



HAL
open science

L'analyse de l'expérience dans les didactiques des disciplines : la mémoire des enseignants novices.

Nicole Biagioli

► To cite this version:

Nicole Biagioli. L'analyse de l'expérience dans les didactiques des disciplines : la mémoire des enseignants novices.. Le rôle de l'expérience dans l'apprentissage des métiers de l'éducation et de la formation, Sep 2011, Louvain-la-Neuve, Belgique. hal-00793115

HAL Id: hal-00793115

<https://hal.science/hal-00793115>

Submitted on 22 Feb 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Nicole BIAGIOLI

Directrice du Laboratoire I3DL (InterDidactique, Didactiques des Disciplines et des Langues), E.A. 6308, ESPE, Université de Nice-Sophia Antipolis, 89 avenue George V, 06046, Nice CEDEX 1, France

biagioli@unice.fr

Résumé : L'analyse de l'expérience dans la didactique des disciplines : la mémoire des enseignants novices.

A partir de descriptions et de narrations professionnelles, nous montrons que les enseignants novices ont tendance à :

- réactiver la mémoire de leur vécu scolaire pour prévoir leurs plans d'action ;
- confondre les attentes de leurs élèves avec celles des enseignants universitaires, comme si on allait évaluer la façon dont ils restituent des connaissances alors qu'ils doivent répondre aux attentes de leur public ;
- limiter leur intervention aux stricts contenus disciplinaires;
- ignorer les apports des apprenants lorsqu'ils ne sont pas congruents avec leur scénario de cours.

Mots-clefs : expérience, écrit professionnel, mémoire, enseignant novice, initiation à la recherche.

Abstract: Analysis of experience in didactics: the memory of the beginning teachers.

From professional descriptions and narrations, we show that beginning teachers tend to:

- reactivate the memory of their school experience to predict their action plans;
- confound expectations of learners with those of their former university teachers, as if we would assess how they render knowledge as they must meet the expectations of their audience;
- limit their intervention to strict disciplinary content,
- ignore the contributions of learners when not congruent with the scenario being planned.

Key-words: experience, professional writings, memory, beginning teacher, introduction to research.

Conférence Nicole Biagioli, I3DL, EA 6308, Université de Nice-Sophia Antipolis

L'analyse de l'expérience dans les didactiques des disciplines : la
mémoire des enseignants novices.

Par définition, les novices n'ont pas d'expérience. Pour autant ils ne sont pas sans mémoire. Ils ont déjà vécu, et donc déjà comparé et interprété du vécu. C'est avec sa mémoire et son capital culturel que le novice aborde une profession. Les métiers de l'enseignement et de la formation ont une caractéristique, surtout dans les pays développés, dans lesquels tout le monde a été 'à l'école', c'est qu'ils peuvent et doivent de toute façon compter avec la culture scolaire locale et internationale, et la mémoire scolaire de chacun. Autre caractéristique, émergente celle-là : l'entrée dans le métier se démocratise et se diversifie, la crise économique amenant à l'enseignement beaucoup de candidats à la reconversion et accentuant la précarisation dans un secteur qui relevait jusqu'alors en France exclusivement du fonctionnariat. De plus en plus de novices sont de faux novices, ils ont déjà exercé un autre métier, ont été enseignant vacataire, aide-éducateur, ce qui pose le problème de la validation de l'expérience professionnelle. La mémoire professionnelle, entendue comme mise en forme du vécu professionnel, a besoin d'une estampille institutionnelle pour être monnayée. Le dossier de validation de l'expérience doit la rendre repérable dans les cadres du métier : curriculums prescrits, réalisés, évalués, conditions d'apprentissage.

Les disciplines sont, avec les compétences, l'une des deux clefs du dispositif curriculaire. Elles assurent la cohérence au sein de la diversité : entre les savoirs, les niveaux et les filières. Elles déterminent le parcours scolaire des élèves et le parcours professionnel des enseignants. Tout cela parce qu'elles font système : se partageant, le temps, les lieux, les moyens, les ressources humaines, et la réalisation des finalités éducatives (Reuter, 2010, p. 86). Elles structurent le cadre descriptif qui rend le souvenir scolaire interprétable.

Leur pouvoir structurant, elles le doivent aussi à leur fonctionnement trans-scolaire. Comme le souligne Reuter (*ibid.*) « les disciplines scolaires peuvent s'analyser au travers de leurs relations aux espaces théoriques : comment sont construits les contenus scolaires » (dans la recherche et l'université), et « aux espaces extrascolaires, notamment aux différents espaces professionnels potentiellement associés » (qui participent non seulement à la construction de certains contenus scolaires, mais sont concernés par le réinvestissement de ces contenus dans les métiers qu'ils regroupent). Cette transversalité joue un rôle majeur à la fois dans la constitution de la mémoire de l'enseignant novice et dans son exploration, puisqu'elle permet à tout individu entrant en formation de faire le lien entre son présent, et son passé d'élève, d'étudiant, et éventuellement de professionnel (Biagioli, 2010a, p. 37).

L'enseignant novice est pris dans un conflit entre plusieurs mémoires : sa mémoire épisodique qu'il consulte pour raviver ses souvenirs d'école, sa mémoire sémantique dans laquelle il puise pour réactualiser les savoirs qu'il doit revisiter pour les

transmettre, et sa mémoire procédurale (celle de ses automatismes) qui lui dérobe l'accès à ses souvenirs d'acquisitions, l'empêchant du même coup de se projeter dans celles de ses élèves. Il est aussi partagé entre deux temporalités : la macro temporalité de son projet professionnel et la micro temporalité de l'unité d'intervention. Enfin, la situation du novice en stress de découverte est une de celle qui permet le mieux de vérifier le rôle prospectif de la mémoire, puisque « le rôle essentiel de la mémoire autobiographique n'est pas de livrer un enregistrement précis de notre histoire personnelle, mais de fournir des 'schémas' pour construire notre avenir » (Manning, 2009, p. 39).

Pour l'aider, la formation dispose de deux types d'outils discursifs : ceux dédiés à la gestion des apprentissages au quotidien : comptes-rendus d'observation, préparations et post-parations, et ceux réservés au suivi en formation : bilans et repérage des transformations, c'est-à-dire récits.

L'articulation de ces deux types d'outils constitue notre hypothèse de travail : nous pensons en effet que les deux temporalités micro et macro doivent être entrelacées, pour préserver la dynamique du discours autant que celle de l'action. Tout texte contient potentiellement tous les types de discours. On ne peut envisager de typologie textuelle qu'en termes de dominantes discursives : les récits de vie contiennent des commentaires (Torturat, 2011, p. 79) et les comptes-rendus d'observation intègrent souvent des épisodes narratifs. Quant à l'action, aux prises avec la nécessité paradoxale de déconstruire la mémoire procédurale de l'ex-élève et de construire celle du néo-enseignant, elle a besoin d'articuler deux positionnements énonciatifs : la vision sécante qui s'immerge dans le détail de l'évènement rapporté, et la vision globale qui le met à distance.

Nous avons étendu cette hypothèse à différents publics rencontrés en formation, avant et après la réforme de la formation des enseignants de 2010, et à des moments différents du cursus : étudiants de licence inscrits dans des UE (Unités d'Enseignement) de didactique du français comportant des stages d'initiation, étudiants de masters d'enseignement primaire (polyvalent) ou secondaire (lettres), en stage de pratique accompagnée ou de responsabilité, allocataires-moniteurs en formation au CIES (Centre d'Initiation à l'Enseignement Supérieur) enseignant à l'université pendant leurs études de doctorat (toutes disciplines, avec une écrasante majorité de disciplines scientifiques), professionnels demandant l'obtention d'un master de didactique du FLE (Français Langue Etrangère) par VAE (Validation des Acquis de l'Expérience). En effet, l'analyse des mécanismes rétro-prospectifs de la mémoire professionnelle enseignante se situe à l'intersection de deux continuums : le continuum professionnel qui va de l'envisagement de la carrière enseignante à la validation universitaire des années de métier, en passant par les diverses postures de l'entrée dans le métier ; et le continuum disciplinaire qui va de l'université où exercent les allocataires-moniteurs à l'entreprise dans lesquels certains enseignants de lycée professionnel ont commencé leur carrière, en passant par l'école, le collège et le lycée.

Nous livrons ici les premiers résultats d'une synthèse opérée à partir de plusieurs corpus dont certains ont déjà été travaillés par des membres de notre laboratoire, mais dont la plupart sont inédits, datant de 2010-2011. Nous traiterons le rôle de la mémoire

disciplinaire successivement dans la lecture de l'action, l'interprétation du parcours professionnel, la mise en place de la pratique réflexive et l'initiation à la recherche en didactique et l'éducation.

1- Lecture de l'action didactique

La lecture des faits comme celle des textes est rétro-prospective et s'appuie sur des stéréotypes. « Si le lecteur nourrit certaines attentes à propos du texte qu'il s'apprête à parcourir, il possède aussi fréquemment— ou croit posséder— un certain nombre d'informations préalables. » dit Dufays (1994, p. 122), et il nomme 'précadrage' « l'opération qui consiste à projeter de telles informations » sur le texte. Les quatre précadrages qu'il détermine : historico-culturel, typo-générique, précompréhension et préévaluation sont valables aussi pour l'action.

Le précadrage historico-culturel est « l'opération par laquelle le lecteur situe, selon ses capacités, le texte dans son époque et sa culture d'origine » (Dufays, p. 123). Transposé à l'école, il correspond à l'identification du contexte d'enseignement à partir d'idées préconçues. Dans le compte-rendu de stage, il apparaît dans la partie bilan en réponse aux questions inductrices : « qu'est ce qui correspondait à vos souvenirs et qu'est-ce qui vous a surpris ? Est-ce que ce stage a changé l'image que vous aviez de la discipline français ? ». Le décalage entre le précadrage historique et la réalité dépend du temps (réel mais aussi vécu) qui s'est écoulé entre le moment où l'observateur a quitté le contexte et celui où il y revient. Une étudiante de 19 ans ne trouve pas beaucoup de changements au collège, les élèves lui semblent juste plus cultivés mais aussi plus bruyants que dans son souvenir. Une étudiante en reconversion de 45 ans qui n'a pas suivi d'études supérieures (et donc n'a pas eu l'occasion de réactiver ses souvenirs scolaires régulièrement) s'est fiée aux stéréotypes sociaux actuels, et s'émerveille qu'il existe encore des enseignants passionnés. Il peut aussi provenir de la formation stéréotypique elle-même qui a tendance à ériger l'expérience personnelle en vérité sociale : « de mon temps », alors que souvent la différence provient du contexte social ou géographique, et non historique. Enfin il est aussi explicable par le phénomène du 'retour à l'école'. Presque la moitié des étudiants de licence et une partie des étudiants de master d'enseignement secondaire choisissent de faire leur stage auprès de leurs anciens professeurs. Le retour est une des trois formes de l'oubli déterminées par Augé. Son « ambition première est de retrouver un passé perdu en oubliant le présent—et le passé immédiat avec lequel il tend à se confondre— pour rétablir une continuité avec le passé plus ancien » (Augé p. 76). En anticipant ce rite, le stage en licence permet de réguler les distorsions entre les précadrages historico-culturels et la réalité, avant l'entrée dans le métier.

Le précadrage typo-générique (Dufays *ibid.*) consiste à classer le texte dans un type et/ou un genre discursif préexistant ». Comme les genres littéraires, les genres disciplinaires s'appréhendent par l'identification de traits communicationnels et morpho-thématiques récurrents (Schaeffer, p. 626). Ici, la distorsion entre précadrage et réalité est moins due à l'oubli qu'à la perception de l'évolution des genres : « par rapport à quand j'étais au lycée en classe de Terminales L, j'ai pu remarquer que le cours n'était pas totalement construit comme un cours magistral [...]. L'enseignant pose

des questions, les élèves répondent des choses nouvelles et l'enseignant construit des choses avec les élèves et ne se contente pas uniquement de dicter son cours ». Les observateurs sont plus sensibles au changement des traits communicationnels qu'à celui des traits morpho-thématiques: « Même si certains sujets sont nouveaux, comme la discipline histoire de l'art, il n'y a pas de changement significatif dans la façon d'enseigner cette matière ».

À partir du moment où il identifie le genre du texte, le lecteur peut lui attribuer des contenus et des valeurs précises avant même l'avoir lu (Dufays, p. 124). La précompréhension des séances observées peut amener l'observateur à cibler les contenus trop bas : « pour les 6^{ème} nous pensions que les cours de français étaient essentiellement de la grammaire, des rappels du programme de CM2, de la dictée, des conjugaisons. Cependant les élèves pratiquent déjà des rédactions à partir d'une œuvre, des écritures originales », ou trop haut : « le programme de 4^{ème} prévoit normalement les propositions subordonnées circonstancielles, et les relatives sont normalement abordées en 5^{ème}. Mais cela peut s'expliquer par le fait qu'il s'agissait d'une classe très moyenne ». De même il peut s'apercevoir qu'il avait sous-évalué *a priori* l'intérêt de la séance pour les élèves, souvent à cause de préjugés (contre la bande dessinée par exemple), ou à l'inverse qu'il l'avait surévalué : « Certains élèves ignoraient ce qu'était un camp de concentration ou ce que signifiait le terme de « Shoah ». [...] Au vu de cette lacune, une interrogation s'est imposée à moi : les élèves ont-ils conscience que certains ouvrages ne sont pas fictifs mais bien réels ? ».

Le 'retour à l'école' ravive les souvenirs diffus mais c'est pour les confronter au réel, et surtout il provoque un changement de point de vue. Même ceux qui n'ont pas du tout envie de devenir enseignants quittent le point de vue de l'élève du simple fait qu'ils se retrouvent dans la classe sans y être impliqués comme élèves : « dès le début de la séance, j'ai compris où le professeur souhaitait amener les élèves, chose à laquelle je ne faisais pas attention et je ne comprenais pas quand j'étais au lycée ». La mise par écrit de l'observation y est aussi pour quelque chose puisque l'observateur devient narrateur-descripteur, position tierce et surplombante par rapport aux élèves mais aussi à l'enseignant. Certains même prennent conscience du mécanisme de l'oubli : « La discipline français ne me paraissait pas aussi complète lorsque j'étais élève. Je n'avais pas l'impression d'en apprendre autant devant un texte [...] alors qu'en réalité je faisais exactement la même chose que les élèves ont fait pendant mon stage ».

Conçu comme un stage de découverte du milieu professionnel, le stage d'initiation, dans le cas de l'enseignement, favorise le décentrement des sujets non seulement par rapport à leur ancien rôle d'élève mais aussi par rapport au triangle didactique complet : savoir-enseignant-élèves.

2-Interprétation du parcours professionnel

Dans la typologie d'Augé, l'initiation correspond à la forme de l'oubli qui est celle du commencement. « Ce qui s'efface alors, dans l'instant où surgit une nouvelle conscience du temps, c'est simultanément celui que l'initié n'est plus et celui qu'il n'est pas encore » (Augé p. 78). Ce présent qui lui échappe, parce qu'il est trop riche et qu'il n'a pas encore les moyens de le capitaliser, l'enseignant débutant doit d'abord le

repenser comme le terme logique de son parcours antérieur, au travers de son récit de vie professionnel (Bertaux, 1997).

Dans celui-ci, les disciplines balisent le parcours professionnel qu'elles mettent en continuité, euphorique ou dysphorique, avec le parcours scolaire. Des récits de vie de 183 professeurs-stagiaires de l'enseignement secondaire général, technique et professionnel de plus de vingt disciplines répondant à la question : « comment êtes-vous devenu (e) enseignant de votre discipline ? », et des dossiers de demande de VAE du master didactique du FLE que nous avons collectés, trois types de trajets ressortent. Le trajet linéaire est celui de la vocation. Dans son déclenchement, la discipline intervient comme type (« la parole du professeur de français depuis le lycée me semblait disposer d'un pouvoir quasi-magique »), ou contretypé (« j'aurais pu enseigner n'importe quelle discipline a priori car c'est l'idée de transmettre un savoir qui m'intéresse»). Le trajet en zigzag recouvre quatre cas de figure : 1) le hasard (« je n'ai pas vraiment choisi d'être professeur d'histoire-géographie »), 2) le changement de positionnement disciplinaire à l'intérieur de l'institution (« je me sentais très mal dans ce métier, prof. d'école ; j'aime mon nouveau métier [prof. d'histoire-géo] »), 3) le retour à l'école à partir d'une pratique sociale de référence (« c'était pour moi une suite logique à ma carrière de professionnel de la restauration »), 4) l'étape intermédiaire avant l'intégration dans la discipline savante (« un métier que j'apprends à apprécier même si j'envisage de poursuivre mes recherches en thèse »). Le trajet concentrique autour d'un évènement déclencheur régulièrement réévalué (« ça été une lente maturation »), se trouve plutôt chez les reconversions et les demandeurs de VAE (une enseignante de FLE raconte sa prise de conscience du plurilinguisme à 14 ans quand elle a appris le corse et pu comparer le français « serrer la main », l'anglais « to shake hand » et le corse « tuccà a mane » et les rapporter aux trois cultures).

Cependant une identité disciplinaire solidement installée ne garantit pas forcément une construction harmonieuse de l'identité professionnelle. Elle peut entraîner le refus du métier si le contact avec les élèves est mal vécu (un demandeur de VAE FLE a commencé par réussir le concours de professeur d'école mais a démissionné, ne supportant pas d'exercer dans la ceinture parisienne), ou bien si le décalage entre version scolaire et version universitaire de la discipline semble trop grand. Elle devient aussi indirectement un obstacle lorsque l'étudiant monovalent durant ses études doit acquérir une bi- ou une tri-valence (« j'éprouve des difficultés à me ressentir historien-géographe»). En revanche un professionnel de la vente qui enseigne son métier gère beaucoup mieux sa polyvalence parce qu'il en a déjà eu une expérience pratique.

Les deux marqueurs les plus fréquents d'influence positive de l'identité disciplinaire sont la référence aux valeurs de la discipline (« la compréhension des phénomènes est pour moi quelque chose d'indispensable dans l'optique d'acquérir une vision du monde » [enseignant de physique-chimie]), et l'adhésion constatée des élèves à ces valeurs. Les enseignants des disciplines pénalisées par des hétéro-stéréotypes négatifs – jugées marginales (latin, arts visuels), ou au contraire discriminantes mais rébarbatives (mathématiques, physique-chimie) – ont souvent tendance à ramener leurs difficultés à un conflit de valeurs avec les élèves.

Le débutant a aussi besoin de mesurer régulièrement le chemin parcouru dans l'apprentissage du métier. Le récit comparatif, –mixte, comme son nom l'indique, de narration et de description – peut l'y aider. Nous avons établi quelques constantes de ce genre à partir de deux corpus: la partie bilan du volet professionnel du mémoire de M2 professorat des écoles, où l'on demandait à l'étudiant d'exposer les transformations qu'il avait observées dans sa pratique professionnelle entre les deux stages effectués durant l'année (15 mémoires), et 35x2 micro-récits d'allocataires-moniteurs du CIES auxquels nous avons demandé de raconter un cours particulièrement raté et un cours particulièrement réussi.

Ce type de récit repose sur le principe de la suite (Genette, 1982, p. 229), forme de réécriture qui rouvre le récit et relance le suspense. Pour relier les épisodes, les narrateurs ont le choix entre trois possibilités: la linéarité, l'opposition et la distinction. La linéarité met en valeur les progrès: du premier au second stage, du premier au dernier cours. L'opposition relie les épisodes par contraste: les deux stages étaient en cycle 1, mais l'un avec une classe pluri-niveaux, l'autre un niveau simple; le meilleur cours était le même TP que le cours raté mais avec un autre groupe. La distinction ne maintient qu'une relation chronologique entre les épisodes que le narrateur tend à individualiser, ce qui accroît l'importance de la description et de l'autoévaluation. La discipline est à la fois implicite (puisqu'on ne demande pas un compte-rendu de séance mais un récit) et omniprésente. L'objet (au sens narratologique) poursuivi et affiché est la réussite des apprenants. Mais celle-ci s'éloigne car il ne suffit plus de savoir pour transmettre: «au bout d'1/4d'h, un étudiant m'interrompt [...] en discutant avec lui je me rends compte que mon explication, dès le départ manquait d'une information de base, tellement évidente pour moi que je ne concevais pas que les étudiants ne le sache pas». Et la transmission devient une énigme: «Le seul problème, je ne sais pas quel exercice a pu aboutir à un déclic, ou si c'est l'enchaînement des exercices qui a conduit à la compréhension générale».

3-Mise en place de la pratique réflexive

La constitution de l'expérience repose, comme l'a montré Pastré (2010, 51) sur la capacité à transformer l'*idem*, résultat de l'accumulation des faits, en *ipse*, reconnaissance par le sujet de ses actes. Mais entre les deux il faut postuler une médiation: celle des catégories qui transforment les faits-actes en bases de prévision et d'auto-guidance. Le novice compare sans relâche l'advenu au prévu pour décider de ce qu'il doit perfectionner et de ce qu'il peut commencer à 'oublier'.

Cette décomposition incessante du présent en passé et en futur est tellement liée à l'action que certaines langues l'ont prise en compte. Pour les langues romanes, G. Guillaume a montré que «le présent se recompose de deux parcelles de temps soustraites l'une au futur et l'autre au passé» (Guillaume, 1973, p. 248). Elle s'oppose à la troisième forme d'oubli déterminée par Augé (p. 77): celle du suspens «dont l'ambition première est de retrouver le présent en le coupant provisoirement du passé et du futur, et, plus précisément, en oubliant le futur pour autant que celui-ci s'identifie au retour du passé». Point aveugle de la mémoire procédurale et en même temps tremplin de l'action, l'oubli de l'instant empêche souvent l'enseignant de voir ce qui se passe

réellement dans sa classe, tout occupé qu'il est de se rappeler ce qu'il avait préparé et de prévoir ce qui reste à faire.

Les écrits professionnels qui étayent cette construction s'inscrivent dans la forme du triptyque : observation (du tuteur), préparation (du stagiaire), postparation (auto-analyse). Par rapport au stage de prise de contact avec le milieu, l'observation change complètement d'enjeu : il ne s'agit plus de se mettre à la place de l'enseignant, mais de se préparer à la prendre. Le guidage fourni est axé sur la réalisation du curriculum : repérage des phases d'apprentissage, des gestes professionnels (Jorro, 2004 ; Bucheton, 2009), des genres d'activités, des compétences visées. La réponse à la question « comment pensez-vous intégrer dans votre pratique ce que vous appris durant ce cours » produit des auto-injonctions assez générales centrées sur le pilotage et l'établissement de l'atmosphère : « faire cours debout, circuler, faire participer tout le monde », ou sur l'étayage, notamment quand l'observation a porté sur plusieurs classes d'un même degré mais de niveau différent : « la prise de note est différente, le rythme est différent, les types de question sont différentes[...] mon véritable défi sera de ne pas imposer ma préparation de cours aux élèves, de m'adapter à eux en fonction de leurs réponses, de leur niveau ».

L'anticipation de l'intervention personnelle stimule assez l'esprit critique pour susciter un scénario de remplacement : « le professeur a choisi de leur livrer une méthodologie à apprendre par cœur pour ne pas qu'ils se perdent dans leur raisonnement, or, leur réaction prouve qu'il aurait été malgré tout bon de leur donner un exemple de paragraphe argumenté pour ensuite les faire comprendre par eux-mêmes les mécanismes de l'argumentation [...]. Dès lors, la régulation (« C'est pour cette raison qu'au cours suivant [...] le professeur leur a demandé de se mettre à la place d'un vendeur et d'essayer de vendre un produit à un client »), n'apparaît plus comme un modèle mais comme une alternative.

La préparation prévoit (presque) tout : l'organisation matérielle, l'autocobayage validé, la simulation : « j'ai d'abord réalisé moi-même la correction de ce brevet blanc, puis un corrigé [...] m'a été fourni. J'ai pu ainsi adapter ma correction aux attentes spécifiques à la classe de 3^{ème}. Ensuite, j'ai simulé le cours en laissant des temps de pause censés correspondre aux interventions des élèves, afin de tenter d'évaluer la durée potentielle de son déroulement ». Le guidage de cours comporte plusieurs reformulations des questions et des consignes. La part de l'improvisation est ménagée par des ellipses (mise entre parenthèses des passages jugés non essentiels), des paralipses (« j'ai prévu au cas où il y aurait des difficultés sur certains points, des questions supplémentaires »), et des questions ouvertes : « pour certaines questions qui appellent une interprétation personnelle du texte, j'accepte des réponses différentes de celles du corrigé à partir du moment où elles me semblent cohérentes, acceptables et qu'elles sont justifiées ».

La postparation repasse le film des événements : « pendant la phase de découverte, j'ai demandé aux élèves de venir dessiner les perles du collier manquantes afin de compléter la quantité. Alors que pour la phase de recherche, j'ai donné aux élèves un collier avec des perles colorées et plein d'autres vides, ils devaient alors colorier le bon nombre de perles ». Une fois le point d'achoppement repéré, la reconstruction (aux deux

sens, mental et psychologique du terme) commence. Les regrets viennent d'abord, à l'irréel du passé: « il aurait fallu que je construisse l'exercice de recherche autrement », « j'aurais dû privilégier davantage la manipulation ». Puis un scénario de substitution se dessine par petites touches: « j'aurais pu simplement utiliser de petits cubes, cette manipulation se serait faite ne grand groupes [...] puis par binômes [...] ». Soudain, dialogues, infinitif injonctif, futur : on se retrouve en plein fantasme: « pour l'exemple du groupe classe, j'aurais pu jouer le rôle de la banquière : « Devant moi, j'ai un certain nombre de pièces (compter avec les élèves, 5 par exemple). ». Demander à un élève : « Donne-moi des pièces pour qu'il y en ait 11 au total, 11 devant moi. L'élève distribuera le nombre de pièces manquantes (6) [...] ».

Freud nous a familiarisé avec un fantasme qui « flotte entre trois temps, les trois moments temporels de notre faculté représentative », et « part d'une impression actuelle [...] capable d'éveiller un des grands désirs du sujet » (Freud, 1978 p. 74). Le désir à l'origine du fantasme didactique est celui de la correction, qui tend à abolir l'erreur en recommençant. Il ne s'oppose pas à l'action, au contraire, il la prépare, et en favorise la routinisation. C'est par l'imaginaire professionnel que la mémoire procédurale se met en place ; mais pas seulement. La censure (intentionnelle ou fonctionnelle) du présent l'accompagne. A la ténacité de l'enquête qui revient sur l'échec, à la richesse du fantasme de recommencement, s'oppose l'enfouissement des instants périlleux : « certains élèves ont poussé l'interprétation bien au delà de ce qui était demandé. J'ai relevé, entre autres, une réponse que je n'avais pas envisagée et qui m'a semblé tout à fait juste et pertinente ». Refuser d'en partager le souvenir, est aussi, déjà, un choix professionnel.

4- Initiation à la recherche

L'initiation à la recherche n'est pas destinée à former au métier de chercheur, même dans les masters recherche. Ce rôle est dévolu à la formation doctorale. C'est pourquoi certains allocataires-moniteurs doivent leur meilleur cours à la transposition de leur jeune expérience de chercheur dans l'encadrement des projets recherche des étudiants de masters. La plupart des étudiants de licence n'ont qu'une connaissance vague de la recherche dans leur discipline, cette fracture culturelle étant plus forte dans les disciplines qui sont aussi enseignées dans le secondaire (dites disciplines sources, ou mères, par les didacticiens, comme le français, les mathématiques ou l'histoire), que dans les disciplines cantonnées à l'université comme l'immunologie ou l'ethnologie. Sauf les titulaires d'une licence de sciences de l'éducation, ils ne sont pas ou peu familiarisés avec la didactique comme discipline de recherche. En revanche, certaines disciplines dont le débouché principal est l'enseignement, organisent des stages d'initiation à la didactique pratique.

Ces conditions se prêtent au renforcement du pouvoir de la 'noosphère', selon le terme employé par Chevallard pour désigner les discours sur le savoir produits par les instances qui formatent les savoirs scolaires (Daunay, 2010, p. 148). Lors de l'entrée dans le métier, ceux-ci occupent seuls le terrain théorique avec d'autant plus de poids que l'obtention du diplôme de master et/ou du concours d'enseignement est liée à la connaissance des programmes, manuels, descriptif des compétences de l'enseignant,

livret de compétences de l'élève, etc. Et comme, dans le triangle didactique, c'est la relation enseignant-apprenant qui préoccupe le plus le débutant, s'il sollicite l'éclairage de disciplines de recherche, il fera plutôt appel à la pédagogie, la psychologie, la sociologie ou la psychanalyse, qu'aux didactiques (Daunay, 2010, p. 208).

Sans rouvrir ici le débat sur l'opportunité et la possibilité de mettre en relation la posture du praticien réflexif et la posture du chercheur, nous nous contenterons d'observer la façon dont les univers de la recherche et de l'enseignement sont articulés dans la production de l'écrit mixte intitulé 'Mémoire professionnel' inclus dans la validation d'un Master 2 d'enseignement primaire dont nous avons traité le volet rapport de stage dans la partie précédente. La mixité du genre affichée dans le cahier des charges : « le mémoire comprendra deux parties mais une seule couverture pour l'ensemble et un sommaire général » répond au souci de gérer l'interculturalité de la recherche et de la formation professionnelle. À l'instar de ce qui se pratique en didactique des langues, l'objectif était de mettre en évidence « les rapports de similitudes et de différences entre les deux cultures, et contribue[r] ainsi à supprimer le danger sans cesse renaissant de l'exotisme et de la folklorisation » (Porcher, p. 69, 2004), l'exotisme désignant l'extériorisation de la culture de l'autre, et la folklorisation le repliement sur sa propre culture.

La partie recherche du mémoire est plus étendue que la partie réflexive (30 à 35 sur un total de 45 pages hors annexes), ce qui est inférieur à un mémoire de recherche normal et aux mémoires des filières professionnelles ne préparant pas à des concours. Elle comporte une première partie présentant l'objectif et le cadre théorique (10 à 15 pages) une deuxième présentant le cadre empirique de la recherche (10 pages), et une discussion d'une dizaine de pages. Sur quinze étudiants du groupe composant l'échantillon, une seule avait suivi une formation à la recherche (en sciences du langage), quatre ont abandonné entre le dépôt du plan et la rédaction, en général faute d'avoir pu organiser le recueil de données, ou pour avoir voulu changer de problématique trop tard.

Le dépouillement de ce mini-corpus laisse entrevoir quatre indicateurs possibles de l'articulation métier-recherche :

- la continuité thématique entre le volet stage et le volet recherche : elle concerne 9 étudiants sur 11 et les a obligés à revenir sur leur lieu de stage pour compléter leurs données ;

- le soulignement explicite dans la partie cadre théorique de l'utilité de la recherche scientifique pour la compréhension des processus d'enseignement-apprentissage (8 sur 11) ;

- la mise en place dans la discussion d'une comparaison explicite et référée (nom de l'auteur, de l'ouvrage, citation, entre le(s) modèle(s) théorique(s) tirés (s) des lectures et les observations réalisées (7 sur 11) ;

- la présence dans la conclusion d'objectifs de recherche autonomes clairement formulés, visant à poursuivre le programme de recherche pour lui-même, indépendamment de ses retombées sur la pratique enseignante (7 sur 11).

Deux personnes seulement vérifient tous les critères, trois ont deux critères non vérifiés, six ont un critère non vérifié, mais ce n'est pas le même.

Ces indices ne préjugent pas de la qualité de la recherche réalisée, mais plutôt du rapport à la recherche développé par l'étudiant. Est-il surtout soucieux de référer les problématiques professionnelles à des autorités extérieures ? Manifeste-t-il une curiosité intellectuelle pour les cadres théoriques généraux ? S'investit-il au contraire plus volontiers dans l'analyse et la comparaison de stratégies contextualisées ? Projette-t-il son expérience de recherche dans l'avenir ?

Le point commun à tous les textes est le décentrement de l'activité de classe, resituée dans un autre contexte que celui de la noosphère (même si les instructions et programmes sont largement commentés), ramenée à un objectif qui n'est plus circonstancié (faire progresser des individus donnés) mais universel (trouver des lois modélisant la progression –l'auteur le plus cité est Vygostki (5 sur 11). La limitation de l'hypothèse initiale, en fonction de l'âge, du contexte, des supports (7 sur 11) dans la discussion atteste l'entrée dans le discours scientifique.

Conclusion

Pour finir nous nous livrerons nous aussi au jeu de la rétrospection en proposant quelques clefs pour analyser notre démarche.

La première : notre laboratoire travaille aux intersections (des disciplines et des didactiques). Il y a donc des objets que nous appréhendons plus aisément que les didacticiens monovalents (que nous pouvons être par ailleurs) et d'autres évidemment moins. Ainsi nous avons acquis une certaine familiarité avec les stéréotypes disciplinaires (Biagioli, 2010b, p. 2), parce qu'une équipe pluridisciplinaire passe de nombreuses années à construire son interdisciplinarité.

Seconde clef : également liée à la recherche en interdidactique. Imaginer des activités spécifiquement dédiées à la différenciation des disciplines a été pour nous une façon d'échapper à l'alternative pédagogie générale/ didactiques singulières (Biagioli, Torterat, 2010, p. 271). Dans la détection des obstacles interdidactiques et leur traitement, c'est l'action enseignante qui nous a guidés, et non la didactique comparée. Nous avons peu à peu développé une mémoire commune de ce qui n'est pas vraiment une nouvelle discipline, mais un contrepoint inédit à toutes. Nous avons donc eu la chance de revivre les émotions et les apprentissages de nos débuts dans le métier, alors que nous sommes, certains d'entre nous du moins, de 'vieux' enseignants.

Troisième clef : conséquence des deux autres, nous ne pouvions que vouloir faire dialoguer entre elles toutes les productions écrites, trans-disciplinaires et disciplinaires, qui rythment l'entrée dans le métier. L'expérience et la construction de la mémoire professionnelle nous en ont donné l'occasion.

Nous retiendrons trois points qui, à notre avis, restent problématiques, parce que contre-intuitifs pour les débutants :

-l'ouverture à l'instant présent, souvent dérobé à l'attention par la préoccupation de conduire ou vérifier le scénario d'intervention ;

-l'articulation entre apprentissage mimétique (par observation des collègues experts), pratique réflexive (par retour sur sa propre expérience) et apprentissage académique (par acquisition de savoirs déjà établis). Toutes ces formes d'apprentissage engagent des choix de mémoire différents, souvent contradictoires, mais aussi

complémentaires. Or avec l'allègement des formations institutionnelles, la généralisation de la précarité et l'augmentation des ressources disponibles pour l'autodidaxie, le débutant devra de plus en plus choisir seul;

-et encore et toujours, la place de la recherche : comment la reconnaître au milieu de l'offre documentaire, comment l'utiliser : comme une source d'informations, mais qui ne dispense pas d'interroger les professionnels sur leur façon de voir le métier, comme une source d'interrogations, mais qui ne doit pas conduire à se replier sur l'habitude ou les préjugés ?

Dans la science, comme le soulignait Bachelard, « l'observation a besoin d'un *corps* de précautions qui conduisent à réfléchir avant de regarder, qui réforment du moins la première vision, de sorte que ce n'est jamais la première observation qui est la bonne » (Bachelard, 1971, p.16). Ce temps-là, celui de l'établissement des connaissances, est celui dans lequel se construisent l'expérience et la mémoire de l'espèce humaine. Les enseignants peuvent-ils se contenter de le laisser passer ?

Bibliographie

- Augé M. (2001) *Les formes de l'oubli* [1998], Paris : Payot et Rivages.
- Bachelard G. (1971). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Biagioli N. (2010a). « Le stéréotype, entre didactique des langues et didactiques des disciplines : présentation du dossier », *Le Langage et l'Homme*, XXXV-2, E.M.E., p. 1-10.
- Biagioli N. (2010b). « L'impact des stéréotypes disciplinaires sur les apprentissages », Dossier : Le stéréotype, entre didactique des langues et didactiques des disciplines, coordonné par N. Biagioli, *Le Langage et l'Homme*, XXXV-2, E.M.E., p. 33-44.
- Biagioli N., Torterat Fr. (2012). « La recherche en interdidactique : apports méthodologiques et pratiques », *Les didactiques en question(s)*, M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin, M.-F. Bishop éd. Bruxelles : de boek, p. 269-278.
- Bucheton D. dir. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse : Octarès.
- Bertaux D. (2003). *Les récits de vie* [1997], Paris : Nathan université.
- Daunay B. (2010), Articles 'Noosphère' et 'Système didactique' in Reuter éd. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : de boek, p. 147-150 et p. 209-213.
- Dufays J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture*, Liège : Mardaga.
- Freud S. (1978) *Essais de psychanalyse appliquée*, Paris : idées/ Gallimard.
- Genette G. (1982). *Palimpsestes, la littérature au second degré*. Paris : Seuil, Poétique.
- Guillaume G. (1973). *Langage et science du langage*, Paris : Nizet, Québec : Presses de l'université Laval.
- Jorro A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*, Issy-les - Moulineaux : ESF.
- Manning L. (2009). « Notre pensée construit notre futur », *La Recherche* n°432, p. 38-40.
- Pastré P. (2010). « Quel sujet pour quelle expérience : un point de vue de didactique professionnelle », *Travail et Apprentissages*, n°6, p. 46-55.

*XII^e Rencontres internationales du réseau de Recherche en Education et Formation (REF)
Louvain-la-Neuve, 14 septembre 2011 (*)
Colloque
« Le rôle de l'expérience dans l'apprentissage des métiers de l'éducation et de la formation »*

- Porcher L. (2004). *Le français langue étrangère* [1995]. Paris : Hachette Éducation.
- Reuter Y. (2003). « La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire », *Lettre de la DFLM* 32, 1, 18-22.
- Reuter Y. (2010). Article 'Disciplines scolaires', in Reuter éd. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : de boeck, p. 85-89.
- Schaeffer J-M. (1995) Article 'Genre littéraires', in O. Ducrot, J.-M. Schaeffer, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris : Seuil, Points, p. 626-637.
- Torterat F. (2011). « Le récit biographique en formation : un discours professionnel valorisant le *parcours* », *Le Rapport au savoir dans les discours professionnels*, coord. A. Rabatel et N. Blanc, *lidil* n°43, p. 75-88.