



**HAL**  
open science

## Entre pratique et formation: échanges de savoirs de métier entre maîtres-formateurs en français au cours préparatoire (élèves de 6-7 ans)

Claire Margolinas, Roland Goigoux

### ► To cite this version:

Claire Margolinas, Roland Goigoux. Entre pratique et formation: échanges de savoirs de métier entre maîtres-formateurs en français au cours préparatoire (élèves de 6-7 ans). Leutenegger, Franca; Amade-Escot, Chantal; Schubauer-Leoni, Maria-Luisa. Interactions entre recherches en didactique(s) et formation des enseignants. Questions de didactique comparée, Presses Universitaires de France-Comté, pp.109-124, 2014, 978-2-84867-480-3. hal-01069728

**HAL Id: hal-01069728**

**<https://hal.science/hal-01069728>**

Submitted on 16 Mar 2022

**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.

# **Entre pratique et formation : une étude des échanges de savoirs de métier entre maîtres-formateurs enseignant au cours préparatoire (élèves de 6-7 ans)**

**Claire Margolinas (didactique des mathématiques)**

**UMR ADEF, INRP - IUFM d'Aix-Marseille – Université de Provence**

**et Roland Goigoux<sup>1</sup> (didactique du français),**

**Laboratoire PAEDI, IUFM d'Auvergne**

Les maîtres-formateurs<sup>2</sup> sont, de par leur fonction, à la fois enseignants et formateurs ; de plus, ils sont, comme tout maître du primaire, polyvalents. C'est pourquoi l'étude des savoirs de métier, qui comportent donc à la fois des savoirs d'enseignant et de formateur, dans les deux disciplines correspondant à nos deux spécialités didactiques (mathématiques et français), nous semble particulièrement intéressante dans un cadre de didactique comparée.

La recherche, engagée depuis 2001-2002 en ce qui concerne le recueil des données, et 2002-2003 pour l'analyse, est basée sur une méthodologie originale, dérivée des entretiens d'auto-confrontation simples et croisés élaborés dans le cadre de la psychologie du travail (Clot et Faïta, 2000). L'élaboration même des données est une composante essentielle de notre recherche ; nous<sup>3</sup> sommes engagés dans la constitution d'un système de protocole (Tavignot, 1997) en évolution. De nombreux axes de recherches sont envisageables, qui conduiront à des sections différentes dans ce système de protocoles (Leutenegger, 2000).

La première piste que nous avons commencée à explorer (Goigoux, Margolinas et Thomazet, accepté) montre l'émergence d'une norme générique, et la façon dont cette norme semblerait s'appliquer, du point de vue des maîtres-formateurs, directement dans les interactions en classe, sans se « décliner » du point de vue didactique suivant des projets spécifiés. Cette norme générique commune semble masquer, pour les maîtres-formateurs, les différences de projets didactiques, et ainsi servir « d'écran », ce qui provoque des malentendus importants dans l'analyse de leçon. C'est le travail de critique de leçon, central dans les fonctions de maître-formateur, et les malentendus qui peuvent naître entre le producteur de la leçon et celui qui la critique, que nous proposons aux discussions du symposium.

---

<sup>1</sup> Pour des raisons de « timing » ce texte n'a pas été revu par Roland Goigoux au moment de sa soumission au REF, seule la version finale, qui tiendra compte également du travail du symposium, sera travaillée par les deux auteurs. Par ailleurs, Roland Goigoux, engagé dans un autre symposium, ne participera pas aux travaux collectifs. La version finale pourrait être cosignée également par Marc Daguzon, maître-formateur, en cours de DEA de sciences de l'éducation sous la direction de Roland Goigoux et Sylvette Maury.

<sup>2</sup> Il s'agit d'enseignants du premier degré titulaire d'un certificat d'aptitude (CAFIPMF) qui les autorise à exercer également des fonctions de formateurs. Ils exercent pour 2/3 dans une classe primaire et pour 1/3 à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres. En principe les maîtres-formateurs peuvent y assurer un service varié, de fait, la plupart de leur travail consiste à recevoir des stagiaires dans leur classe en pratique accompagnée et à visiter des élèves-professeurs dans leurs stages en responsabilité.

<sup>3</sup> Avec Serge Thomazet (Psychologue spécialisé dans l'Adaptation et Intégration Scolaire, Laboratoire PAEDI, IUFM d'Auvergne)

# 1 Problématique

## 1.1 Les cadres de référence

### Cadres institutionnels

Notre travail prend place dans un cadre institutionnel dans lequel la recherche et la formation sont étroitement mêlés. Tous les acteurs de notre recherche sont impliqués dans des pratiques de formation et de recherche à un degré ou à un autre. Le collectif de travail est constitué de trois chercheurs<sup>4</sup> et de cinq enseignants : le temps consacré à la recherche est considéré pour tous comme un temps de travail rémunéré. Les enseignants sont des volontaires réunis à la suite d'un appel d'offre.

Cette présentation laisserait penser que tout est simple : un collectif de chercheurs et d'enseignants. Mais les trois chercheurs sont également formateurs à l'IUFM<sup>5</sup>, et les cinq maîtres exercent également dans cet institut comme formateurs à temps partiel. Tous sont donc formateurs, et entretiennent des relations différentes à cette fonction de formateur : les formateurs-chercheurs envisagent sans doute leur tâche de formation en lien avec les savoirs issus de leur communauté de recherche ; les formateurs-enseignants s'engagent dans leur tâche de formation sur la base de leurs compétences professionnelles.

C'est pourquoi il est difficile de savoir si nous nous situons plutôt de la recherche à la formation (ce qui est notre orientation en tant que chercheurs) ou de la formation à la recherche, dans la mesure où le travail dans notre collectif révèle également certains effets de situations proches du tutorat de formation qui sont interrogés par la recherche (c'est sur ce point que porte notre contribution à ce symposium).

### Cadres épistémologiques, théoriques, méthodologiques

Nous présenterons tout d'abord le cadre de notre travail commun, pour nous centrer ensuite sur les aspects qui sont spécifiques du travail sur la section du protocole proposé à l'étude.

Nous combinons les conceptualisations et les méthodologies des didactiques du français (Goigoux, 2000) et des mathématiques (Margolinas, 2000) et celles de la psychologie ergonomique (Leplat, 1997 ; Clot, 1999). Nous considérons que l'activité d'enseignement se caractérise d'abord par sa multifinalité qui engendre pour chaque maître de nombreux conflits de critères. Nous cherchons à identifier lesquels, à comprendre comment chaque maître les règle et en fonction de quoi.

Nous nous efforçons d'identifier les connaissances et les conceptions des enseignants et d'analyser leur parole afin d'éviter de se méprendre sur leurs intentions (qui ne se réduisent pas seulement à faciliter les apprentissages des élèves) et de mieux appréhender leur expertise professionnelle. Nous nous attachons en particulier à identifier les buts conscients qui orientent leurs actions (Leontiev, 1975). Ces buts, qui sont le fruit d'une redéfinition personnelle des tâches attendues par l'institution scolaire, sont multiples et souvent concurrents, ce qui crée des dilemmes dont nous étudions la résolution.

Notre travail s'inscrit dans une approche comparatiste à plusieurs titres. D'une part, nous cherchons à comparer les pratiques des maîtres en français et en mathématiques (Goigoux et Margolinas, à paraître) pour déterminer en quoi les pratiques didactiques des maîtres sont stables ou différentes quand change le savoir de référence. D'autre part, nous nous risquons, en tant que didacticien d'une discipline, à analyser des leçons d'une autre discipline avec les instruments issus de notre champ de recherche (c'est le cas ici, où la leçon de français est analysée avec des techniques élaborées dans le cadre de la didactique des mathématiques).

La méthodologie adoptée est de type clinique. Nous allons ici détailler les choix que nous avons opérés dans le recueil de nos données.

---

<sup>4</sup> Claire Margolinas, didactique des mathématiques, Roland Goigoux, sciences de l'éducation et didactique du français, Serge Thomazet, sciences de l'éducation et adaptation et intégration scolaire.

<sup>5</sup> Institut Universitaire de Formation des Maîtres

Nous avons diffusé notre appel d'offre auprès de maîtres-formateurs. Il s'agit d'un choix qui est au départ motivé par l'intérêt que nous portons aux compétences professionnelles de maîtres expérimentés et reconnus pour leur expertise. Nous nous intéressons à des pratiques stables dont la caractérisation et la description pourraient conduire à une transmission en formation ou à une meilleure compréhension des équilibres actuels du système scolaire.

Pour augmenter les possibilités de comparaison, nous avons choisi des maîtres enseignant à un même niveau de la scolarité élémentaire (le cours préparatoire) que nous avons filmé lors de séquences ordinaires d'enseignement, à la même période de l'année scolaire (début du deuxième trimestre). Pour des raisons de commodités, ces maîtres-formateurs ont été choisis dans des écoles de l'agglomération clermontoise. Comme on le verra dans l'analyse qui suit, ces choix conduisent à observer une petite collectivité de maîtres qui, même quand ils ne se connaissent pas auparavant, partagent une culture commune dont l'origine se trouve dans le centre de formation lui-même. Leur formation est comparable : formation initiale à l'école normale ou à l'IUFM<sup>6</sup>, formation continue, à travers des stages auxquels ils ont pu participer soit comme formés soit comme formateurs.

Chaque enseignant a été filmé lors de la réalisation de deux séquences de lecture et de deux séquences de mathématiques<sup>7</sup>. Nous disposons donc d'une vingtaine de séquences, soit environ vingt heures d'enregistrement.

Nous avons alors mené des entretiens d'auto-confrontation simple. Chaque maître a été incité à commenter sa propre activité, restituée par la vidéo, au fur et à mesure de son déroulement. Ces entretiens avec un chercheur ont été conduits dans le même esprit que ceux élaborés par la psychologie ergonomique (Clot et Faïta, 2000 ; Goigoux, 2002) mais s'en écartent sur un point important. D'ordinaire en effet, ce sont les chercheurs qui définissent la nature des problèmes à élucider ou les aspects de l'activité à commenter. Dans notre cas, c'est le maître qui verbalise les éléments qui lui semblent importants en essayant, à notre demande, de centrer son attention et ses commentaires sur les éléments invariants de son activité. Il peut ainsi expliquer en quoi le déroulement des séquences observées est habituel et dans quelle mesure ses propres comportements sont similaires à ceux qu'il peut avoir lors d'autres séquences comparables. Il nous indique de la sorte les éléments qui lui semblent révélateurs de sa manière de conduire les séquences didactiques et, plus généralement, de « faire la classe ». Ces entretiens, enregistrés au magnétophone, ont duré une trentaine d'heures au total.

Nous avons alors organisé des entretiens d'auto-confrontation croisée. Ces nouveaux entretiens, conduits collectivement, ont permis à chaque enseignant, à tour de rôle, de commenter l'activité vidéoscopée d'un autre enseignant du groupe. Chacun a regardé seul et intégralement une séquence réalisée par un de ses collègues et a choisi vingt minutes d'extraits généralement non consécutifs qu'il a ensuite présenté au collectif. Lors de cette projection, il interrompait le flux des images pour exposer les réflexions que lui inspirait l'observation des actions de son collègue et il précisait en quoi elles faisaient écho, par similitude ou par contraste, à ses manières de faire, à ses interrogations, à ses convictions ou à ses valeurs. Cette présentation commentée était suivie d'une réaction de l'enseignant présent à l'écran, puis d'un débat entre les cinq enseignants, animé par l'un des chercheurs, d'une durée cumulée de dix heures. Le cadre dialogique ainsi élaboré a été propice au développement de véritables controverses professionnelles (Clot, Prot et Werthe, 2001).

L'ensemble ainsi constitué, composé d'enregistrements visuels et sonores, de prises de notes et de retranscriptions partielles de séquences ou d'entretien, forme un vaste système de protocoles qui s'est encore enrichi lors de la phase d'analyse des données initiales. En effet, dès que les chercheurs ont commencé à analyser les données recueillies, ils ont rédigé des synthèses et des analyses qu'ils ont adressées aux enseignants, soit individuellement, soit collectivement, selon la section du système de protocoles qu'ils avaient explorée. Ces écrits intermédiaires ont été le point de départ de nouveaux entretiens de synthèse, enregistrés à leur tour, entre chercheurs et enseignants. Le dispositif, fonctionnel pendant deux voire trois années, est en constante évolution : il s'agit d'un système de protocoles dynamique. Dans tous les cas, la parole des chercheurs constitue l'un des éléments du système de protocoles soumis à l'analyse de tous.

---

<sup>6</sup> L'institution ayant changée en 1991 certains ont eu leur formation initiale dans une structure ou dans l'autre, mais certains formateurs en français comme en mathématiques sont restés stables malgré ce changement.

<sup>7</sup> Pour des raisons purement techniques, ce nombre n'est pas nécessairement exact, il correspond au projet de départ.

## 1.2 Systèmes de questionnement

Le recueil de données mis en place nous permet d'interroger à la fois les pratiques des maîtres expérimentés participant au collectif de recherche, ce qui est l'objet premier de notre investigation, mais également les pratiques des maîtres-formateurs dans leur deuxième dimension de métier (celui de formateur), ce qui est notre d'étude ici.

Les maîtres ayant été observés en français et en mathématiques, nous nous proposons de questionner ce qui, dans la pratique d'un maître expérimenté, constitue les principes fondateurs d'une pratique pédagogique et didactique, au-delà des disciplines scolaires, et ce qui au contraire dépend du savoir visé dans une séquence. Les différences de nature, non seulement des disciplines scolaires convoquées, mais également de leurs didactiques et de la diffusion de celle-ci, servant alors de révélateur.

Nous faisons l'hypothèse que l'expertise des maîtres observés est suffisante pour supposer que leurs pratiques sont stables, état d'équilibre dont il s'agit d'étudier les déterminants et les contraintes. Il s'agit d'un pas de côté par rapport à l'attitude du formateur qui, au regard de toute pratique, est fondée sur une ambition d'amélioration de celle-ci. En retour, ce questionnement typique du chercheur nous amène à questionner les pratiques de formation, qui cherchent parfois à améliorer une pratique tout en méconnaissant les équilibres qui la fondent.

Par ailleurs, les auto confrontations croisées contraignent chaque maître-formateur à exposer un questionnement concernant la pratique (telle que saisie à travers la vidéo d'une séance) d'un autre maître. Cette situation artificielle rappelle très fortement, pour un maître-formateur, la pratique de critique de leçon après l'observation de la leçon en classe d'un professeur-stagiaire. Même si la consigne donnée dans le collectif de travail n'est pas celle d'une critique de leçon mais de se servir de la leçon d'un autre pour parler de sa propre pratique, la proximité des deux situations est suffisamment forte pour qu'il existe des contaminations entre ces deux activités.

## 1.3 Découpage d'objets

L'étude de cas proposée ci-dessous s'inscrit dans le cadre d'une enquête (Daguzon, DEA en cours) concernant l'émergence d'orthodoxie et d'hétérodoxie dans le cadre de la communauté de maîtres-formateurs étudiés.

Au cours des auto-confrontations croisées, un incident critique a attiré notre attention : Martine, qui a la charge de présenter une leçon de Marie-Hélène, dévie de la tâche proposée pour se placer en position de jugement de la pratique de Marie-Hélène, ce qui rend cette dernière très mal à l'aise. Comment interpréter cet incident ? L'habitude qu'ont les maîtres-formateurs de conduire des critiques de leçons réalisées par des débutants suffit-elle à expliquer ce glissement de tâche ? Pour le savoir nous avons parcouru tout le système de protocoles à la recherche d'indices susceptibles de nous éclairer. La section du système de protocoles étudiée comprend :

Leçon de français de Marie-Hélène vidéoscopée par Serge Thomazet

Leçon de français de Martine vidéoscopée par Claire Margolinas

Auto confrontation initiale de Marie-Hélène menée par Serge (enregistrement audio)

Auto confrontation initiale de Martine menée par Claire (enregistrement audio)

Auto confrontation croisée de la leçon de français de Marie-Hélène conduite par Martine (vidéo)

Synthèse concernant Marie-Hélène rédigée par Claire (4 pages)

Synthèse concernant Martine rédigée par Claire (4 pages)

Entretien de synthèse de Marie-Hélène mené par Claire (enregistrement audio)

Entretien de synthèse de Martine mené par Claire (enregistrement audio)

## 1.4 Instruments et techniques d'analyse

L'analyse développée ici s'appuie sur notre catégorisation<sup>8</sup> des verbalisations des enseignants

---

<sup>8</sup> Cette catégorisation est issue d'une modélisation (en sept niveaux) des interactions en classe plus complexe, qui permet de reconstruire le milieu des interactions pour le professeur et l'élève (Margolinas 2002).

lorsque ceux-ci commentent la part de leur activité qui est orientée<sup>9</sup> vers les apprentissages des élèves (figure 1).

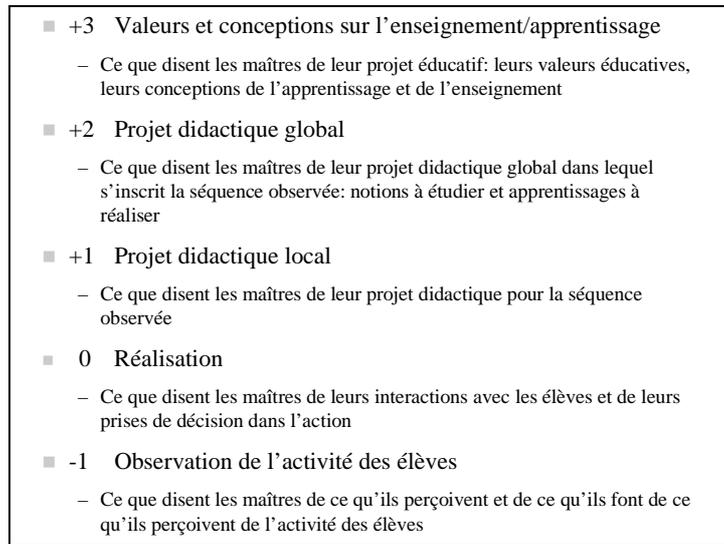


Figure 1. Cinq niveaux d'analyse explicite de leur propre activité par les enseignants (part de l'activité orientée vers les apprentissages des élèves)

## 2 Une étude de cas : malentendu entre pratiques de classe et de tutorat

Le point de départ de notre étude est l'entretien d'auto-confrontation croisée. Martine critique Marie-Hélène sur deux points principaux : les prises de parole de Marie-Hélène face aux enfants (elle lui reproche de leur dire souvent « non » et de se mettre en avant en disant : « moi j'ai pensé que ») et la longueur excessive du temps d'oral consacré à la lecture des images.

Marie-Hélène ne sait pas comment faire face à cette situation, et elle ne sait pas comment y faire face: doit-elle se défendre, comme elle l'aurait sans doute fait par rapport à un inspecteur ? à quelle légitimité peut-elle en appeler ? Elle réagit d'une façon défensive, en cherchant à justifier sa pratique plus qu'à l'explicitier, avec un malaise qui montre que la situation est très difficile pour elle.

En s'appuyant sur deux sections du système de protocole, nous avons cherché à construire ce qui peut être le point de vue à partir duquel Martine interprète puis critique la leçon de Marie-Hélène puis celui qui correspond à celui de Marie-Hélène quand elle réalise sa leçon puis quand elle reçoit la critique de Martine et qu'elle tente d'y répondre. Cette reconstruction de point de vue est très proche des textes de synthèse qui ont été proposées à Martine et Marie-Hélène (les entretiens ayant permis de compléter quelques points).

### 2.1 Construction du point de vue de Martine

#### Les grandes lignes de la séance de lecture de Martine

- Un travail sur l'illustration, qui sert à faire des hypothèses par rapport au texte écrit, dure environ 7 minutes.
- Un travail individuel de lecture pour les apprentis lecteurs et de lecture et réponse à des questions sur le texte pour les lecteurs (environ 15 min).

---

<sup>9</sup> D'autres outils sont utilisés pour étudier comment cette activité est également orientée vers soi (aspects physiques ou psychiques : fatigue, stress, accomplissement de soi, etc.) ou vers les autres acteurs de la scène scolaire (parents d'élèves, hiérarchie, collègues, etc.).

- La lecture collective du texte avec les apprentis lecteurs, qui commence par l'identification des phrases, puis la lecture des mots nouveaux ou difficiles. Cette phase se conclue par la lecture du texte complet, par des enfants puis par la maîtresse.
- L'étude d'un point particulier du texte (avec toute la classe), ici la façon de nommer l'enfant dans le texte ; la correction des questions posées aux lecteurs.

### L'auto confrontation simple : Martine commente sa séance de lecture<sup>10</sup>

Quand Martine visionne sa propre séance de lecture, elle commence par commenter, comme nous l'avions demandé, les régularités de son travail de lecture à ce moment de l'année (place encore assez importante du travail sur l'illustration, par exemple), mais très vite elle passe à une phase d'autocritique.

Martine enseigne en CP pour la deuxième année seulement : elle répète à plusieurs reprises qu'elle aimerait avoir l'avis des autres sur sa pratique. La recherche de régularité est vite oubliée au profit de la construction de nouveaux objectifs, soit pour l'an prochain, si elle reprenait le même texte (la présence d'une très grande difficulté d'identification des phrases, par exemple, qui demande de faire des choix et peut-être de passer plus vite), soit pour une transformation moins ponctuelle.

Martine critique surtout chez elle le rôle prépondérant qu'elle tient dans la classe, elle trouve que les élèves n'échangent pas suffisamment entre pairs et que les échanges passent toujours par elle. L'autre élément que Martine commente énormément, dans la phase collective de travail sur le texte, c'est le temps « je me rends compte qu'il faut accélérer » « j'aurais du passer plus vite » « c'est trop long », Martine trouve « qu'elle en rajoute », qu'elle insiste, alors que la réponse a déjà été trouvée par un enfant.

### L'auto confrontation croisée : Martine présente le travail de Marie-Hélène

Par rapport au travail de Marie-Hélène, collègue qu'elle connaît peu ou pas personnellement, Martine va adopter assez rapidement l'attitude critique qu'elle a appliquée à son propre travail. Elle commence par se reconnaître dans la démarche pédagogique, puisque dans sa classe aussi elle commence par annoncer le travail aux enfants, et que la lecture d'image précède toujours la lecture du texte.

Martine fait correspondre en quelque sorte terme à terme la démarche de Marie-Hélène avec celle qu'elle adopte en lecture : découverte des images / lecture individuelle puis collective du texte, mot par mot puis par phrase et en totalité / commentaires et questions sur le sens du texte. Cette mise en regard terme à terme produit un déséquilibre dans les temps de travail : la lecture d'image, qui ne dure que 7 minutes chez Martine, prend 29 minutes chez Marie-Hélène, alors que la lecture du texte, centrale chez Martine, est presque escamotée chez Marie-Hélène. C'est en recherchant un dysfonctionnement que Martine va chercher à comprendre cette première phase chez Marie-Hélène.

Le dysfonctionnement repéré par Martine, c'est que les enfants ne parviennent pas à trouver l'interprétation des images assez rapidement, pour des raisons que Martine repère comme étant en partie matérielles : certains éléments clés se voient mal sur la photocopie affichée au tableau. Mais ce qui frappe Martine c'est l'attitude de Marie-Hélène face à ce dysfonctionnement repéré : elle dit « non » et « moi j'ai pensé que ». Pour Martine, cela n'est pas conforme à ce qu'on doit faire en classe, car les réponses doivent pouvoir venir des enfants : au lieu de s'opposer ainsi aux enfants, dans une attitude trop directive, Marie-Hélène aurait du leur donner des indications qui leur aurait permis de trouver petit à petit l'intention de l'auteur, tout en réduisant le temps passé sur les illustrations.

Ce temps d'oral lui semble interminable. Martine ne voit pas bien en quoi il vient aider la lecture après, alors qu'elle a reconnu cette pratique pédagogique : lecture des images avant, lecture du texte ensuite. Martine est d'ailleurs très surprise que les élèves de Marie-Hélène soient si sages pendant la séquence, car elle sait que les siens n'auraient pas supporté longtemps un tel dérapage sans réagir.

---

<sup>10</sup> Les éléments retenus sont ceux qui apportent des éléments pour interpréter l'analyse de Martine du travail de Marie-Hélène

## 2.2 Construction du point de vue de Marie-Hélène

### Les grandes lignes de la séance de lecture de Marie-Hélène

La séance de lecture de Marie-Hélène se situe en quelque sorte à l'intersection de deux projets principaux :

- avant tout, ce qui compte pour Marie-Hélène c'est l'album qui a été choisi (*Le manège enchanté*, Olivier Douzou, Éditions du Rouergue). Cet album, extrêmement riche sur le plan symbolique, permet d'aborder avec les enfants des thèmes difficiles : la vie la transformation de la personne dans le temps de la vie et la mort. Pour Marie-Hélène, il s'agit d'une véritable aventure vécue avec les enfants de cette classe (elle n'a jamais utilisé cet album avant).
- en deuxième lieu, ce qui compte pour Marie-Hélène c'est la possibilité de parole des enfants. Au CP, les enfants sont très inégaux devant la prise de parole, il faut qu'ils puissent se lancer, même si ce n'est pas très à propos (tel ou tel ramène toujours l'intervention à un événement précis : la maison de campagne, etc.).

Il s'agit de deux projets à long terme, par rapport auxquels il est difficile de se centrer sur une séance particulière, et même d'observer les phénomènes qui pourraient être pertinents pour Marie-Hélène.

Cette séance comporte deux phases très différentes :

- le travail d'interprétation des quatre images qui illustrent le texte
- le travail de déchiffrage collectif des mots du texte, qui se conclue par la lecture.

Du point de vue littéraire, dans l'album choisi, ce sont les images qui sont porteuses de l'interprétation et du sens, alors que le texte marque surtout la régularité et non pas l'avancement de l'histoire. C'est pourquoi une grande partie de la séance (environ 29 minutes) est consacrée à la lecture des images. La lecture du texte comporte beaucoup de mots, voire de tournures de phrases déjà étudiées auparavant, ce n'est pas la partie la plus intéressante sur le plan littéraire (environ 15 minutes). Le choix d'un album dans lequel l'interprétation est portée par les images et non par le texte est assez typique, pour Marie-Hélène, d'un travail de cette période de l'année (la séance est filmée le 25 janvier).

Dans la suite, nous ne nous intéressons qu'à la partie d'interprétation des images, qui fait l'objet des critiques les plus vives de la part de Martine.

### L'auto confrontation simple

Quand Marie-Hélène visionne sa cassette (auto-confrontation simple), elle commente la difficulté à avancer dans l'interprétation (notamment de la première image, dans laquelle le toit du manège se transforme partiellement en horloge). Elle trouve qu'elle tire les réponses, et cherche à les amener sur son terrain, elle trouve qu'elle s'obstine.

Marie-Hélène reconnaît bien sa classe et son fonctionnement, dans ces moments parfois un peu flous dans lesquels les enfants prennent la parole d'une façon très personnelle. Bien sûr ça ne fait pas avancer rapidement le projet précis de la séance, mais en même temps ça ne doit pas être inutile, et les enfants ont progressé dans l'expression, la rapidité et l'efficacité des interventions depuis le début de l'année. Marie-Hélène se rappelle que la séance ne l'a pas particulièrement dérangée, et elle est sûre qu'il n'y a pas eu de réaction de rejet, sinon elle serait passé à la lecture du texte ou aurait changé d'activité. Cette impression de Marie-Hélène est d'ailleurs corroborée par le fait que les élèves relancent fréquemment l'activité collective d'interprétation des images, alors même qu'elle a déjà annoncé qu'on passait à la lecture ; il n'y a pas de lassitude des enfants, malgré la longueur et la difficulté de l'activité.

Pour résumer l'appréciation de Marie-Hélène de sa propre séance (même si la consigne ne demandait pas cet « auto jugement », on peut dire que celui-ci transparait), on peut dire qu'elle se trouve trop directive, et que cette séance n'est sans doute pas la plus satisfaisante qu'elle ait vécu avec cette classe et cet album, mais en même temps elle est représentative d'une liberté de parole dans la classe, et de l'intérêt globalement rencontré dans l'étude de cette histoire. L'intérêt littéraire de l'album est un élément très important de la pratique de Marie-Hélène, qui accorde une grande importance à cette introduction des enfants à la littérature.

## Les arguments de Marie-Hélène dans l'auto confrontation croisée

Marie-Hélène est très mal à l'aise devant le jugement qu'elle sent dans le groupe de maîtres-formateurs, surtout en ce qui concerne la gestion de la parole. Pour résumer, les arguments que développent Marie-Hélène (dans l'ordre d'apparition) sont les suivants :

- l'album d'Olivier Douzou ne se prête pas à un travail classique, il y a un travail oral d'explicitation beaucoup très important. La richesse du travail sur le temps cyclique, le temps qui passe, était telle que cet album a représenté une véritable aventure pour la classe ;
- ce jour là le travail de lecture n'était pas primordial ;
- les enfants n'ont pas réagit négativement, alors qu'ils sont tout à fait capables de le faire, comme dans n'importe quelle classe [cet argument reviendra plusieurs fois dans la discussion collective] ;
- la séance arrive à peu près au milieu de l'étude de l'album et les enfants ont l'habitude de travailler longuement sur les images et la symbolique des objets ;
- quand le travail a repris, l'après midi, sur des exercices de lecture, les enfants sont repartis dans le texte sans manifester d'humeur particulière ;
- il y a des moments où il y a une vérité, et pas deux, parfois c'est possible de discuter et pas à d'autres moments, le maître doit dire ce qu'il ressent par rapport à l'histoire, comment il l'interprète.

### 2.3 Analyse du malentendu

#### Une orthodoxie pédagogique partagée par le groupe des maîtres-formateurs

Les deux premières auto-confrontations croisées : Michel discute Corinne et Martine discute Marie-Hélène sont naturellement l'occasion de l'établissement d'une orthodoxie dans le groupe des maîtres-formateurs<sup>11</sup>. Dans les auto-confrontations simples, certains éléments de normes de l'orthodoxie apparaissent, et les maîtres (particulièrement Martine) expriment le désir d'avoir l'avis des autres à leur sujet.

En utilisant notre modèle (voir figure 1), nous pouvons dire que les valeurs concernant l'enseignement/apprentissage (niveau +3), qui dérivent des textes officiels concernant l'école primaire, constituent une orthodoxie. Ces valeurs placent notamment le maître comme médiateur et l'élève au centre de l'enseignement/apprentissage. Dans le groupe de travail, tous les maîtres sont conformes à cette orthodoxie, à ce niveau d'analyse explicite de leur activité.

Le problème qui se pose (parfois explicitement, dans les auto-confrontations simples) est alors de comprendre comment cette orthodoxie pédagogique peut permettre de prendre des décisions didactiques pour construire les projets global et local (niveaux +2 et +1), de gérer les décisions propres à la réalisation (niveau 0) et d'interpréter l'activité des élèves (niveau -1).

Les textes officiels, s'ils définissent des contenus à enseigner (niveau 2, essentiellement), n'établissent pas de lien explicite entre les valeurs pédagogiques qu'ils véhiculent et ces contenus. Pour chaque maître, le problème reste donc entier. Pour un maître-formateur il est crucial car ses activités principales comme formateur (montrer sa pratique aux stagiaires en observation dans sa classe ; conseiller un stagiaire sa pratique de classe ; témoigner de sa pratique en séance de formation) le conduisent à porter l'orthodoxie dans les niveaux d'activités les plus proches de la classe (niveaux +1, 0 et -1, essentiellement).

L'analyse des auto-confrontations simples et croisées montre l'émergence d'une norme concernant la réalisation et l'observation des élèves (niveaux 0 et -1) qui dérive directement des valeurs et conception de l'enseignement/apprentissage, en « sautant » les niveaux didactiques (+2 et +1) (figure 2).

---

<sup>11</sup> Les chercheurs ayant tenté, dans cette première journée, de rester le plus neutre possible dans leurs interventions, malgré les sollicitations des maîtres (ce point mériterait sans doute d'être étudié).

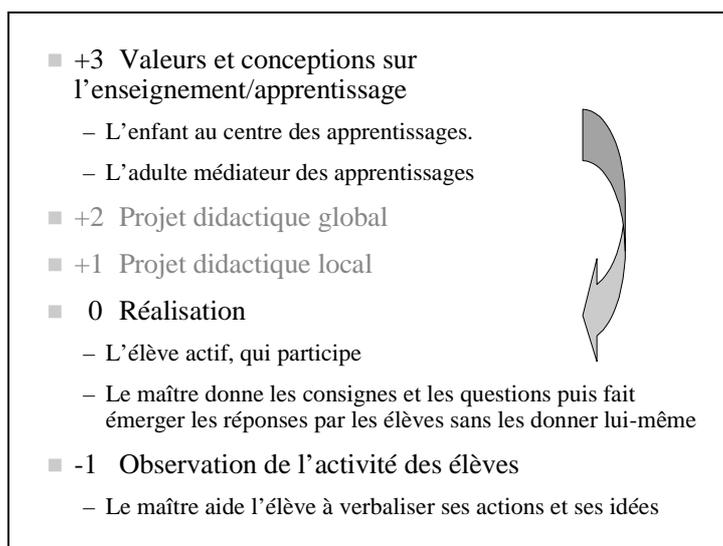


Figure 2. Dérivation de l'orthodoxie pédagogique

Si nous revenons au cas des maîtresses Martine et Marie-Hélène, au cours de l'auto-confrontation simple, elles s'expriment toutes les deux à propos de leur omniprésence en classe, ce que nous pouvons interpréter comme une interrogation au sujet de leur rapport à l'orthodoxie dans le cadre de leur pratique. Mais alors que Marie-Hélène estime que les réactions des enfants, la confiance qu'elle perçoit de leur part, suffisent à attester de leur participation, Martine attend de la part du maître une attitude suffisamment neutre, au moins au début des séances, quelle que soit la réaction des enfants.

Plus précisément, Martine considère que le travail du maître est de permettre l'émergence des réponses des élèves, par le choix des consignes et des tâches, dans une interaction qui guide très progressivement l'élève vers la réponse. Dans le détail des interactions maître-élèves, les réactions trop déterminées du maître « non », « moi, le maître, je pense que » sont à éviter, puisque l'enfant ne peut trouver sa place dans l'interaction. Par rapport à cette conception de l'expression de l'orthodoxie dans la réalisation en classe, Marie-Hélène est manifestement hors norme.

En contraste, Marie-Hélène conçoit d'une façon très globale la place des enfants et de leur parole dans la classe de CP. Dans l'entretien de synthèse, elle insiste sur le fait qu'elle a été affectée par le fait que Martine n'ait pas perçu le vécu confiant des élèves dans la classe, qu'elle a installé progressivement dès le début de l'année. Dans l'auto confrontation croisée, c'est l'attitude positive des enfants qui est sa défense principale. De ce point de vue, le travail de Marie-Hélène s'apparente à ce que Blanchard Laville 1997 caractérise par « l'enveloppe » souple et protectrice produite par le maître pour permettre le risque d'apprentissage, mais cette référence théorique ne fait pas partie du bagage du groupe des maîtres-formateurs. Marie-Hélène a une attitude très rassurante pour les enfants, quand elle dit « moi », c'est une façon de dire « ça aurait pu être autrement, c'est ce que je pense, moi, avec mon bagage d'adulte et de maîtresse », c'est donc à la fois fermé (puisqu'elle en sait plus a priori que les enfants) et ouvert (puisque finalement ce n'est que son interprétation personnelle). C'est donc dans l'ensemble du projet de Marie-Hélène que le « non » et le « moi » prennent un sens.

Il faut replacer la critique de Martine dans le cadre de son travail de maître-formatrice. Quand elle doit réagir à la leçon d'un maître débutant, Martine a besoin de techniques pour établir les éléments de critique. Une des techniques disponibles, valorisée socialement et sans doute par le centre de formation, est l'usage de critères stables et objectifs, utilisables d'une situation à l'autre. Dans ce cadre, les expressions, les mots utilisés par un maître et la quantité d'interventions du maître sont des éléments facilement observables qui permettent une comparaison et un traitement pour la critique. Sur ce terrain, Martine se trouve donc tout à fait sûre d'elle (ce qui est très visible sur la vidéo) et certaine de l'accord du groupe.

C'est l'interprétation de la norme dont Martine se sert pour construire sa propre pratique qu'elle applique pour observer une autre pratique et donner des conseils. Le 'saut' repéré dans la pratique des maîtres entre le niveau des valeurs (+3) et celui de la réalisation et de l'observation des élèves (0 et -1) se double d'un autre saut : celui d'une application à la pratique d'un autre de l'interprétation de la norme dans sa propre pratique (figure 3).

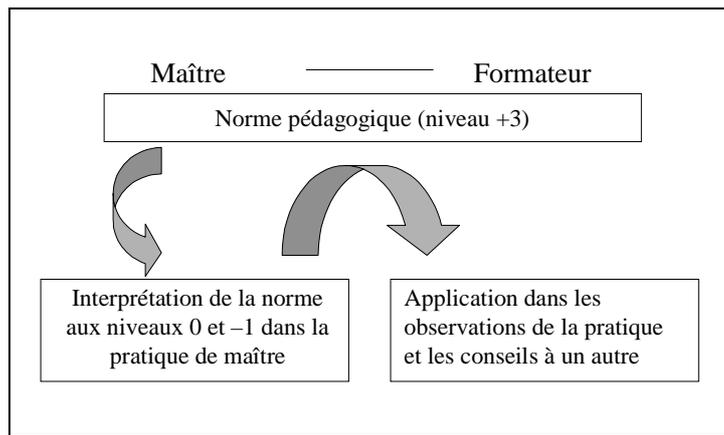


Figure 3. – Le travail de critique pédagogique du maître-formateur

### Recherche d'une orthodoxie didactique

Au contraire de l'orthodoxie pédagogique, les projets didactiques globaux ou locaux (niveaux +2 et +1) sont rarement exprimés dans le groupe de travail. Les choix que nous avons fait : même niveau scolaire, même période de l'année, permettaient a priori une discussion, par exemple, dans le cas qui nous intéresse, sur les choix concernant la lecture. Par contre, les gestes didactiques dans l'interaction ou l'observation des élèves (niveaux 0 et -1) sont discutés, notamment dans la critique de Marie-Hélène par Martine, comme nous l'avons vu : la lecture d'image est trop longue et pas assez guidée.

La prescription institutionnelle en matière didactique, qui s'exprime au travers programmes et les instructions officielles, même réinterprétés par un même institut de formation, restent peu explicites. On constate d'ailleurs que les deux maîtresses étudiées interprètent fort différemment la tâche qui leur est confiée : apprendre à lire.

Martine considère (pour la classe qui lui est confiée, à cette époque de cette année là) que l'objectif principal est l'apprentissage du code et de la fonction l'écrit (elle consacre un temps important ce jour-là à l'identification des phrases, à partir des signes de ponctuation ainsi qu'aux personnages et aux péripéties de l'histoire). Marie-Hélène considère (avec les mêmes restrictions) que l'objectif principal est l'apprentissage de l'interprétation et d'une façon plus générale l'entrée dans la littérature plus que l'écrit. L'une comme l'autre consacre dans leur séance l'essentiel du temps à leur objectif principal, elles consomment donc un temps d'horloge selon leur propre conception du temps didactique.

On constate donc deux phénomènes. D'une part, comme dans le cas de la norme pédagogique, une application de l'interprétation « pratique » (niveaux 0 et -1) d'un maître à l'observation de la pratique et aux conseils à un autre (comme dans la figure 3). D'autre part, des projets didactiques globalement différents (niveau 2), qui impliquent des déroulements différents (ce qui est visible dans l'ensemble des dimensions chronogénétiques, topogénétiques et mesogénétiques) (figure4).

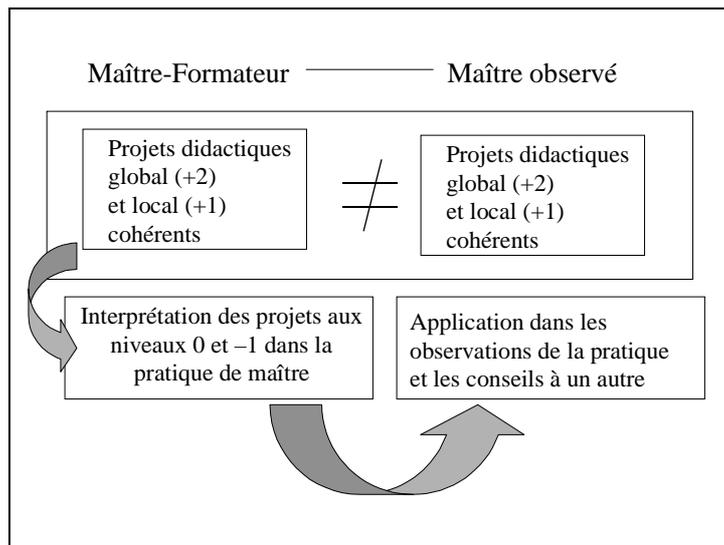


Figure 4. – Le travail de critique didactique du maître-formateur

En retournant à l'auto confrontation croisée, on peut constater que le projet didactique global n'est pas discuté par le collectif des maîtres, et que Marie-Hélène y fait peu allusion. Ce sont toujours les gestes mêmes de la réalisation qui sont le point de départ des discussions, y compris sur le plan didactique (par exemple, une autre maîtresse, Nicole, s'oppose à Marie-Hélène sur la façon de souligner les mots déjà lus). Plusieurs interprétations de cet « aveuglement didactique » sont possibles.

La première serait une sorte de péjoration du didactique vis-à-vis du pédagogique, comme si finalement le projet précis d'instruction était finalement moins important que celui plus général d'éducation. Cette interprétation paraît difficilement tenable dans le cas de la lecture au cours préparatoire, apprentissage très valorisé à la fois scolairement et socialement. Une seconde serait une ignorance des maîtres de l'existence de projets didactiques différents, et/ou des conséquences que peuvent avoir des projets didactiques sur les réalisations. Là encore, cette interprétation est peu plausible, surtout pour des maîtres-formateurs, dont la tâche est notamment de comparer et de critiquer les choix sous-jacents aux différents manuels scolaires.

Ni indifférence, ni ignorance, c'est l'interdit qui sera notre troisième interprétation. Tout se passe comme si, dans la situation d'auto confrontation croisée collective, les projets didactiques ne se disaient pas, ne se discutaient pas (à ce sujet, on pourra observer de ce point de vue l'entretien au sosie de Yves Clot (2001) avec un professeur de philosophie, qui parlera de tout sauf de ce qu'il y a dans son cartable : son cours...). Les programmes et les instructions étant imprécis sur les projets didactiques possibles, la reformulation par l'institution de formation devient plus importante, mais elle laisse également une grande marge de manœuvre. Les projets didactiques sont donc un lieu de liberté pour les maîtres (Margolinas 2002), ce qui ne va pas sans angoisse, surtout en l'absence de savoirs culturels reconnus. La présence de formateurs chercheurs didacticiens dans le collectif d'auto confrontation pourrait d'ailleurs constituer un des éléments qui déterminent le peu d'interrogation didactique.

### 3 En guise de conclusion, quelques interrogations sur la formation

#### Sur l'usage des techniques d'auto-confrontation en formation

L'analyse du malentendu entre Marie-Hélène et Martine révèle une difficulté intrinsèque aux techniques d'auto-confrontation. La vidéo ne montre d'une façon visible que la réalisation masquant les projets pédagogiques et didactiques à l'œuvre dans celle-ci. Tout ce qui peut être apporté à l'appui de la pratique en plus de la vidéo risque d'être considéré comme illégitime. La situation lors d'une visite de classe est un peu différente : surtout à l'école primaire, des traces des projets sont présentes : le cahier-journal du maître, les cahiers des élèves, le manuel ou le fichier suivi, l'album étudié.

L'effet de réduction risque d'être très fort si l'entretien d'auto-confrontation est mené par des maîtres-formateurs, dont la légitimité est reconnue dans le domaine de la « pratique ». S'il est mené par un

formateur didacticien, on peut supposer qu'il sera légitime d'interroger le projet didactique d'un point de vue théorique, mais la matière même de cette interrogation peut manquer.

Pour que l'usage en formation de critique de vidéo ou d'auto-confrontation simple ou croisée puisse avoir une portée didactique, il faudrait donc pouvoir apporter, à l'appui du travail, bien d'autres matériaux, ce que l'évidence du film risque de réduire à la figuration... Au contraire, le travail (certes bien plus exigeant) sur des transcriptions de séances, qui peuvent inclure d'autres éléments écrits rendant compte des projets a le mérite de mettre sur un même plan le travail de réalisation et celui de projet (ce qui n'empêche pas l'usage ponctuel de la vidéo quand l'écrit fait obstacle à la compréhension de la situation).

### Sur la nécessité d'une formation aux enjeux épistémologiques et didactiques

Les didactiques disciplinaires accordent naturellement une place centrale aux enjeux épistémologiques. Mais ces enjeux font l'objet d'une communication sans doute insuffisante auprès des maîtres, particulièrement frappante dans le cas des mathématiques.

En effet, la production de situations fondamentales de mathématiques, menée principalement par l'équipe de Bordeaux (Guy Brousseau et ses doctorants) depuis la fin des années 70 est un travail épistémologique essentiel, dont la diffusion hors de la recherche n'a jamais été assurée d'une façon contrôlée. Dans le domaine du français, et particulièrement celui de l'apprentissage de la lecture, de nombreux ouvrages ont été publiés et diffusés. La comparaison entre les deux logiques de diffusion mériterait d'être prise en considération et étudiée.

Les difficultés des maîtres vis à vis de l'expression de leurs projets didactiques, surtout en mathématiques conduit à la nécessité de la diffusion auprès des enseignants, sous une forme adaptée, du travail épistémologique lui-même, ce qui rejoint la nécessité de « traités » soulignée par Robert Neyret (1995).

#### Références

Blanchard-Laville Claudine, 1997, L'enseignant et la transmission dans l'espace psychique de la classe, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol 17 n°3 pp. 151-176, ed. La Pensée Sauvage, Grenoble

Clot Yves et Faïta Daniel, 2000, Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*. n°4, pp.7-42.

Clot Yves, 2001, Clinique du travail et action sur soi, in Baudouin Jean-Michel et Friedrich Janette (éds) *Théories de l'action et éducation*, Raisons éducatives, ed. De Boeck Université, Bruxelles.

Clot Yves, 1999, *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.

Goigoux Roland, 2000, *Enseigner la lecture à l'école primaire*, Habilitation à diriger les recherches, Saint Denis, Université Paris 8.

Clot Yves, Prot Bernard et Werthe Christiane, 2001, Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, *Éducation permanente*, 146.

Goigoux Roland, 2002, Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie, *Revue française de pédagogie*, 138, 125-134.

Goigoux Roland, Margolinas Claire, Thomazet Serge, accepté, Analyse de l'activité d'enseignement : étude clinique des pratiques d'enseignement de la lecture et des mathématiques de maîtres-formateurs, *Bulletin de psychologie*

Goigoux R et Margolinas C., (accepté), Une comparaison de l'activité d'une maîtresse de cours préparatoire en français et en mathématiques, (atelier), *Actes de la 12<sup>ème</sup> Ecole d'Été de Didactique des Mathématiques*, Ed. La pensée sauvage, Grenoble

Leplat Jacques, 1997, *Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, PUF.

Léontiev Anton, 1975, *Activité, conscience, personnalité*, Moscou, Éditions du Progrès.

Leutenegger Francia, 2000, Construction d'une « clinique » pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels d'enseignement, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol 20 n°2 pp 209-250, ed. La Pensée Sauvage, Grenoble.

Margolinas Claire, 2000, La production des faits en didactique des mathématiques, *Actes du séminaire du LIREST*, pp.33-55, Ed ENS Cachan

Margolinas Claire, 2002, Situations, milieux, connaissances – analyse de l'activité du professeur, *Actes de la 11<sup>ème</sup> Ecole d'Eté de Didactique des Mathématiques*, pp. 141-156, ed La Pensée Sauvage, Grenoble

Neyret Robert, 1995, *Contraintes et déterminations des processus de formation des enseignants*, Thèse de l'Université de Joseph Fourier de Grenoble, ed. Laboratoire Leibniz

Tavignot Patricia, 1997, Macro-système de protocoles dans le cadre théorique de la transposition didactique, in Jean Brun et al. eds, *Analyse de protocole entre didactique des mathématiques et psychologie cognitive*, ed. Interactions didactique, Vich, Suisse.