HAL
open science

Les parcours éducatifs de l'élève en formation initiale des enseignants et conseillers principaux d'éducation. Etude d'un dispositif de formation autour du projet pédagogique.

Guillaume Ponthieu, Nathalie Mikaïloff, Claire Enea-Drapeau

To cite this version:

Guillaume Ponthieu, Nathalie Mikaïloff, Claire Enea-Drapeau. Les parcours éducatifs de l'élève en formation initiale des enseignants et conseillers principaux d'éducation. Etude d'un dispositif de formation autour du projet pédagogique.. Les Cahiers d'Education & Devenir , 2020. hal-03191906

HAL Id: hal-03191906

https://hal.science/hal-03191906

Submitted on 7 Apr 2021

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.

Les parcours éducatifs de l'élève en formation initiale des enseignants et conseillers principaux d'éducation.
Étude d'un dispositif de formation autour du projet pédagogique.

D'un parcours à l'autre

Bref historique

Le mot *parcours* est la francisation du latin *percursus*, participe passé de *percurrere*, correspondant à l'action de *parcourir* (Rey, Tomi, Hordé & Tanet, 2012). D'un point de vue chronologique, il comprend tout d'abord une dimension féodale, permettant à un vassal de passer d'une seigneurie à l'autre sans crainte d'être asservi (Littré, 1879). Il correspond ensuite au droit de faire paître ses bêtes sur des terres non closes. Si ces deux sens n'ont plus cours aujourd'hui, notamment en raison de différentes dispositions juridiques, ils ne constituent pas moins le fondement des acceptions actuelles d'aujourd'hui. Selon le Dictionnaire culturel en langue française (Rey, 2005) le *parcours* correspond au chemin d'une personne, d'un véhicule, d'un cours d'eau, idée que mentionnait déjà Furetière (1690) quand il écrivait « voyager, aller en divers lieux et y faire peu de séjour[1] ». Il renvoie aussi à l'itinéraire déterminé et invariable pour renvoyer au sens figuré, à la suite des activités et des décisions qui caractérisent la vie d'une personne – bien que l'Académie française (2019) le distingue de la carrière ou de l'évolution personnelle.

La notion de parcours éducatif : le terrain, la formation

Outre le fait de rappeler que l'emploi d'un terme est fortement dépendant de son contexte d'utilisation, notre rapide présentation historique permet de comprendre en quoi la notion de parcours correspond aussi bien à ce qui est tracé qu'à ce qui est effectué. Ainsi en va-t-il du parcours éducatif de l'élève, que nous distinguons de toute notion relative à l'orientation. Mis progressivement en place depuis la rentrée 2015, lesdits parcours permettent de suivre le travail de l'élève dans les différents domaines tout au long de la scolarité, et intègrent l'idée d'une acquisition progressive de connaissances et de compétences qui s'accumulent au fil du cheminement de l'élève. Comme le synthétisent les auteurs de la présentation que l'on trouve sur le site Eduscol (2019), « son accompagnement par toute l'équipe pédagogique doit lui

[1] L'orthographe de la citation a été modernisée.

permettre à la fois de structurer ses acquis et de s'approprier son propre parcours. Cette appropriation pourra ainsi contribuer à donner au parcours sa dimension individuelle ». Les parcours sont au nombre de quatre, et se déclinent ainsi :

– le parcours Avenir : de la 6e à la Terminale, il permet à chaque élève de construire progressivement son orientation et de découvrir le monde économique et professionnel ;

– le parcours d'éducation artistique et culturelle : de l'école au lycée, il a pour ambition de favoriser l'égal accès de tous les élèves à l'art à travers l'acquisition d'une culture artistique personnelle. Des objectifs de formation et les repères de progression à la mise en œuvre de ce parcours sont fixés tandis qu'un guide présente ses principes et son organisation du parcours pour un élève ;

– le parcours éducatif de santé : de la maternelle au lycée, il permet de structurer la présentation des dispositifs qui concernent à la fois la protection de la santé des élèves, les activités éducatives liées à la prévention des conduites à risques et les activités pédagogiques mises en place dans les enseignements en référence aux programmes scolaires ;

– le parcours citoyen de l'élève : il vise à la construction, par l'élève, d'un jugement moral et civique, à l'acquisition d'un esprit critique et d'une culture de l'engagement. Il fait l'objet d'une circulaire, publiée le 23 juin 2016, qui en précise les grands objectifs ainsi que les modalités de pilotage et de mise en œuvre.

Ainsi, le parcours éducatif s'impose par la réglementation, ce qui signifie que les établissements les mettent en place et que les élèves les vivent : encore faut-il que tous les professionnels d'enseignement et d'éducation s'en emparent. Qu'elle soit initiale ou continue, la formation nous paraît être, notamment sur ce point, fondamentale, surtout quand ceux-ci sont trop jeunes pour les avoir vécus étant élèves et qu'ils n'ont probablement abordé cette notion que de manière théorique durant leur première année de formation.

Ainsi, nous choisissons de nous interroger sur l'appropriation de cette notion par les nouveaux enseignants dans notre institut de formation, un groupe d'étudiants de master 2 des Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation (dorénavant MEEF) dans le cadre des enseignements de culture commune.

L'apparition de la culture commune s'inscrit dans le processus de professionnalisation de la formation des maîtres (Altet, 1994) initié par la loi d'orientation de 1989. L'unification de la

formation initiale par l'accès à l'I.U.F.M.[2] après la licence a alors comme finalité de développer une culture professionnelle commune chez les étudiants et fonctionnaires stagiaires se destinant aux carrières de l'enseignement et de l'éducation (Chauvigné, 2014). En 2010, la mise en place de la masterisation élève leur niveau universitaire dans le cadre du dispositif L.M.D. en créant les cursus de master. Un arrêté ministériel (2010) fixe les dix compétences communes que doivent acquérir les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier. La deuxième réforme de masterisation instaure en 2013 le nouveau – et toujours actuel – référentiel de compétences, qui précise à la fois les spécificités des métiers d'enseignant, de documentaliste et de C.P.E., et l'unité de la profession enseignante et éducative dans une culture partagée (Lebeaume, 2018) appuyée sur 14 compétences communes. Parmi celles-ci, la compétence 5, « Accompagner les élèves dans leur parcours de formation », invite les professionnels à « Participer à la construction des parcours des élèves sur les plans pédagogique et éducatif » (Ministère de l'Éducation nationale, 2013). C'est donc dans ce cadre que se situe notre étude, celui des unités d'enseignement (désormais U.E.) de culture commune, nommées Tronc commun (désormais T.C.) dans leur maquette de formation.

La notion de parcours éducatif : la théorie anthropologique du didactique

En position de stagiaires, les étudiants travaillent la notion de parcours au sein de deux institutions différentes : leur établissement d'affectation (école, collège ou lycée publics), et leur institut de formation, l'Inspé. Deux *institutions*, au sein desquelles ils occupent des positions différentes, puisqu'ils y sont respectivement enseignants (ou C.P.E.) et étudiants. Aussi, nous nous demandons comment se construit leur *rapport* à l'*objet* « parcours » dans ces institutions – les notions d'*institution*, de *rapport* et d'*objet* étant entendues au sens de la théorie anthropologique du didactique de Chevallard (2003), plus communément résumée sous l'appellation TAD[3].

La notion d'*objet* désigne « toute entité, matérielle ou immatérielle, *qui existe pour au moins un individu* » (p. 1). Plus largement, on peut dire que « toute *œuvre*, c'est-à-dire tout produit intentionnel de l'activité humaine, est un objet » (Ibid.). La notion d'objet amène à considérer celle de *rapport personnel* d'un individu (*x*) à un objet, comprenant l'ensemble de toutes les

[2] Concernant l'usage des points abréviatifs, nous suivons les recommandations proposées par Grevisse et Goosse : « Il paraît pourtant utile que la présence ou l'absence des points informe immédiatement le lecteur sur la prononciation, et, d'une façon générale, que l'on tâche de mettre un peu d'ordre dans l'anarchie actuelle » (Grevisse & Goosse, 2011, p. 191).

[3] L'auteur écrit *TAD* sans points abréviatifs.

interactions qu'une personne peut avoir avec celui-ci. La notion de *personne* renvoie au couple « formé par un individu *x* et le système de ses rapports personnels » à un moment donné de son histoire. À la différence de la personne, l'individu est l'invariant, ses différents rapports personnels changeant au cours du temps. Au-delà des personnes se trouvent les *institutions*, qui permettent et imposent aux différentes personnes y occupant différentes positions « la mise en jeu *de manières de faire et de penser propres* » (p. 2). Ces principales définitions nous permettent de comprendre en quoi le rapport personnel à un objet change ou se crée par l'entrée de certaines œuvres dont l'objet est constitutif, « et qui vivent en certaines institutions *I* où *x* vient occuper une certaine position » (Ibid.). Ainsi, dès sa naissance, tout individu est « *assujetti à* – c'est-à-dire à la fois *soumis à* et *soutenu par* – de multiples institutions, telle *sa famille*, dont il devient le *sujet* (…) D'une manière générale, c'est par ses *assujettissements*, par le fait qu'il est le sujet d'une multitude d'institutions, que l'individu se constitue en une *personne* » (Ibid.).

C'est cette dimension d'assujettissement chez les futurs enseignants et C.P.E. en formation que nous voulons étudier, en nous demandant quel rapport les futurs professionnels de l'enseignement et de l'éducation entretiennent avec la notion de parcours éducatif qu'ils sont censés appréhender en formation initiale. Plus précisément, quel peut être leur rapport à l'objet « parcours éducatif » dont l'apparition est récente dans le système éducatif, et qu'ils n'ont donc pas vécu en tant qu'élèves, donc indépendamment d'assujettissements scolaires passés – à la fois dans le cadre de leur établissement d'affectation (école, collège ou lycée de l'enseignent public) mais également dans leur institut de formation ?

Quels sont les parcours investis ? Comment le projet éducatif, adossé au parcours, est-il articulé ? Telles sont, en substance, les questions auxquelles nous répondrons dans notre analyse *a posteriori* de dossiers professionnels élaborés par des étudiants en Master MEEF deuxième année.

Méthodologie

Dossiers professionnels

Le travail demandé aux étudiants – et qui compose le corpus analysé dans le cadre de cette contribution – consiste en la rédaction d'un projet pédagogique innovant. Celui-ci relève d'une démarche d'équipe entre 3 à 5 étudiants à partir d'un diagnostic effectué sur leurs établissements respectifs pour répondre à une problématique commune en lien avec la mise en

œuvre d'un parcours éducatif. Pour Boutinet (1990), élaborer un projet c'est se jeter en avant, apporter du changement : ce sont les intentions du projet, comportant des désirs et des craintes (Gacoin, 2006) qui invitent à formaliser des engagements afin d'éviter les décrochages. Ainsi, le projet conçu par les équipes d'étudiants peut comporter une certaine forme de rupture avec les pratiques dominantes des établissements dans lesquels ils sont en stage. Pour Obin (1991), le projet réside davantage dans la formalisation d'une démarche à réajuster : il s'agit alors de poser des repères et de garantir l'opérationnalité. C'est par conséquent la dimension technique et pratique qui caractérise la démarche de projet, en six étapes : l'émergence d'une idée, le diagnostic de la situation, la définition des objectifs, la planification des actions, la réalisation et l'évaluation. Afin d'outiller davantage nos étudiants, nous leur proposons une fiche davantage détaillée des éléments attendus et formalisant la pensée. Ainsi, les étudiants doivent mentionner l'équipe porteuse (avec les noms, prénoms mais également les disciplines enseignées et les établissements d'origine), le parcours éducatif auquel il est adossé, une rapide description permettant d'indiquer en quoi il consiste, la présentation du contexte et le diagnostic posé à l'aide d'un étayage théorique succinct, les objectifs visés pour les élèves mais également pour l'équipe pédagogique dans son ensemble, et les axes du projet d'école (ou d'établissement) ainsi que les liens tissés avec la politique nationale ou académique. Doivent également être mentionnés le public concerné (comme le nombre d'élèves et/ou de parents), les partenaires envisagés, la planification des actions selon leur nature et leur durée, une présentation détaillée de chacune des actions (ciblant l'objectif, les modalités et le partenariat spécifique), et enfin l'évaluation du projet (avec les effets attendus et les critères d'évaluation).

Terrain

Notre équipe enseignante est composée de trois enseignants chercheurs : un maître de conférence en sciences de l'éducation, un maître de conférence en psychologie, et un attaché temporaire d'enseignement et de recherche. Dans le reste de la contribution, nous nous désignerons comme formateurs, de manière à ne pas entraîner de confusion avec le terme d'enseignant.

Les principes qui président à l'organisation des U.E. de T.C. dans notre institut sont clairs : les équipes enseignantes pluridisciplinaires interviennent auprès de groupes hétérogènes d'étudiants du premier et du second degré et leur proposent, dans le cadre du cahier des charges de la formation commune, un programme de formation qui leur est propre. Il s'agit alors de montrer aux enseignants et C.P.E. que, quel que soit le type d'établissement (école, collège,

lycée), quelle que soit la zone d'exercice (REP ou zone banale), l'existence d'une certaine unité dans la profession enseignante et éducative est bien présente. Qui plus est, nous sommes bien conscients que ces différents professionnels ne se rencontreront que de manière épisodique dans le reste de leur carrière et nous mesurons là les enjeux de cette formation commune pour permettre aux étudiants de prendre conscience de leur place et de leur rôle dans le continuum de formation de leurs élèves.

Population

Les étudiants pris en compte dans notre étude sont au nombre de 55, répartis comme suit : 40 professeurs des écoles (dorénavant P.E.[4]), 10[5] professeurs de collège-lycée (dorénavant P.C.L.) d'histoire-géographie, et 5 conseillers principaux d'éducation (C.P.E.). Ils sont pour une majorité lauréats du concours, et de ce fait fonctionnaires stagiaires de l'Éducation nationale ; les autres sont en stage d'observation et de pratique accompagnée en établissement tout en préparant leur concours en parallèle de leur 2e année de Master.

La constitution de nos groupes a lieu lors de la troisième séance. Lors de la première séance, les étudiants accèdent au fonctionnement général de l'U.E. avec, notamment, les modalités de l'évaluation et l'organisation d'interventions de professionnels. Lors de la deuxième séance, les étudiants doivent se grouper par cinq et choisir un des quatre parcours éducatifs de manière à en faire une présentation orale à l'ensemble des membres du groupe. Chaque formateur veille à ce que tous les parcours soient effectivement présentés. Ensuite, à la troisième séance, les étudiants échangent entre eux au cours d'un « speed dating » de manière à présenter le contexte de leur établissement et le parcours auquel ils aimeraient se raccrocher : à la fin de cette séance, les formateurs peuvent donc constituer les groupes d'étudiants de manière à leur permettre de travailler leur projet.

Dans un souci de lisibilité, les données constitutives des groupes sont présentées dans le tableau 1 ci-dessous :

[5] Pour des raisons de clarté, les nombres seront écrits en chiffres, non en lettres.

Catégories			Nombre de groupes
P.E.	P.C.L.	C.P.E.	3
P.E.	P.C.L.		2
P.E.		C.P.E.	1
	P.C.L.		2
P.E.			10
			18

Tableau 1 :Composition des groupes de projet

Passation

Notre contribution vise à analyser *a posteriori* les projets des étudiants, ce qui recèle, selon nous, l'avantage de ne pas faire travailler les étudiants sous un assujettissement supplémentaire, la participation à un projet de recherche pouvant participer à d'éventuels biais de complaisance. En outre, en choisissant des travaux réalisés lors notre précédente année scolaire, nous nous assurons de n'avoir aucune influence envers le processus de rédaction des différents projets.

Collecte

Les différents projets ont été régulés tout au long de l'année scolaire : on pourrait dans ce cas précis parler d'un suivi par intermittence, dans la mesure où les étudiants n'ont pas travaillé sur leur projet dans toutes les séances. C'est un des autres points forts du T.C., comme proposer aux étudiants des séances d'analyse de pratique et intervenir en collaboration avec des partenaires institutionnels et/ou associatifs.

Les séances de régulation se font essentiellement en présentiel, et les étudiants peuvent en outre échanger, entre eux et avec l'enseignant, par l'intermédiaire d'une plate-forme numérique appelée « Ametice ». Celle-ci leur permet également de déposer leur travail finalisé pour le soumettre à la validation des compétences attendues. Cette base de données permet aussi aux formateurs d'archiver les projets élaborés par leur groupe.

Résultats

La sensibilisation à la notion de parcours se fait ainsi par l'ancrage à un projet de groupes, durant toute l'année scolaire, et destiné à présenter des activités que les enseignants pourraient faire dans une pratique qui peut être relativement idéalisée, puisqu'il n'y a aucune obligation de réaliser ce qui a été conçu si les conditions de stage ne le permettent pas. Les projets peuvent

alors refléter ce qui représente, pour les étudiants, la meilleure démarche à proposer dans le cadre de leur institution de formation pour répondre à une problématique du terrain professionnel.

Les travaux ainsi récupérés nous permettent de mettre en évidence, comme nous le suggérions au début de cet article, les parcours investis et l'articulation de leurs différentes composantes.

Quels sont les parcours investis ?

Afin de permettre aux étudiants de donner du sens au parcours, nous leur proposons de le faire vivre à travers un projet pédagogique situé dans leur cadre institutionnel ; projet au sein duquel nous leur demandons de mentionner explicitement le(s) parcours au(x)quel(s) ils souhaitent se rattacher, ce que nous pouvons vérifier par la suite à la lecture de l'intégralité du dossier.

Sur un total de 18 projets, 14 font le choix de se centrer sur un seul parcours : parmi eux, une majorité (10) choisit de se raccrocher au parcours citoyen, 3 au parcours d'éducation artistique et culturelle, et 1 au parcours de santé. Les 4 autres projets se rattachent à deux parcours, et choisissent, dans des proportions équivalentes, la combinaison parcours citoyen-parcours d'éducation artistique et culturelle, ou bien celle du parcours citoyen avec le parcours de santé. Aucun projet ne propose d'ancrage à trois parcours ou plus. Le parcours citoyen est par conséquent majoritairement représenté, puisque présent dans 14 projets.

Les disciplines mobilisées pour répondre aux objectifs du projet sont proposées dans le tableau suivant :

Disciplines	**Nombre**
Enseignement moral et civique	12
Français	7
Sciences	5
Arts	4
EPS	3
Géographie	2
Mathématiques	1

Tableau 2 : Disciplines représentées dans les projets

En raison des nombreux ancrages au parcours citoyen relevés plus haut, la représentation dominante de l'Enseignement moral et civique n'étonne guère. En revanche, la hiérarchie des

autres disciplines est plus surprenante, qu'il s'agisse de la deuxième place pour le français[6] ou de l'absence de l'histoire[7].

Comment le projet éducatif, adossé au parcours, est-il articulé ?

Au sein de leurs différents projets, les étudiants ont indiqué travailler (ou vouloir travailler) avec différentes catégories de personnes, et d'autres espaces que celui de leur classe. La lecture de tous les travaux nous a permis d'élaborer une cartographie *ad hoc*, permettant, par la suite, de mieux comprendre les logiques d'articulation à l'œuvre dans le projet, ce que nous formalisons dans le cadre de notre modélisation. Nous avons ainsi mis en exergue les différentes unités sollicitées avant de schématiser les liens proposés par les étudiants ; aussi les parcours mis en œuvre permettent-ils une vision éclatée des projets que nous nous proposons de détailler, puis de modéliser.

En effet, si la classe de l'étudiant (notée *C*) est au cœur du projet, elle n'est pas systématiquement le seul espace de sa réalisation. Certains projets font appel à des formateurs (notés *F*), comme le projet 17 qui sollicite une troupe de théâtre destinée à former les enseignants qui pourront ainsi avoir une pratique plus assurée envers leurs élèves. Ils peuvent également solliciter des intervenants (notés *I*) qui, à la différence des formateurs, opèreront en classe, avec les enseignants et sous leur contrôle, leur responsabilité : il n'est alors pas question, dans ce cas, de proposer une formation en amont, mais plutôt un travail conjoint : certains font ainsi appel au Centre d'innovation pédagogique et évaluation (projet 4) ou au Pays d'Aix (projet 9), respectivement pour le parcours des déchets et pour le respect de l'environnement grâce à la participation au programme « Apprendre pour agir ». Les adultes distincts des enseignants et intervenants dans les classes sont considérés comme des partenaires (notés *P*) quand il s'agit d'adultes appartenant au système éducatif : c'est notamment le cas de conseillers pédagogiques sollicité pour la pratique du yoga (projet 2), ou du professeur documentaliste aidant à la réalisation de recherches relatives au cyber harcèlement (projet 17). Une autre instance peut également être sollicitée, même si un seul de nos projets y fait explicitement appel : la municipalité (notée *M*), à laquelle on demande la fourniture de bacs à compost (projet 9).

[6] D'un point de vue extensif, au sens large, nous aurions pu être tenté de choisir le français dès lors qu'une pratique proposait de lire, dire ou écrire : mais cela aurait considérablement augmenté le poids de cette discipline, diffuse par nature. Nous avons donc choisi de ne la retenir seulement lorsqu'il y était fait référence exclusive, comme avec un jeu poétique ou un projet de correspondance scolaire, explicitement en lien avec les programmes.

[7] Nos P.C.L. sont exclusivement des enseignants d'histoire-géographie.

Sur un plan davantage scolaire, les étudiants peuvent solliciter leur binôme (noté *B*), c'est-à-dire l'autre enseignant en charge de la classe quand nos stagiaires sont en formation, quand il s'agit par exemple de proposer une collation sur le même principe que celui adopté dans le cadre du projet (projet 6) ; il peut également s'agir des autres étudiants rédacteurs du projet, les stagiaires (notés *S*), sollicités dans le cadre d'un projet de correspondance (projet 10) ou de sensibilisation au développement durable (projet 4). Le projet, quel qu'il soit, peut donner lieu à une réalisation[8] dans l'établissement scolaire de base (noté *E*), comme pour la présentation d'un spectacle (projet 2) ou la réalisation d'un potager ; mais il peut aussi être réalisé, concrétisé dans un autre lieu (noté *L*), comme le Pavillon Noir, salle de spectacle à Aix-en-Provence (projet 5).

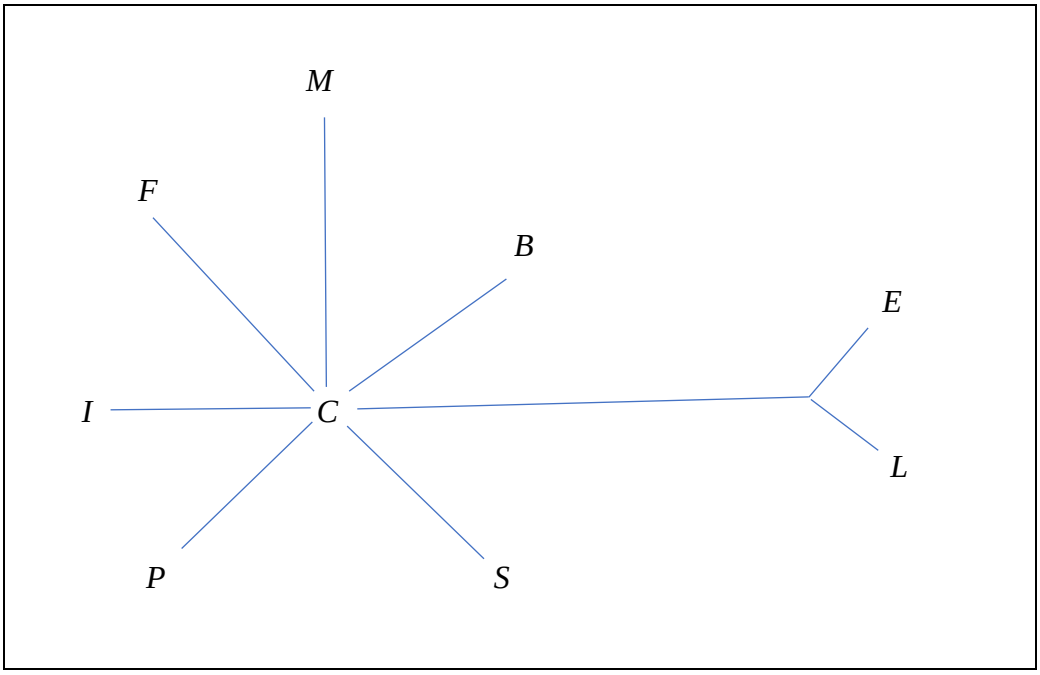

Figure 1 : Modélisation des logiques d'articulation des différents projets

Par commodité, les entités désignées ci-dessus (classe, formateurs, intervenants, participants, municipalité, binôme, stagiaire, établissement, autre lieu) seront dorénavant appelés *maillons*. Si l'on considère maintenant un relevé des différents maillons auprès de chacun des projets considérés, nous en obtenons une vision synthétique présentée dans le tableau ci-dessous :

[8] Par « réalisation », nous entendons une production d'ampleur, destinée à faire de l'établissement en question le lieu de l'exposition (projet 6) ou de la représentation du spectacle (projet 4), et non le simple lieu du travail à propos du projet : dans ce dernier cas, la catégorie « établissement » susmentionnée ne saurait être d'aucune utilité.

1	**2** (*P* ; *E*)	**3**	**4** (*I* ; *S* ; *E*)
5 (*I* ; *L* ; *E* ; *S*)	**6** (*I* ; *B* ; *S* ; *E*)	**7**	**8**
9 (*M* ; *I* ; *E* ; *S*)	**10** (*S*)	**11**	**12** (*S*)
13 (*I*)	**14** (*I*)	**15**	**16** (*S* ; *E*)
17 (*F* ; *P* ; *E* ; *S*)	**18**		

Tableau 3 : Répartition des maillons par projet

On voit alors que le nombre de maillons est inversement proportionnel au nombre de projets : 7 projets (1, 3, 7, 8, 11, 15 et 18) ne proposent aucun maillon, ce qui signifie que l'application des différents éléments pédagogiques se réduit au cadre de la classe de l'enseignant, comme un croisement entre plusieurs disciplines dans le meilleur des cas. 4 projets (10, 12, 13 et 14) proposent 1 maillon, qui se trouve être soit un autre stagiaire de l'équipe de Tronc commun (10 et 12), soit un intervenant (13 et 14). 2 projets proposent deux maillons (2 et 16), intégrant à chaque fois l'établissement. Les autres projets proposent 3 ou 4 maillons (4, 5, 6, 9 et 17), et impliquent tous l'établissement et les autres stagiaires.

Discussion

En dépit de l'absence d'assujettissements passés, nous voyons que les étudiants réussissent difficilement à opter pour un parcours éducatif distinct du parcours citoyen, et à élaborer des projets convoquant d'autres maillons que leur propre classe. Aussi pensons-nous que la modélisation bâtie à partir de projets ambitieux pourrait aider les étudiants ultérieurement confrontés à la rédaction d'un tel document, dans la mesure où elle présente un champ des possibles – et non un itinéraire imposé.

La TAD nous amène également à réfléchir en termes de conditions et contraintes, et il est intéressant de rappeler celle qui pèse le plus, : les effectifs. Dans la mesure où nous avons 40

P.E., 10 P.C.L. et 5 C.P.E., nous aurions pu, idéalement, travailler avec 5 groupes comportant un enseignant de chaque catégorie, et cinq autres comprenant un P.C.L. et deux P.E., soit 10 groupes interdegrés conjugués à 12 trinômes, environ, de P.E. Les effectifs réels nous montrent une première difficulté : celle de faire travailler ensemble des catégories de personnels exerçant dans des entités juridiques différentes, ce qui n'est pas sans rappeler ce que Rich (2010) rappelle à propos des personnels de direction, « une nouvelle césure entre les anciens ordres : l'ordre primaire et secondaire » (p. 40). Seuls 3 groupes se composent de personnels issus de toutes les profils d'enseignants disponibles, tandis que 2 sont uniquement constitués de P.C.L. et qu'aucun groupe ne comprend seulement des C.P.E. Une réflexion à ce sujet est à l'étude, dans la perspective d'une plus large collaboration interdegrés au sein de la formation initiale des enseignants et des C.P.E.

Les projets ainsi conçus sont difficilement envisagés en dehors de la classe, et d'une valorisation collective dans l'établissement scolaire d'exercice, au détriment d'une collaboration avec divers acteurs. Certes, ce sont les étudiants qui ont convoqué partenaires ou municipalité, mais les choix semblent trop exclusifs, tirant profit d'une valorisation publique au détriment d'une implication de différents personnels. Le projet peine à sortir d'une logique d'amont et d'aval, vision simpliste consistant à prétexter un parcours, intégrer des intervenants dans son enseignement et proposer une exposition publique dans son école, son collège ou son lycée. Il serait intéressant de poursuivre l'étude dans deux directions complémentaires : la réalisation d'entretiens avec les stagiaires, et le recueil de projets sur une échelle plus grande. Nous pourrions ainsi gagner, en développant notre modélisation, à présenter, de manière articulée, la multiplicité des relations que les étudiants peuvent envisager ; comme une vision complexe, au sens de Morin (1999, 2005, 2014), appréhendant le parcours éducatif comme support d'une approche multidimensionnelle des thèmes travaillés avec les élèves ainsi formés à une intelligence globale décloisonnant les savoirs.

Références bibliographiques

Académie française. (2009). Dictionnaire(dictionnaire). Consulté à l'adresse https://academie.atilf.fr/9/consulter/parcours?page=1

Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France.

Chauvigné, C. (2014). La formation des conseillers principaux d'éducation. Enjeux et perspectives. *Recherches & éducations, 11*, 93-104.

Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. Communication aux 3e Journées d'étude franco-québécoises (Université René-Descartes Paris 5, 17-18 juin 2002). Paru dans S. Maury S. & M. Caillot (Eds), *Rapport au savoir et didactiques*, 81-104. Paris : Éditions Fabert.

Eduscol. (2019). Consulté à l'adresse https://eduscol.education.fr/cid101019/les-parcours-educatifs-ecole-college-lycee.html

Furetière, A. (1690). Dictionnaire universel. Arnout et Reinier Leers : La Haye et Rotterdam.

Gacoin, D. (2006). Conduire des projets en action sociale. Paris : Dunod.

Grevisse, M., & Goosse, A. (2011). *Le bon usage*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Lebeaume, J. (2018). Étendre et croiser les identités professionnelles : contribution de la formation initiale. Administration & Éducation, 158(2), 53-58. doi:10.3917/admed.158.0053.

Littré, É. (1879). Dictionnaire de la langue française. Paris : Librairie Hachette et Cie.

Ministère de l'éducation nationale (2010). Arrêté du 12-05-2010 - J.O. du 18-07-2010. NOR : MENH1012598A. *Définition des compétences pour les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier*.

Ministère de l'éducation nationale (2013). Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.* NOR: MENE1315928A. ELI: https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2013/7/1/MENE1315928A/jo/texte

Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : UNESCO. Consulté à l'adresse http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf.

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Éditions du Seuil.

Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre: manifeste pour changer l'éducation*. Arles : Actes sud et Play bac.

Obin, J.-P. (1991). Identités et changements dans la profession et la formation des enseignants. *Recherche et Formation, 10,* 7-22.

Rich, J. (2010). *Les nouveaux directeurs d'école. Repenser l'encadrement des établissements scolaires*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Rey, A. (2005). *Dictionnaire culturel en langue française.* Paris : Dictionnaires Le Robert.

Rey, A., Tomi, M., Hordé, T., & Tanet, C. (2012). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.

Guillaume PONTHIEU,
Laboratoire ADEF - UR 4671
Professeur des écoles,
Docteur en sciences de l'éducation,
Détaché comme ATER,
(Inspé d'Aix-en-Provence)
Thème de recherche principal : didactique de l'orthographe française.

Nathalie MIKAILOFF,
Laboratoire ADEF - UR 4671
Maître de conférences en Sciences de l'éducation
Inspé d'Aix-Marseille Université Thèmes de recherche : accompagnement, bienveillance et encadrement éducatif - relation école famille.

Claire ENEA-DRAPEAU,

Centre PsyCLE UR 3273

Maître de conférences en Psychologie

Inspé d'Aix-Marseille Université

Thèmes de recherche : perception sociale, handicap, école inclusive.