



La Méthode trajectoire

Catherine Loisy

École Normale Supérieure de Lyon – Institut Français de l'éducation
S2HEP – EducTice

Thème 2

PLAN DE LA PROPOSITION ET INSCRIPTION DANS L'ÉCONOMIE DU SYMPOSIUM



Plan de l'intervention

1. Introduction

- Questionnement sur le développement professionnel ;
- Ancrage dans la théorie sociale du développement ;
- Fondements méthodologiques.

2. Méthode d'incitation à repérer les moments vécus comme fondateurs

- Dispositif, déroulement de la passation, corpus ;
- Méthode d'analyse.

3. Travaux empiriques

- Trois exemples de trajectoires recueillies ;
- Contradictions repérées et développement ;
- Repères sur les conditions d'un potentiel développement.

4. En guise de conclusion

- Liimites et potentiels apports de la méthode



Inscription dans l'économie du symposium

- **Thème principal (2)**
 - Cette contribution est centrée sur l'étude des discontinuités comme sources du développement de l'agir humain ;
 - Elle s'intéresse particulièrement au développement de l'agir de l'enseignant en situation de travail.
- **Thème secondaire (1)**
 - Perspective d'apporter des éléments de réflexion pour l'élaboration d'un champ conceptuel relatif aux discontinuités individuelles et collectives.

1. INTRODUCTION



Questionnement sur le développement professionnel

- **Premier questionnement sur le développement professionnel des enseignants en formation initiale**
 - Enquêtes
 - Les dispositifs d'analyse de pratiques mis en œuvre à l'IUFM de Bretagne ;
 - Le déploiement du référentiel des compétences informatique et Internet de niveau professionnel (C2i2e) dans les IUFM de France.
 - Emprunt de définitions à des approches variées
 - Sentiment d'inachevé...
- **Questionnement sur le développement professionnel continu**
 - Recherche–intervention (à l'INRP, devenu l'IFÉ) : questionnement sur le développement des acteurs impliqués dans ces recherches ;
 - Étude du développement professionnel au fil du temps dans les milieux de travail :
 - Quel cadre ?
 - Quelle méthodologie ?
 - Et plus généralement, comment convoquer la théorie sociale du développement ?

Définition choisie du développement professionnel

« Nous considérons le développement professionnel comme un **processus** graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à **agir** avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de **compréhension de leur travail** et à s'y sentir à l'aise »

(Portelance et al., 2014, p. 12).

Comment convoquer la théorie sociale du développement ?

- **Théorie sociale du développement**
 - Le social dans le sens d'*entourage historico-culturel* (Schneuwly, 2008) ;
 - Historique car les acquis du genre humain sont cumulativement objectivés au fil de l'histoire de l'humanité.
- **Transformation par l'appropriation des œuvres de la culture**
 - « *Par la médiation de la connaissance et des outils de la culture, ce développement fait l'objet de différenciations et de réorganisations des fonctions entre elles et s'effectue en direction d'un rapport de plus en plus conscient et volontaire que le sujet entretient tant avec le monde extérieur qu'avec son monde intérieur.* »
(Brossard, 2008, p. 68).

Le développement comme processus dialectique

- **Union dialectique entre mouvement interne et milieu :**
 - Pas de détermination du milieu, ni d'auto-détermination de la personne (Vygotski, 1934/1985) ;
 - Processus incessant d'automouvement = développement dans la durée ;
 - Rapport à l'expérience vécue :
 - « degré de compréhension, de prise de conscience, de capacité à donner du sens à ce qui se passe dans le milieu » (Vygotski, 1931-1934/2018, p. 117).
- **La médiation, fait central de la psychologie**
 - Sociogenèse : appropriation de systèmes de signes socialement élaborés ;
 - Intériorisation :
 - Une fois intériorisé, les médiateurs permettent le contrôle, par le sujet, de ses propres processus de comportement.
- **Source et moteur du développement :**
 - *Externalité de la source* (Brossard, 2008) :
 - Le développement échappe à tout contrôle externe, cependant, le milieu peut favoriser ou retarder l'élaboration de conceptions du monde.
 - *Contradiction* (interne) comme moteur du développement (Schneuwly, 1999).

Discussion de la définition choisie

« Nous considérons le développement professionnel comme un **processus** graduel d'acquisition et de transformation

[**processus incessant d'automouvement, mais possible involution**]

*des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à **agir** avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent,*

[**développement de la capacité d'agir**]

*à atteindre un nouveau degré de **compréhension de leur travail***

[**développement du rapport conscient et volontaire au monde**]

et à s'y sentir à l'aise »

(Portelance et al., 2014, p. 12).

L'agir et son interprétation

- **L'action, une entité consciente, active et objectivable**
 - Séquence d'événements organisée par le sujet selon ses raisons d'agir (motifs) et ses représentations des effets de ses actions (intentions) ;
 - L'action est donnée à voir dans un environnement ; dès lors, elle fait l'objet d'interprétations (Bronckart, 1997).
- **L'action donnée à voir peut être interprétée du point de vue...**
 - De ses effets sur le monde objectif : *agir téléologique – congruence et efficacité de l'action* ;
 - Des valeurs, symboles et règles du monde social où elle se déploie : *agir régulé par les normes – conformité* ;
 - Du monde subjectif : *agir dramaturgique – contrôle* (Habermas, 1987) ; *sincérité* (Bronckart, 1997) de ce que l'on donne à voir de soi.

Fondements méthodologiques vygotskiens

- **Tâche d'investigation scientifique (Vygotski, 1931/2014) :**
 - Trouver ce qui pousse à l'action ainsi que les moments par lesquels passe cette histoire longue et complexe qu'est le développement.
- **C'est une méthode « holistique » :**
 - Elle considère le développement comme un tout ;
 - Elle vise à saisir les rapports entre facteurs du milieu et facteurs personnels ;
 - Elle essaie de dégager des éléments qui conservent les caractéristiques du développement.
- **C'est une méthode clinique**
 - Dans le sens qu'elle s'intéresse aux processus.
- **C'est une méthode comparative**
 - Au sens classique, elle compare des enseignants entre eux ;
 - Elle tente une approche « génético-comparative », mais avec de fortes limites pour l'instant.

Références méthodologiques complémentaires

- **Les récits de vie (Bertaux, 2016)**
 - Cette méthode sociologique considère le parcours raconté par son auteur comme une « fusée éclairante » du contexte historico-social traversé ;
 - La *Méthode trajectoire* en conserve la forme de l'entretien narratif et le fait qu'un chercheur s'adresse à un sujet.
- **L'atelier de formation « *Mon développement professionnel : mon dess(e)in* » (Corten-Gualtieri, Dony, et d'Hoop, 2010)**
 - La lecture de l'article a fait émerger l'idée que la représentation visuelle est un instrument de figuration de la signification qui peut aider à comprendre les processus à l'œuvre.

La Méthode trajectoire

2. MÉTHODE D'INCITATION À REPÉRER LES MOMENTS VÉCUS COMME FONDATEURS



Dispositif

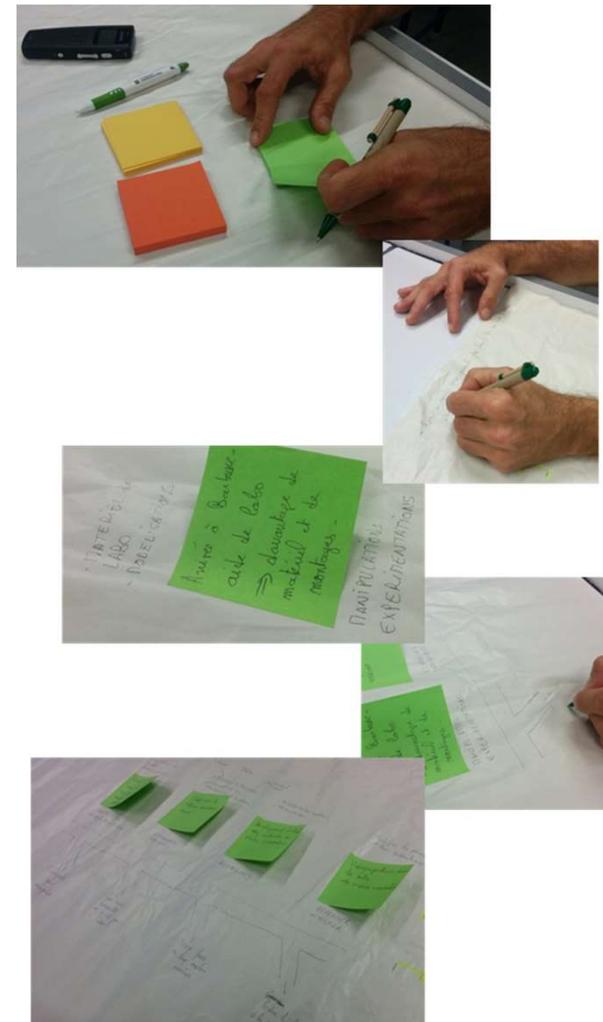
- Le matériel à disposition pour la réalisation de la tâche et l'enregistrement du discours.



Phases du recueil

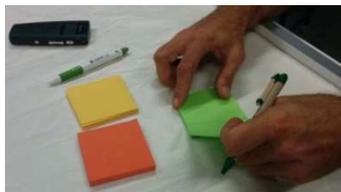
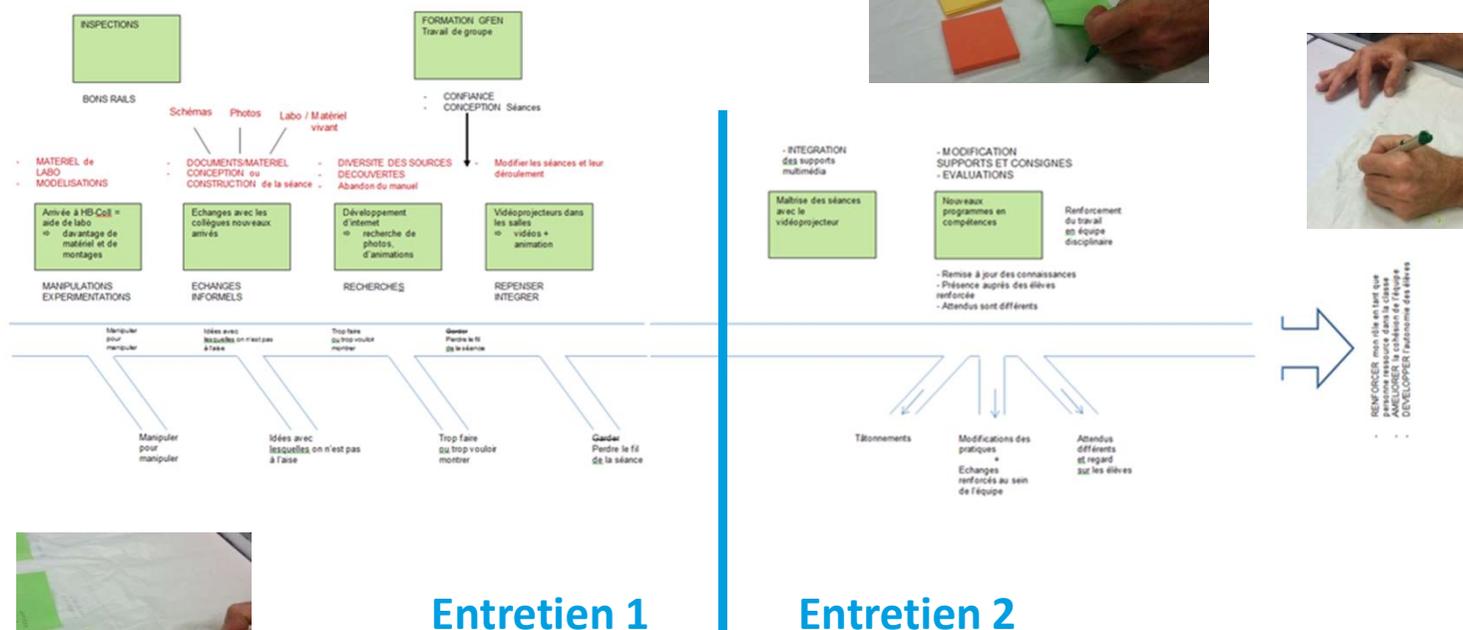
Quatre phases d'entretien instrumentant l'approche :

1. Moments critiques → post-it ;
 - Analyser le processus de développement revient à saisir le déploiement dynamique des moments qui en constituent le cours (Vygotski, 1931/2014).
2. Organisation → buts et chronologie ;
3. Ce qui se transforme → discours et mots-clés ;
4. Représentation du cheminement → route.



Exemple de corpus (D-R)

- La trajectoire recueillie au fil du temps ;
- Des photographies et/ou une vidéo ;
- Les entretiens et leur transcription.



Denis : Ouais, de plus jouer mon rôle de, de ressource et de support que j'aurais pu le, que je le faisais avant, que je ne le faisais avant. Parce qu'en plus je vais pas m'embêter à savoir si par exemple euh... Avant j'attendais toujours des réponses qui soient, voilà, scientifiquement correctes avec des mots bien précis qui étaient attendus. Là on est plus sur la construction de, bah de compétences, de notions. Moi ce qui va plus m'intéresser dans ce que je vais regarder sur le travail des élèves maintenant, c'est : est-ce que la compétence que je voulais faire apparaître, est-ce qu'il s'en approche ? Même si c'est bancal, même si c'est mal exprimé, du moment que l'idée que je voulais faire apparaître est dans ce qu'ils m'ont mis, le travail est réussi.

Méthode d'analyse des trajectoires

- **Analyse des discours en ce qu'ils permettent de repérer :**
 - La source du potentiel développement : ce qui l'a favorisé ou retardé ;
 - Les manifestations discursives de contradiction ;
 - La dynamique du développement : de la contradiction à une potentielle reconfiguration ;
 - Ce qui s'élabore : nouvelles capacités d'action et conceptions du monde du travail.
- **Analyse des représentations visuelles :**
 - Des représentations qui symboliseraient des états stables et des moments de réorganisation intrapsychique.
- **Congruences et divergences entre la représentation visuelle et les contenus du discours.**

Manifestations discursives de la contradiction

- **Les contradictions sont internes**
 - Elles ne sont pas des 'injonctions paradoxales', attentes ou ordres contradictoires ou impossibles à réaliser conjointement qui émanent fréquemment des attentes de l'institution (Bessières, 2010) ;
 - Elles ne sont pas des priorités en compétition (Engeström & Sannino, 2011) ;
 - Elles se repèrent quand les personnes les mettent en mots, manifestations discursives ;
 - Les personnes tentent de donner du sens ou de s'arranger avec leurs contradictions par des actions discursives.
- **Manifestations discursives (Engeström & Sannino, 2011) :**
 - Dilemmes, conflit, conflit critique, état de perplexité (double bind).



Recueil de données et trajectoires étudiées dans cette communication

3.1 TRAVAUX EMPIRIQUES



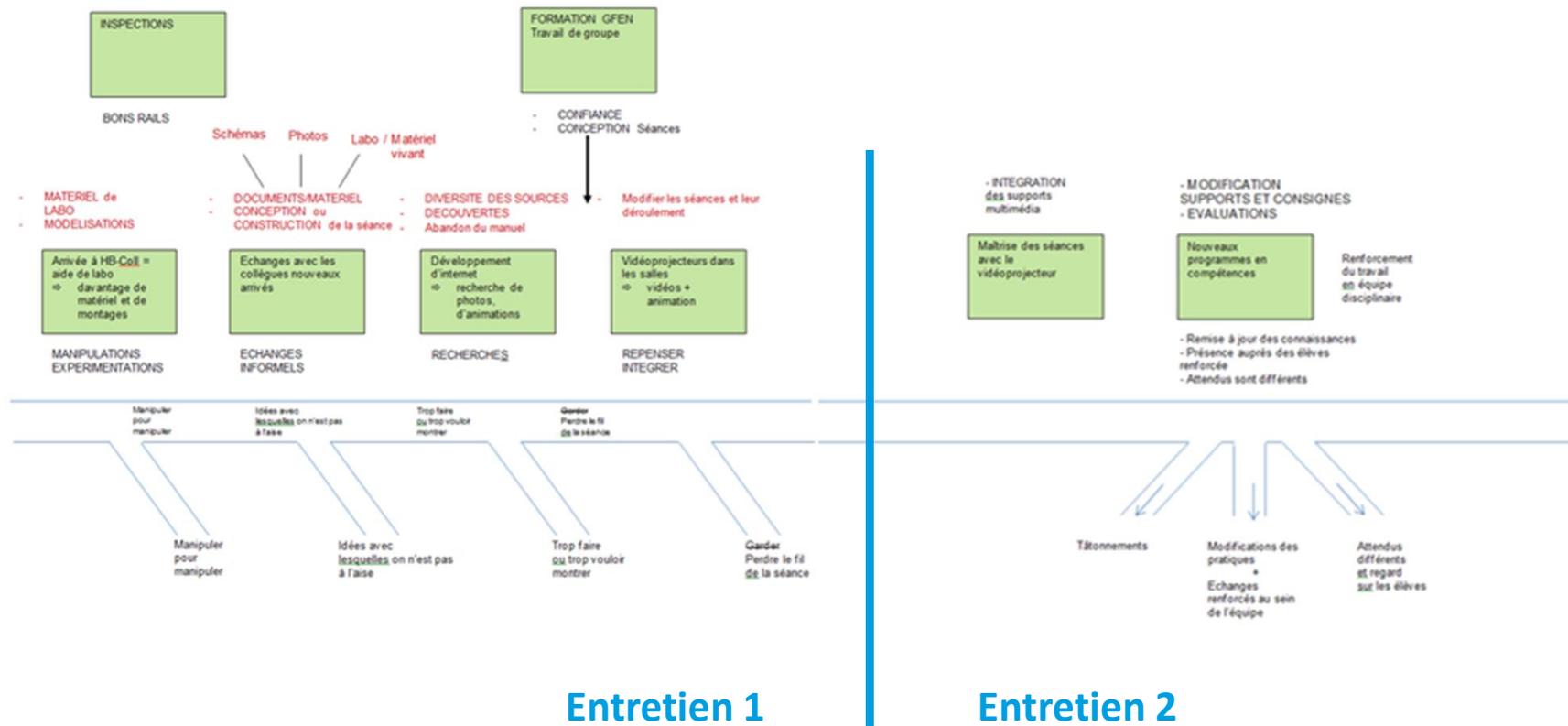
Recueil de données

- **Population**
 - Six enseignants français du second degré dans les cadres des projets ANR ReVEA et ICE PREMaTT ;
 - La plupart ont participé à deux entretiens espacés dans le temps.
- **Préparation du matériel**
 - Transcription verbatim de la partie orale des entretiens ;
 - Reproduction des trajectoires :
 - Chaque dessin est reproduit sous la forme d'un schéma respectant la disposition des éléments, ainsi que les formes et les couleurs des écrits et des tracés.



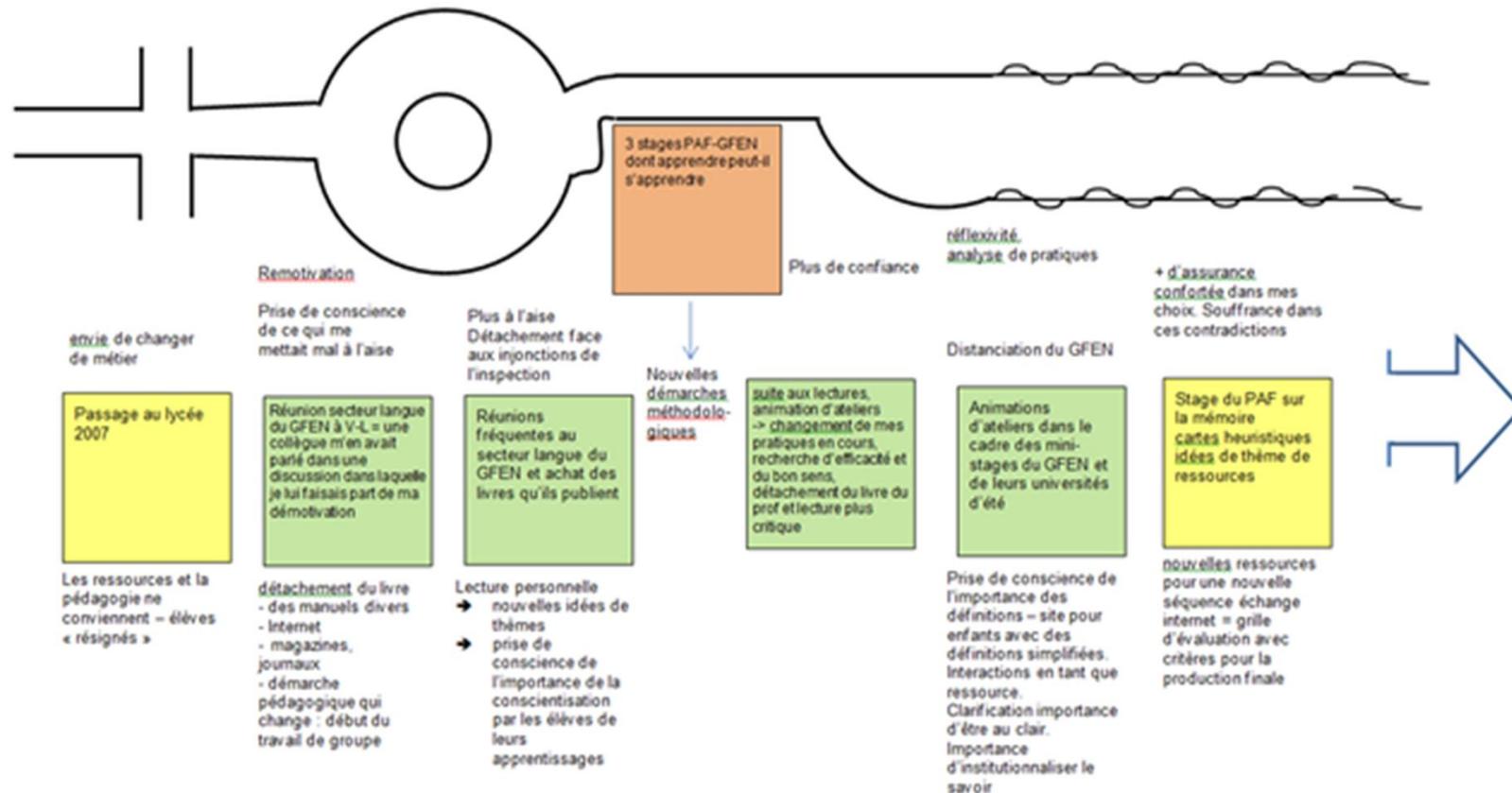
D-R (SVT) « rendre mes enseignements plus clairs... »

- Deux recueils à trois ans d'intervalle (ANR-ReVEA)
 - Déclenchement d'un mouvement par l'introduction de quelque chose de nouveau qu'il *souhaite* s'approprier ;
 - Récurrence du fonctionnement (discours et représentation).



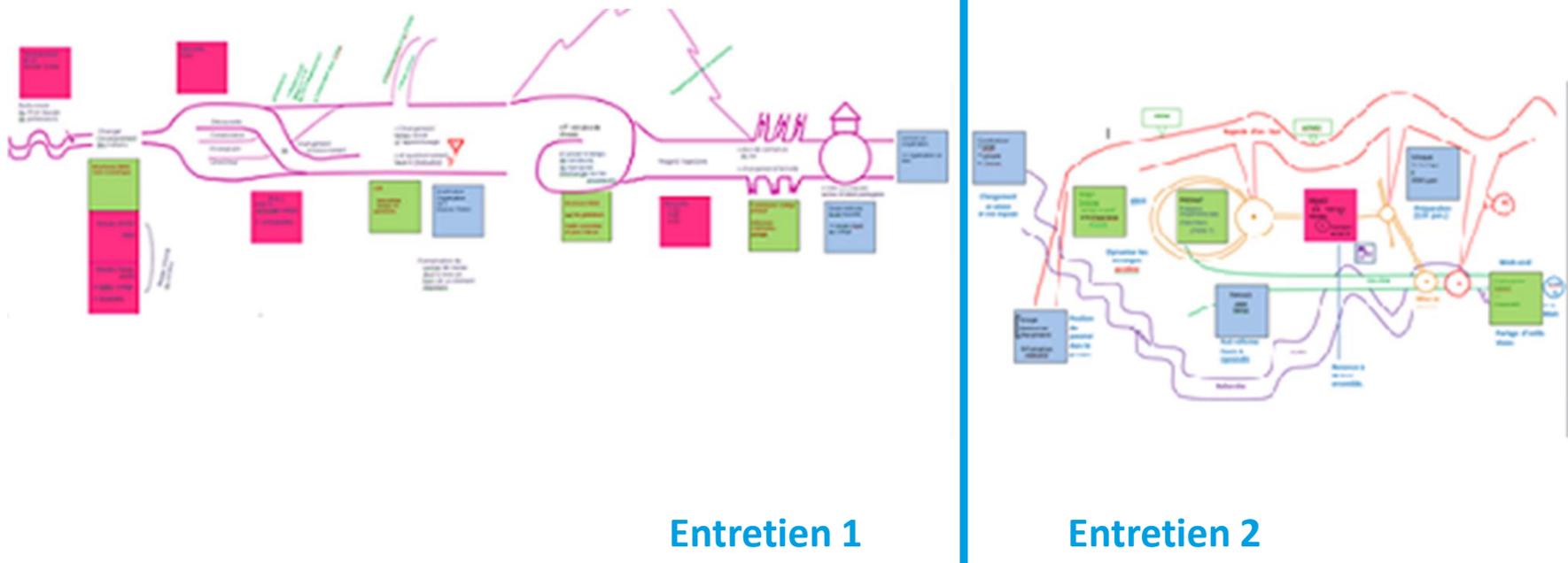
M-R (Anglais) « ...Qu'ils progressent à la fois en anglais, mais aussi dans leur manière de travailler et d'interagir avec les autres... »

- Un recueil (ANR-ReVEA)
 - Trois moments liés à des interactions sociales qui lui posent question.



S-P (Mathématiques) « *Coopération, Motivation, Autonomie* »

- Deux recueils à 18 mois d'intervalle (ICE-PREMaTT)



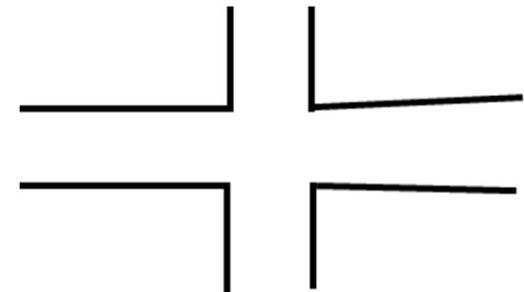
Contradictions repérées et développements

3.2 TRAVAUX EMPIRIQUES



Un exemple de conflit critique suscité par une évaluation (M-R)

- **Ce que M-R retient du discours de l'inspectrice**
 - « *vous mettez un dictaphone, qu'on appelle des mouchards, et à la fin vous en ramassez quelques-uns et vous mettez des notes à ceux qui ont parlé en français / une mauvaise note comme ça la prochaine fois ils parlent anglais* ».
- **Sortie du conflit sans résolution (compromis)**
 - « *puis petit à petit je me suis dit "ben non, finalement ça n'a peut-être pas tant d'intérêt que ça et c'est pas grave, je suis pas une brebis galeuse si je le fais pas"* »

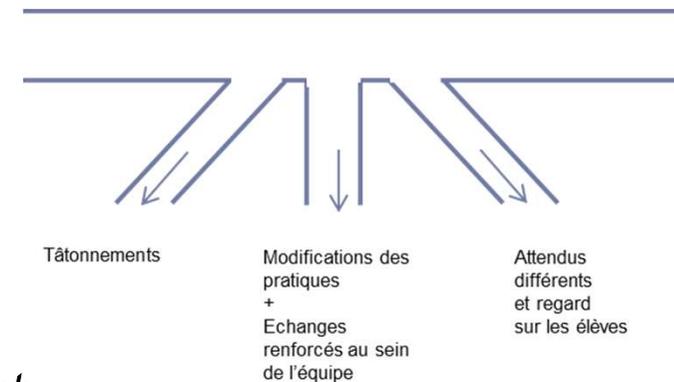


Conflit critique (M-R)

Élément déclencheur	Représentation de l'inspectrice sur l'apprentissage
Contradiction	Entre les visions d'enseigner-apprendre
Dynamique	Fuite (M-R envisage de quitter le métier)
Reconfiguration	Compromis (vers un « <i>détachement des injonctions</i> »)

Un exemple d'état de perplexité suscité par une réforme (D-R)

- Réforme des programmes de collège
- Mobilisation des enseignants de la discipline
 - « Ça nous a permis de plus travailler ensemble »
- Ce qui se transforme
 - Transmission : « Avant, j'aurais beaucoup plus découpé mon activité » ;
 - Posture en classe : « Je vais plus dans la salle... J'ai moins peur de les aiguiller. Avant, sur des questions fermées, les aiguiller, c'était pratiquement donner la réponse »



État de perplexité (D-R)

Élément déclencheur	Un changement dans les injonctions / normes
Contradiction	Entre les visions d'enseigner-apprendre
Dynamique	Mobilisation (D-R constitue une équipe pour travailler sur les attentes)
Reconfiguration	Nouvelles activités pédagogiques ; nouveau regard sur l'élève.

Un conflit, même simple, ne permet pas toujours un développement

- Elle prend conscience « *de l'importance de la conscientisation par les élèves de leurs apprentissages* » (Note sous un post-it)
- Cependant, ces activités surprennent les élèves :
 - « *on dirait qu'ils essaient de se dire "mais pourquoi elle nous demande ça ?" parce qu'ils ont pas l'habitude / donc ils essaient de trouver ce que je voudrais qu'ils répondent* »
- Elle s'est construit une bonne représentation des processus d'apprentissage, mais elle dit ne pas avoir « *réussi à bien l'appliquer* » et n'être « *pas encore* » prête.



M-R – Faire conscientiser les apprentissages pour les consolider

Élément déclencheur	Formation + Lectures (culture didactique)
Contradiction	Entre sa vision et celle des élèves de l'apprentissage
Dynamique	Renoncement provisoire
Reconfiguration	M-R reste sous les contraintes de la contradiction

Un conflit permettant un développement

- **Au départ, le cours sur les grandeurs consiste à faire apprendre et appliquer des formules :**
 - « dans mes cours c'était un chapitre assez rapide où on faisait calculer... leur aire [de figures géométriques] »
- **La lecture de la brochure IREM sur les grandeurs**
 - « c'est ce moment où tu remets tout à plat »
- **Par la suite, les élèves élaborent des méthodes pour calculer les aires de figures complexes (un pont à partir d'une photo).**



S-P – Le concept de grandeur

Élément déclencheur	Lecture (culture mathématique)
Contradiction	Entre son activité actuelle et celle suggérée dans la brochure
Dynamique	Mobilisation (S-P repense son activité) ; Sentiment de prendre de la hauteur
Reconfiguration	Appropriation du concept de grandeur (elle ne fait plus travailler sur la mesure de grandeur)

L'agir et de son interprétation (concept de grandeur)

- **En amont, S-P organisait ses activités pédagogiques**
 - Au **motif** de soutenir les apprentissages des élèves sur la grandeur ;
 - Ses représentations des effets de ses actions (ses **intentions**) étaient qu'en apprenant et appliquant les formules, les élèves apprendraient ce qu'est la grandeur.
- **Après son appropriation du concept de grandeur (lecture et formation au GFEN)**
 - Du point de vue de l'**agir téléologique**, S-P interprète que son action n'était pas *congruente et efficace* du point de vue de la construction du concept de grandeur par les élèves ;
 - La question de l'**agir régulé par les normes** n'est pas posée dans le discours ;
 - La question de l'**agir dramaturgique** n'est pas posée dans le discours, mais il semble qu'elle donne à voir quelque chose de sincère.

L'agir et de son interprétation (conscientisation des apprentissages)

- **En amont, M-R organise ses activités pédagogiques**
 - Au **motif** de soutenir les apprentissages des élèves (elle adhère à une théorie où la prise de conscience des apprentissages les favorise) ;
 - Ses représentations des effets de ses actions (ses **intentions**) sont qu'en mettant en place des activités systématiques de reformulation des apprentissages en groupe, les élèves apprendront mieux.
- **Après la mise en œuvre de l'action dans l'environnement de la classe**
 - Du point de vue de l'**agir téléologique**, M-R interprète que son action est *congruente et efficace* du point de vue de l'apprentissage de la langue ;
 - Du point de vue de l'**agir régulé par les normes**, M-R interprète que son action *n'est pas conforme aux normes* du monde social de la classe (elle ne l'avait pas anticipé) ;
 - Du point de vue de l'**agir dramaturgique** :
 - Pendant l'entretien, M-R n'interroge pas explicitement, le *contrôle de ce qu'elle donne à voir d'elle-même* (Habermas, 1987) ;
 - Au travers du style de son action, il me semble qu'elle donne à voir d'elle-même quelque chose de *sincère* (Bronckart, 1997).

4. EN GUISE DE CONCLUSION



Apports de la Méthode trajectoire

- **Intérêt général**
 - La méthode permet d'approcher les processus et elle donne une vision des contextes :
 - Éléments déclencheurs d'un mouvement ; contradictions ; dynamique ; résolution ;
 - phénomènes collectifs ; appropriation ;
 - Les répondants perçoivent la passation comme favorisant une prise de conscience de leur parcours professionnel et de leurs façons d'agir (Loisy, 2015).
- **Ce que la méthode permet de saisir des mondes**
 - Monde objectif : les enseignants continuent à apprendre/se développer par rapport aux processus de transmission-apprentissage, y compris du point de vue de la maîtrise des savoirs à enseigner ;
 - Monde social : tension entre des normes ; ces tensions sont particulièrement déstabilisantes ; les répondants semblent moins sensibles à cet aspect lorsque de fortes interactions entre enseignants sont favorisées dans le milieu ;
 - Monde personnel : il semble, particulièrement au travers du cas de M-R, que le contrôle de ce que l'enseignant donne à voir de lui-même est quelque chose qui s'apprend, au détriment, sans doute d'une sincérité trop grande.

Questions ouvertes

- **Pertinence des cadres d'analyse ?**
 - Développement du pouvoir d'agir ; intellectualisation du rapport au monde et à soi ;
 - La dimension normative : le développement au regard des attentes sociales.
- **La continuité : déclenchement, activité, contradiction, développement**
 - Quel est le statut de l'élément déclencheur ?
 - Quand la contradiction conduit à une réorganisation : peut-on parler de développement ?
- **Approfondissement d'un moment. Le cadre de la compétence (Bruner, 1973 ; Vergnaud, 1990) comme base de la grille d'entretien convient-il ?**
 - Quels éléments ont été sélectionnés dans l'environnement ?
 - Quelles actions réelles ?
 - Quels apprentissages à partir des réussites et des échecs ?

Catherine Loisy catherine.loisy@ens-lyon.fr

MERCI DE VOTRE ATTENTION !



Références citées

- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie*. Paris, Armand Colin [1^{re} éd. Nathan, 1997].
- Bessières, D. (2010). Les genèses d'usage professionnel TICE des formateurs d'IUFM : l'impact des dispositifs technologiques sous contraintes ? Dans C. Loneux & B. Parent (dir.), *Communications des organisations. Recherches récentes, Tome 1* (p. 49-59). Paris, L'Harmattan.
- Bronckart, J.-P. (1997). Action, discours et rationalisation; l'hypothèse développementale de Vygotsky revisitée. Dans B. Schneuwly (dir.), *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotsky* (p. 199-221). Berne, Peter Lang.
- Brossard, M. (2008). Concepts quotidiens/concepts scientifiques : réflexion sur une hypothèse de travail, *Carrefour de l'éducation*, 26, 66-82.
- Corten-Gualtieri, P., Dony, S., & d'Hoop, E. (2010). Dessiner son parcours professionnel, pour en tirer des enseignements, *RIPES - Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(2). Disponible en ligne : <http://ripes.revues.org/425> (consulté le 11/12/2017).
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2011). Discursive Manifestations of Contradictions in Organizational Change Efforts: A Methodological Framework, *Journal of Organizational Change Management*, 24(3), 368–387.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris, Fayard.
- Loisy, C. (2015). La 'méthode trajectoire' : vers un instrument d'intelligibilité du parcours professionnel, et de soutien à la réflexion du professionnel sur son propre développement ». *Histoire, culture, développement : questions théoriques, recherches empiriques - Sixième séminaire pluridisciplinaire international Vygotski*, CNAM-Paris, 15-16 juin 2015.
- Portelance, L., Martineau, S., & Mukamurera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Schneuwly, B. (1999). Le développement du concept de développement chez Vygotski. Dans Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski* (p. 291-304). Paris, La Dispute.
- Schneuwly, B. (2008). Vygotski, l'école et l'écriture. Genève, *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*.
- Vygotski, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski de Jean Piaget* (Trad. F. Sève). Paris, Messidor/Éditions sociales [première édition 1934].
- Vygotski, L.S. (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (Trad. F. Sève). Paris, La Dispute [1^{re} éd. 1931].
- Vygotski, L.S. (1931-1934/2018a). *La science du développement de l'enfant. Textes pédologiques 1931-1934* (traduits par I. Leopoldoff). Berne, Peter Lang.

ANNEXES



L'intersubjectivité, conséquence de l'utilisation de signes

- **Chez Vygotski : cadre philosophique marxiste**
 - Chez l'enfant, la première altérité est la rencontre avec le monde physique : « *la forme primaire de l'activité intellectuelle est la pensée active, pratique, dirigée par la réalité* » (Vygotski, 1985, p.84).
 - Quand le monde physique s'oppose aux désirs de l'enfant, ses gestes mobilisent l'aide de l'adulte, dès lors, le geste devient moyen d'agir sur autrui : c'est la naissance du signe ;
 - L'intersubjectivité apparaît chez Vygotski comme la conséquence, et non l'origine, de la capacité à utiliser des signes.

D-R D'actions tous azimuts à une activité stabilisée

