVATIO. n° 3. 03/2002. p5.

<sup>3</sup> Idem, p7.

de réflexion et de conceptualisation qui le rapproche d'une posture de recherche. L'accompagnateur<sup>48</sup> va aider les équipes à s'acquitter de cette mission d'écriture ; dans l'académie de Créteil vont être proposés un certain nombre de regroupements aux équipes pour confronter leurs expériences, mais cet espace de confrontation orale ne suffisant pas à les engager dans l'écriture, le coordinateur proposera des ateliers d'écriture regroupant plusieurs équipes, où, à travers la lecture des différentes moutures, pourra peu à peu s'élaborer un texte à publier. Quels effets formatifs ont pu être repérés à partir de cette expérience médiatisée par l'écriture ? Le corpus sur lequel je m'appuierai pour étudier les changements de posture des enseignants dans leurs rapports aux élèves et dans leurs conceptions de l'apprentissage se compose de l'intégralité des échanges oraux lors de ces ateliers rassemblant cinq équipes et des différentes moutures de leurs textes.

Je voudrais conclure cette première partie par une approche comparative de ces deux types de dispositif ; **les ressemblances** sont les suivantes :

- ◆ un temps de négociation avec les représentants institutionnels qui débouche sur une contractualisation, et donne lieu à la rédaction d'un cahier des charges d'un côté, au cadrage des exigences de la monographie de l'autre ;
- ◆ une dynamique d'expérimentation qui s'enracine d'abord soit dans une demande, soit dans un projet ; pour les dispositifs CRESAS, la demande émane souvent des responsables institutionnels, il s'agit alors pour les formateurs d'articuler cette demande officielle aux besoins de formation et aux demandes effectives des acteurs de terrain ;
- ◆ alternance entre action et réflexion sur l'action, par la restitution des observations et la verbalisation des expériences : temps de concertation et de régulation entre l'équipe Inno-Valo et son accompagnateur, espace de confrontation des expérimentations des équipes dans le dispositif de formation CRESAS ;
- ◆ l'aménagement d'un espace de liberté pour explorer comment faire apprendre autrement ; mais un espace de liberté bien circonscrit relayé par les niches institutionnelles fournies par les TPE, Travaux croisés, IDD, RAN ou bien par les projets des équipes pluridisciplinaires temps de régulation où grâce aux interactions chacun prend conscience des représentations des autres et peut expliciter ses conceptions de l'apprentissage ;
- ◆ alternance entre échanges en petits groupes et confrontation en grand groupe des différents points de vue.

Les **différences** essentielles portent sur les points suivants :

- ◆ dimension temporelle ; d'abord sur la durée : deux ans pour les dispositifs Inno-Valo, trois à cinq jours de formation lors des aides négociées d'établissement. Différence de gestion du temps : calendrier établi dans la programmation de la formation, ajustement au coup par coup des interventions des accompagnateurs en fonction de l'évolution du projet Inno-Valo ;
- ◆ l'autre différence essentielle concerne la nature des médiations : médiation par l'écriture d'une monographie, médiation par la présentation des données de terrain et leur analyse élaborée par chaque groupe d'enseignants, activités de médiation des accompagnateurs et des formateurs qui par leurs modes d'intervention spécifiques introduisent des moyens de distanciation des praticiens à l'égard de leurs pratiques.

Ce sont désormais ces différences que je voudrais interroger.

## II - LA NATURE DES MEDIATIONS ET LEURS MODALITES D'OPERATIONNALISATION

La médiation par l'écriture dans le dispositif Inno-Valo s'inscrit dans un contrat où les enseignants sont payés pour se réunir et produire au terme de leur projet un document écrit : cette production finalisée s'avère être structurante pour mieux cerner les fonctions de l'accompagnateur, si l'on en croit les auteurs (accompagnateurs) qui concluent ainsi leur analyse, au terme de l'examen des différentes postures adoptées par les accompagnateurs de l'académie de Paris : « *Il nous est apparu que ces séances d'accompagnement mettaient en évidence la fonction réflexive de l'écrit- qui décrit en même temps qu'il agit sur la chose même qu'il décrit, dans un perpétuel ajustement- et qu'il convenait d'élever l'écriture sur les pratiques au rang de méthode privilégiée pour l'accompagnement, surtout lorsque celui-ci prétend explicitement contribuer à leur transformation* ». <sup>4</sup>

Les termes du contrat, le projet et la composition de l'équipe des enseignants préexistent à cette démarche d'accompagnement ; l'exigence d'écriture détermine rétrospectivement les niveaux d'intervention de l'accompagnateur, qui est amené à « consolider les équipes et à en favoriser la dynamique », aider « à la clarification et à la maturation de leur projet ». Si l'accompagnateur peut fournir des outils méthodologiques pour faciliter aux praticiens le travail d'écriture, en leur proposant par exemple de faire à tour de rôle un compte-rendu de chaque réunion, comme le suggère le témoignage d'un accompagnateur,<sup>5</sup> pour laisser des traces de leur cheminement, les enseignants sont auteurs,

<sup>4</sup> Revue (IN)NOVATIO. n° 3. 03/2002. p42.

<sup>5</sup> idem, p39.

acteurs dans la manière de rédiger et de décider de ce qu'ils jugent bon de retenir et d'analyser. Cette position active des enseignants par et dans l'écriture, puisqu'ils se réapproprient, en choisissant de rendre publics certains aspects de leur action, les cadres d'interprétation de ces séquences, ne laisse pas cependant de poser des interrogations sur les conditions favorisant cette entrée dans l'activité d'écriture ; de telles interrogations engagent les enseignants dans une autre posture que celle qu'ils tiennent dans la relation pédagogique avec leurs élèves. Elles contribuent à déplacer la focalisation de l'attention d'une activité scolaire de l'écriture à une pratique sociale. Voici répertoriées ces questions, soulevées lors de trois journées d'ateliers d'écriture réunissant les équipes et d'une journée de réflexion réunissant les accompagnateurs, dans l'Académie de Créteil :

♦ **a qui s'adressent ces écrits ?** Une telle question mobilisera de longs échanges lors des ateliers d'écriture chez les praticiens pour se mettre d'accord sur les critères de lisibilité, d'accès et d'intérêt de ces écrits pour les destinataires ; ils leur permettent de se construire une représentation des lecteurs potentiels, et ce d'autant plus facilement qu'à travers ces ateliers d'écriture ils vont être eux-mêmes à la fois auteurs et lecteurs de leurs diverses moutures.

♦ **qui écrit ?** une telle question pose d'abord le statut du texte : écrit individuel ou écrit collectif ? Mais au-delà des problèmes de cohérence interne d'une écriture à plusieurs, le statut de l'auteur qui est en même temps praticien rend difficile une démarche de distanciation puisqu'il est à la fois sujet et objet du travail d'analyse ; pour surmonter la difficulté est apparue la nécessité d'introduire une instance tierce, qui peut se manifester sous deux formes : soit l'intermédiaire peut être l'accompagnateur, qui lui-même écrit, ou réécrit certains textes ; les équipes évoquent alors souvent un risque de confiscation de l'expérience, où les praticiens se sentent dépossédés de ce qu'ils ont pu élaborer ensemble ; soit, du fait d'une co-animation, ou d'une co-présence de deux ou plusieurs enseignants dans une même séance, le tiers, qui occupe alors une position d'observateur, peut être le pair ; celui-ci peut ainsi par rapport à un référent commun développer des interprétations différentes, et la prise de conscience de ces divergences va aider à prendre du recul par rapport à sa propre pratique ; la verbalisation de ces différents points de vue engage dans une co-construction de l'objet d'analyse, qui peut alors être identifié à une démarche de construction de l'objet de la recherche. La distanciation par rapport à la pratique, lors de ces réunions de régulation de l'équipe en présence de l'accompagnateur, est à la fois une des conditions et une des conséquences de l'entrée dans l'écriture ; cette causalité circulaire entre oral et écrit, qui permet peu à peu au praticien d'adopter une posture de chercheur en repérant, en identifiant et conceptualisant certains processus observés (par exemple à quelles conditions le travail en groupe des élèves va leur permettre d'entrer dans une démarche de catégorisation), se double d'une causalité circulaire entre écriture-lecture et réécriture. Certains accompagnateurs soulignent que la difficulté pour certains enseignants d'entrer dans une activité d'écriture tient à la représentation qu'ils ont du texte écrit comme texte achevé, définitif ; la proposition dans les ateliers d'écriture que chacun lise les textes d'autrui, comme autant de premiers jets que les échanges entre les lecteurs-auteurs vont permettre d'enrichir et de modifier, va entraîner de facto une modification du rapport des praticiens à l'écriture, à leur propre écriture et modifier également leurs façons de concevoir le rapport de leurs élèves à l'écrit.

♦ **quoi écrire ?** Cette question révèle les tensions contradictoires qui traversent le statut du texte attendu : ce texte doit répondre à une commande institutionnelle du Ministère qui dans ses « recommandations aux auteurs »<sup>6</sup> spécifie sous la forme d'une monographie le type de texte à produire, en fournissant même le découpage en deux parties, une première partie descriptive (contexte local, genèse de l'action, évolution du projet) et une seconde partie développant « les points forts de l'action, les évolutions remarquables, les orientations novatrices, les choix pédagogiques ».<sup>7</sup> Les injonctions et les contraintes formelles d'un tel texte n'excluent certes pas une certaine marge de liberté de l'auteur et la place pour des partis pris originaux à l'initiative des équipes : « Ces quelques indications ont d'abord pour but d'être un aide-mémoire pour les auteurs des monographies. Elles ne constituent en aucun cas un plan imposé qu'il faudrait nécessairement suivre. Chaque action est spécifique, chaque écrit donc doit être singulier ».<sup>8</sup> Mais ce n'est pas là que réside la contradiction la plus rédhitoire ; il y a une autre « double contrainte » qui me semble bien plus inquiétante car elle remet en question ce qu'il y a précisément d'innovant à demander à des praticiens d'adopter une posture de chercheur. En effet, entre une logique de communication ascendante, qui veut faire remonter jusqu'au Ministère les informations concernant des pratiques enseignantes, et une logique de recherche, les injonctions du texte ministériel me semblent confiner les praticiens dans une démarche trop descriptive au détriment d'une interrogation sur les cadres de références théoriques à convoquer pour éclairer la pratique. Si les accompagnateurs se plaignent d'un manque de théorisation, d'une difficulté de conceptualisation dans l'écriture des praticiens, n'est-ce pas quelque part que cela nous renvoie à une conception clivée entre ceux qui conçoivent et ceux qui exécutent ? Qu'en est-il également des conceptions de l'apprentissage des accompagnateurs et de leur propre rapport à l'écriture ? Une analyse du discours des accompagnateurs met en évidence leur interrogation sur cette fonction d'accompagnement : ils sont là pour écouter, aider à reformuler le projet,

<sup>6</sup> Circulaire du Ministère de l'Éducation nationale. DESCO A11. 10/2000.

<sup>7</sup> idem, p2.

<sup>8</sup> idem, « Annexe aux recommandations pour la rédaction des contributions ».

aider à délimiter ce sur quoi va porter l'écrit, vont-ils jusqu'à proposer, imposer des cadres théoriques,<sup>50</sup> par le biais de lectures ? Ils disent souvent leurs positions inconfortables pour décider du moment opportun et de la manière d'introduire des apports théoriques ; ont-ils une position d'expert ou de chercheur pour imposer un cadre théorique plutôt qu'un autre ? ou bien au contraire l'accompagnement ne consiste-t-il pas à nommer, à identifier la conception de l'apprentissage sous-jacente à une démarche, à un moment donné de la réalisation du projet ? Plutôt que d'un apport théorique extérieur, l'aide à la conceptualisation concernerait le repérage et l'identification du cadre théorique implicite adopté par les praticiens : par cette explicitation de type méta cognitif, la prise de conscience par les praticiens de certains référents théoriques qui sous-tendent leur pratique et leurs rapports aux élèves leur fournirait un début de théorisation et des pistes pour problématiser leur écrit.

Certains accompagnateurs insistent sur la fonction décisive du démarrage : la première rencontre de l'équipe avec son accompagnateur permet à celui-ci de demander à chacun d'explicitier ce qu'il fait dans l'action, ce qu'il en attend, quelles idées il se fait de l'écriture. Ce positionnement réciproque permet à l'accompagnateur de se situer également, en donnant à lire des monographies écrites par d'autres équipes, en renvoyant à des articles théoriques. Il n'empêche que beaucoup se plaignent d'une absence de conceptualisation, et disqualifient l'écriture des praticiens comme étant une compilation et une juxtaposition de moments descriptifs de l'action.

♦ **sur quoi écrire ? et à partir de quoi ? sur quelles données ?** La lecture d'un grand nombre de monographies publiées par le Ministère<sup>9</sup> m'amène aux constats suivants : la majorité des textes visent à rendre compte de manière exhaustive de la démarche de projet sur toute la durée du contrat Inno-Valo, ce qui va à l'encontre de l'exigence de la recherche de délimiter le sujet et de construire un objet de recherche en réduisant l'angle sous lequel on va aborder les phénomènes. Une telle optique conduit à accumuler les résultats, sans pouvoir s'appesantir sur les démarches d'apprentissage et sur une analyse des conditions qui permettent aux enseignants d'avoir un autre rapport aux élèves et à leurs objets disciplinaires, et aux élèves d'avoir un autre rapport aux savoirs.

Une autre lacune caractérise également ces textes : l'absence de préoccupations pour recueillir des données de terrain diversifiées sur lesquelles étayer ses analyses et interprétations. Si l'on se tourne vers une analyse du discours des accompagnateurs, on est alors frappé par le silence identique de ceux-ci sur l'intérêt à définir une méthodologie de recueil d'informations : autant ils semblent sensibilisés aux problèmes des référents théoriques et du besoin de théorisation, autant ils semblent occulter le problème de savoir quelles données on recueille en fonction de ce qu'on cherche, auprès de qui, comment ? La plupart du temps nous avons affaire à des impressions des praticiens, quelquefois à des observations, rarement à des données provenant des élèves ; les rares fois où cela se produit, ce sont des documents statiques, productions écrites d'élèves, jamais ne sont travaillées des données dynamiques, où pourraient être analysés les échanges, et modifications des représentations d'un objet de savoir à travers les interactions des apprenants.

Une telle remarque me conduit à interroger non plus l'attitude du praticien par rapport à son action et les difficultés qu'il rencontre à la théoriser dans un écrit, mais bien l'attitude de l'accompagnateur dans sa fonction d'aide à la théorisation: en quoi cette démarche d'accompagnement rejoint la démarche d'accompagnement d'un directeur de recherche ? Elles convergent, mais s'en distinguent, à ceci près, qui est essentiel, qu'il s'agit d'abord dans une formation à la recherche de s'appuyer sur une formation théorique et méthodologique, dont on fait l'impasse dans le dispositif Inno-Valo. Les limites de cette activité d'écriture comme posture réflexive si elle rejoint par son attitude de distanciation la posture du chercheur, se révèlent donc à travers deux difficultés :

- ♦ difficulté à construire un cadre théorique permettant d'interpréter les attributs essentiels de l'action en introduisant des liens entre certains éléments et items repérés ;
- ♦ difficulté à se doter d'un corpus de terrain permettant d'étayer les analyses et de valider les hypothèses.

Les conditions d'une appropriation par les praticiens de cadres de référence pour penser leur pratique impliquent donc une position doublement active : une entrée dans l'écriture qui passe par l'intériorisation progressive des reformulations orales lors des échanges critiques entre pairs, qui ont un statut de co-lecteur, co-auteur ; une confrontation avec d'autres équipes lors des ateliers d'écriture, ce qui permet de rompre l'isolement sur le terrain de l'équipe, et d'introduire le principe du conflit socio-cognitif qui engage les individus à argumenter et objecter face à des cadres de référence implicitement ou explicitement différents des leurs. C'est là un des points essentiels qui s'est dégagé des journées de travail auxquelles j'ai pu assister.

En ce qui concerne les dispositifs de formation du CRESAS à la pédagogie interactive, je retiendrai comme déterminant dans l'adoption par les enseignants de nouvelles postures dans leurs pratiques deux séries de facteurs :

- 1) les modalités des apports théoriques et méthodologiques des formateurs à des moments stratégiques du déroulement de la formation ;

---

<sup>9</sup> <http://www.eduscol.education.fr/innovation> ; ou bien <http://www.ac.creteil.fr/innovalo>.

2) des moments de cristallisation de nouveaux cadres de pensée à la faveur d'une prise de conscience des positions divergentes, lors des échanges en grand groupe, des interprétations proposées par une équipe sur les démarches d'apprentissage des élèves.

1) sur une durée de formation de cinq jours, les apports théoriques ne prennent du sens qu'après un repérage systématique des questions que se posent les enseignants dans leurs pratiques de remise à niveau, ou sur les problèmes auxquels ils se heurtent pour construire les itinéraires de découverte ; la formulation de ce qui fait problème fait surgir une demande explicite de référents théoriques concernant les critères de composition des groupes et leur hétérogénéité, la fonction dynamisante des interactions en relation avec la structure complexe de la tâche et la nature de la consigne, le rôle des interventions de l'enseignant pour instaurer des relations équilibrées entre membres du groupe. L'identification de ces catégories de questions est facilitée par une première observation flottante opérée par les praticiens sur les situations d'apprentissage qu'ils ont élaborées dès la première session ; les premières journées de formation sont consacrées à construire des situations de pédagogie interactive, à recueillir des observations sur les interactions entre élèves, et entre élèves et enseignants, et à analyser ces interactions; c'est par la convergence de ces démarches avec la présentation des recherches menées par le CRESAS sur les conditions qui favorisent chez les enfants la construction des apprentissages qu'on assiste à une véritable appropriation de ces apports théoriques, qui se font généralement en milieu de formation, après le passage par la déstabilisation, ou du moins l'ébranlement de certaines représentations des fonctions enseignantes, en particulier en acceptant le droit à l'erreur pour les élèves et la possibilité de prendre le temps de réfléchir pour chercher la réponse. Ainsi deux enseignants, l'un de français, l'autre d'anglais, qui ont participé à une formation de ce type, résumant ainsi les prolongements de cette intervention : « *Initiés à la pédagogie interactive et à la démarche de recherche-action, nous avons entrepris un travail interdisciplinaire de remise à niveau destiné, à travers la co-animation des séances et le respect du rythme d'apprentissage des élèves, à leur redonner confiance et à leur faire acquérir les bases de la métalangue grammaticale* ». <sup>10</sup>

Une fonction d'étayage et de cadrage, auprès du groupe des enseignants en formation, dans cette alternance entre expérimentation et réflexion sur les données recueillies lors de l'expérimentation est assurée par la rédaction de propositions d'analyse à réaliser par l'équipe d'enseignants à l'origine de la situation d'expérimentation ; nous adressons dans les intersessions des indications sur le déroulement de la prochaine journée et des pistes de questionnement (choix pertinent de moments à retenir où ils ont le sentiment qu'il s'est passé quelque chose, microanalyse des interactions à ce moment-là entre les élèves) pour présenter leurs analyses en plénière. Ces apports méthodologiques, que nous avons présentés sous forme de grille support avec des questions très ouvertes, n'ont été introduit qu'à la quatrième session ; il est intéressant de noter que les enseignants, en présentant leurs analyses, se situent par rapport à ces propositions méthodologiques en expliquant précisément qu'ils n'ont pas utilisé la grille d'analyse que nous leur avons expédiée ; ce n'est que plus tard qu'ils se l'approprient. Il est important qu'elle ne soit pas vécue comme injonctive : les enseignants prennent la liberté d'exposer à leur manière ce qu'ils ont observé, ce qui témoigne de la difficulté de sélectionner un moment privilégié, pertinent pour asseoir la microanalyse ; on peut faire l'hypothèse qu'un des objectifs de la formation par la recherche est de développer cette compétence critique à repérer ce qui peut faire l'objet d'un décodage fin des interactions. Le décalage entre les interprétations présentées par les équipes et les reprises par les formateurs de ces interprétations sous un autre angle fournit à la dynamique des échanges le principe d'une prise de conscience d'un déplacement de la focalisation et s'avère facteur d'une cristallisation de nouveaux modes de penser.

2) Tel est l'intérêt de ce second type d'interventions entre formateurs et enseignants, et entre enseignants d'avis différents, passant par la médiation d'un compte-rendu d'expérimentation : le cadrage des échanges par rapport à un référent commun s'appuie sur la restitution, soit orale, soit écrite (transcription d'un enregistrement audio ou vidéo) d'un moment choisi par les enseignants comme particulièrement intéressant des interactions des élèves lors de la résolution de problèmes. Cette référence clinique à un cas précis évite de s'engouffrer dans des généralités, à propos des difficultés des élèves, ou des attitudes consuméristes, même si la tentation est grande pour certains de reprendre leurs positions initiales.

A partir de l'aménagement d'un espace dialogique qui autorise différents types de rapports au discours, tenu par ceux qui restituent l'analyse de leur expérimentation, j'ai montré ailleurs <sup>11</sup> en détail le cheminement des positions respectives des enseignants en formation en fonction de leur investissement dans l'expérimentation et de leur appropriation de la notion d'interaction, telle qu'ils la rendent opératoire dans la situation d'apprentissage qu'ils proposent aux élèves. L'impact des reformulations des formateurs, qui accentuent en particulier tout ce qui concerne les échanges entre élèves et les effets des coordinations interindividuelles sur l'avancée dans la tâche et l'acquisition de nouvelles connaissances, dépend des représentations que les enseignants ont eux-mêmes du rôle des

<sup>10</sup> Ces enseignants, T. Cordonier, et D. Didelot, ont voulu poursuivre leur action et ont proposé leur projet à la Cellule Inno-Valo de l'Académie de Reims, avec laquelle ils ont été contractualisés et pour laquelle ils ont produit un écrit d'où est tirée cette citation.

<sup>11</sup> Il s'agit du chap. VIII de mon ouvrage intitulé « Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes ». à par. chez l'Harmattan. 2002.

interactions : l'hypothèse forte d'une isomorphie entre l'objet de recherche et la méthode s'avère ainsi<sup>52</sup> pertinente. En effet, si on prend deux équipes d'enseignants, aux modes de fonctionnement paradigmatiques opposés quant à leur manière de travailler en équipe, et à leur mise en application de la notion d'interaction tant entre les élèves qu'entre eux, on assiste à un changement des pratiques pédagogiques d'un côté et à une absence de changement dans les rapports aux élèves de l'autre.

Le premier binôme d'enseignants focalise ses observations sur un groupe de trois élèves, dont la tâche est de faire la « chasse aux répétitions » dans un texte qu'ils ont eux-mêmes produit : ils ont travaillé ensemble leurs notes, ont échangé leurs impressions sur la séance, interviennent alternativement et se complètent lors de la présentation de leur expérimentation en séance plénière, lors de la quatrième journée. On assiste à la modifiabilité de certaines de leurs représentations de l'apprentissage et de leurs rapports aux élèves, à cette séance, en particulier sur l'intérêt du travail en groupe pour les élèves, sur le respect de leur propre rythme d'apprentissage, sur la nécessité de prendre le temps avec les élèves de bien s'entendre sur l'interprétation de la consigne.<sup>12</sup> Non seulement ils poursuivront avec une autre expérimentation à la cinquième journée, en présentant une autre situation de travail sur le métalangage, mais voulant poursuivre au-delà du temps de la formation, ils s'engageront dans un contrat Inno-Valo pour les deux années suivantes. Nouvellement nommés dans l'établissement, ils se sentaient isolés, et la découverte d'une co-animation a été un facteur déclencheur de nouvelles pratiques pédagogiques. Voici ce qu'ils écrivent dans leur bilan Inno-Valo : « *Le dispositif pédagogique mis en place - la co-animation des séances par un professeur d'anglais et un professeur de français - permet là encore de rompre avec la frontalité habituelle des cours en classe entière, en instaurant une triple interaction : professeurs/élèves, élèves/élèves, et plus innovant encore, professeur/professeur. En effet, cette co-animation nous permet de mieux rebondir à partir des productions orales parfois inattendues des élèves : quand l'un de nous se trouvait plus ou moins déstabilisé par l'intervention d'un élève, l'autre pouvait prendre le relais. De surcroît, deux éclairages sur un même problème valent sûrement mieux qu'un pour un élève en difficulté, surtout lorsqu'il se sent autorisé à dire qu'il n'a pas compris ce qu'a dit le prof... L'interaction enseignant/enseignant apparut aux élèves à la fois comme le modèle et le reflet de leur propre interaction, ce qui pour nous devait avoir une répercussion favorable sur leur motivation* ». <sup>13</sup>

L'autre équipe, composée de quatre personnes, (trois enseignants, français, anglais, musique, et CPE) est beaucoup plus hétérogène quant à ses motivations et ses pratiques antérieures. L'enseignante de français commente seule la bande vidéo de deux heures, sans qu'il y ait eu concertation entre les collègues sur le choix possible d'une séquence plus particulièrement intéressante à étudier ; l'organisation même de la tâche ne privilégie pas les interactions entre élèves, l'enseignante se focalise sur la performance d'un individu. Les reformulations des formateurs n'ont que peu d'effets sur la manière d'interpréter le document et rencontrent résistances et incompréhensions chez trois personnes du groupe. Ce n'est qu'un an plus tard, quand l'enseignante de français aura pu faire l'expérience d'une autre équipe d'enseignants, où elle aura pu expérimenter un travail en groupe des élèves initiant des interactions entre eux, que nous découvrirons un changement spectaculaire dans ses discours et dans son attitude, ayant alors un rôle de leader dans le groupe, lors d'une première journée de formation.

Si ces diverses médiations, par l'écriture, par des démarches d'observation, de méthode d'analyse et d'apports théoriques, permettent aux enseignants d'amorcer un travail de distanciation et de réflexion sur leurs pratiques, ce changement de posture ne va pas sans questionner le statut de médiateur : qu'il soit accompagnateur, dans le dispositif Inno-Valo, ou formateur, dans les dispositifs de formation type CRESAS, sa fonction de médiation, qui est de faciliter la relation de l'enseignant à la pensée de sa pratique, met en jeu sa propre attitude réflexive et l'engage lui aussi dans une posture de chercheur puisqu'il a à s'interroger sur ses pratiques d'intervention et à chercher à modéliser les dispositifs d'accompagnement et de formation qu'il propose.

## **BIBLIOGRAPHIE**

**CHRISTOPHE, Annie.**

« *L'installation de l'accompagnement dans le dispositif de valorisation des innovations de l'académie de Paris de 1997 à 2001* ». In : Revue (IN)NOVATIO. n° 3. 03/2002. p5 ; p7.

**CORDONIER, T., DIDELOT, D.**

« *Bilan Inno-Valo, académie de Reims* ». p8-9.

**CRESAS.**

(2000) - « *On n'enseigne pas tout seul* ». Actes du Colloque. INRP-CRESAS : Paris. p117sq.

<sup>12</sup> Idem, se reporter à l'analyse détaillée des échanges entre enseignants et enseignants et formateurs où l'on peut repérer comment sont manipulées les représentations, comment certaines attitudes changent, comment certaines résistances au changement se manifestent.

<sup>13</sup> T. Cordonier, et D. Didelot, « bilan Inno-Valo, académie de Reims ». p8-9.

**MONTANDON, Christine**

(2002) – (à par.) - « *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes* ». chap. VIII.  
L'harmattan.

**Revue (IN)NOVATIO.**

n° 3. 03/2002. p2 ; p39 ; p42.