



HAL
open science

L'accompagnement du mouvement professionnel : le cas des PILAR

Florence Canet, Sebastien Chalies

► **To cite this version:**

Florence Canet, Sebastien Chalies. L'accompagnement du mouvement professionnel : le cas des PILAR. Diversité : ville école intégration, 2020. hal-03832757

HAL Id: hal-03832757

<https://hal.science/hal-03832757>

Submitted on 27 Oct 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.

L'accompagnement du mouvement professionnel : le cas des PILAR

Résumé

En réponse aux difficultés rencontrées dans le cadre de la formation continue des enseignants, les projets PILAR sont engagés depuis plusieurs années dans l'académie de Toulouse. Ces projets s'organisent autour d'une triple temporalité renvoyant à des logiques différentes d'articulation entre la formation, la recherche et la pratique professionnelle. Suite à l'explicitation des principes de formation retenus, ces temporalités et les logiques d'accompagnement qui y sont associées sont détaillées.

Les PILAR ¹ : origines et périmètre

Engagés depuis la rentrée scolaire 2016, les PILAR sont des projets singuliers de formation continue co-portés par la Structure fédérative de recherche -Apprentissage Enseignement Formation de l'INSPÉ de Toulouse Midi-Pyrénées, les corps d'inspection en lien avec la CARDIE (cellule académique en recherche-développement, innovation et expérimentation et la DAFPEN (délégation académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale du rectorat de Toulouse. Initialement, ces projets avaient été conçus comme une des réponses possibles au caractère « problématique ² » de la formation continue des enseignants souligné par plusieurs rapports nationaux et internationaux ³.

Les premiers PILAR ayant pour ainsi dire réussi à faire preuve de leur utilité à l'ensemble de la communauté éducative, une dizaine ont depuis été mis en œuvre chaque année à l'adresse des enseignants du premier et second degrés sur des thématiques de formation articulant tout à la fois des problématiques relatives à l'activité d'apprentissage des élèves (par exemple, la construction et l'évaluation des compétences du socle commun de compétences et de connaissances ou encore la construction des conditions nécessaires à l'attention, la concentration et la mémorisation) et à l'activité d'enseignement à proprement parler (par exemple, l'utilisation pédagogique des outils numériques ou encore la co-intervention en classe).

Plus en détails, chaque PILAR se structure autour de principes de formation prédéfinis (voir Figure 1) afin d'accompagner de façon singulière le développement professionnel de chacun des membres de l'équipe enseignante y étant engagée. Ces principes sont ensuite mis en

¹ Projets d'initiative locale adossés à la recherche.

² OCDE, (2014), *Résultats de TALIS 2013. Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, Paris, OCDE. En ligne sur le site de ocde.org

³ Les rapports alors d'actualité étaient notamment les suivants : Léna P., Valleron A. -J. (dir.), (2010), *Avis et recommandations de l'Académie des sciences portant sur la formation continue des professeurs enseignant les sciences à l'école, au collège, au lycée*, Paris, Institut de France/Académie des sciences. En ligne sur academie-sciences.fr, menu : Enseignements des sciences > Rapports et notes (PDF, 971 Ko, 64 pages); Cour des Comptes (2013), « *Gérer les enseignants autrement* » rapport public thématique. En ligne sur le site de la Cour des comptes, menu Cour des comptes : Publications > Date : 2013-Type de document : Rapport (PDF, 1,4 Mo, 211 pages) ; Henriot A., Granier-Fauquert M. -H. (2012), *(Évaluation de la politique de formation continue des enseignants des premier et second degrés (sur la période 1998-2009), rapport public n° 2010-111 (octobre 2010)*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale . En ligne sur le site de la documentation Française ; Moisan C. (dir.) (2014), *TALIS 2013 - La formation professionnelle est moins développée en France que dans les autres pays*, note d'information de la DEPP, n° 22, Paris, Ministère de l'Éducation nationale.

œuvre de façon contextualisée par le collectif de formation comprenant tout à la fois cette équipe enseignante et le binôme d'accompagnateurs constitué d'un formateur académique et d'un enseignant-chercheur.

- Insérer Figure 1 ici -

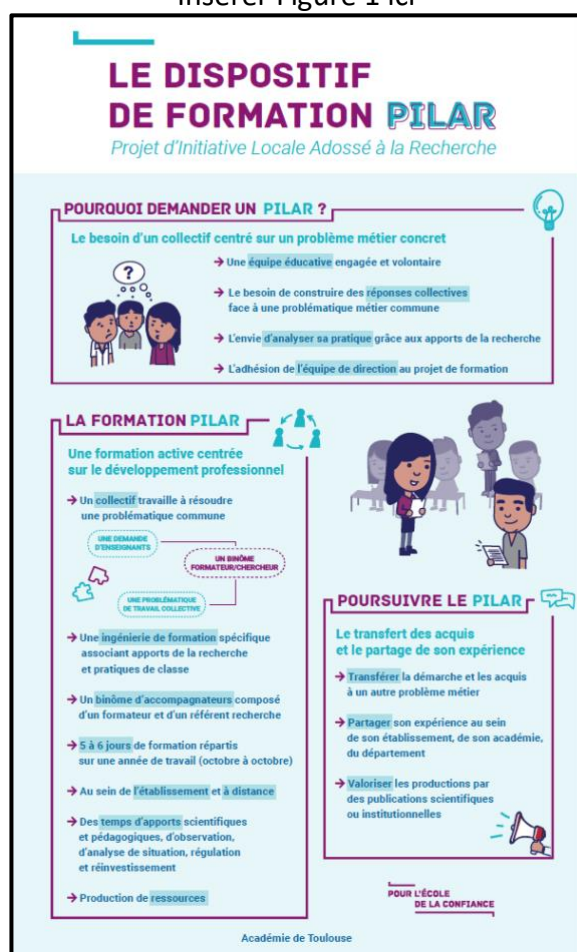


Figure 1 : Principes de formation retenus au sein des PILAR

Une définition singulière des trois dimensions de l'accompagnement

Intrinsèquement constitutifs de chaque PILAR, les principes de formation adoptés permettent de définir de façon singulière les trois dimensions de l'accompagnement retenues dans ce numéro thématique de la revue *Diversité*.

Le déclenchement, autrement dit « le Pourquoi ? » ici assimilé à la première dimension de l'accompagnement, est à l'initiative d'une équipe d'enseignants qui, avant même d'entrer effectivement en formation, est pour ainsi dire accompagnée à distance après s'être vue attribuer la responsabilité de rédiger une demande de formation autour d'une problématique partagée par tous, étayée par des faits (récits d'activités, résultats d'élèves, etc.) et soutenue par la communauté éducative élargie (soutien du conseil pédagogique et de l'équipe de direction de l'établissement notamment).

Le « comment ? », comme deuxième dimension de l'accompagnement, est aussi envisagé de façon singulière au sein des PILAR. Sans entrer trop précisément dans ce qui sera détaillé ci-

après, il est ici possible de souligner que plusieurs modalités d'accompagnement sont déployées en fonction des objectifs et des modalités de formation adoptés et engagés au fil de l'année de formation. Chaque PILAR se structure en effet autour de :

- Séquences d'apports de connaissances issus de la recherche ;
- Séquences de construction de nouvelles activités d'enseignement compte tenu des apports préalables et d'analyse de ces activités suite à leur mise en œuvre effective en contexte de classe grâce à des outils technologiques et/ou méthodologiques issus de la recherche (par exemple : les enregistrements audio-visuels du travail en classe, les entretiens d'auto confrontation simple ou croisée, etc.) ;
- Séquences de pratique professionnelle effective en contexte de classe aménagé ou non aménagé.

Enfin, le « qui ? », comme troisième dimension de l'accompagnement, est aussi travaillé de façon singulière au sein de chaque PILAR. À l'évidence, le binôme formateur académique/enseignant-chercheur est bien celui qui accompagne l'équipe d'enseignants impliquée dans le projet. En réalité, la circulation des rôles et responsabilités de chacun tout au long des différentes séquences de formation proposées amènent progressivement les enseignants à, pour ainsi dire, se « co-accompagner » dans leur développement professionnel. En clôture de chaque PILAR, ils ont par ailleurs été formés afin d'être en capacité de s'extraire de la seule dynamique d'accompagnement de type « pairs à pairs » pour s'engager, par exemple à l'occasion de la réalisation d'un nouveau projet d'enseignement, dans une dynamique « d'ex-pairs à pairs⁴ » auprès des autres enseignants de leur établissement ou d'un établissement du bassin.

Accompagner pour initier, étayer et évaluer le mouvement professionnel

Bien que chaque PILAR revête des caractéristiques propres en matière de modalités d'accompagnement du développement professionnel des enseignants en son sein, tous partagent comme ambition de s'organiser autour d'une triple temporalité renvoyant à des logiques différentes d'articulation entre la formation, la recherche et la pratique professionnelle⁵. Recouvrant des formes d'accompagnement différentes, cette triple temporalité est présentée dans ses grandes lignes ci-après⁶.

Mettre en mouvement pour instituer une communauté professionnelle élargie

Bien qu'une aide à la formalisation concrète de la demande de formation initie chaque PILAR, une fois cette demande acceptée, le premier format d'accompagnement s'apparente à une négociation entre, d'un côté, la dyade d'accompagnateurs composée du formateur

⁴ Gogbeu M., Meirieu P., Rayou P. (2015), « Former les enseignants au XXI^e siècle - Former les enseignants dans les établissements scolaires : vers une nouvelle aire de professionnalisation ? », conférence in séminaire de la chaire Unesco « Former les enseignants au XXI^e siècle », Lyon, ENS. Voir la vidéo sur le site de la chaire Unesco et ENS, menu [Manifestations scientifiques](#).

⁵ Pour une justification théorique voir : Moussay S., Escalié G., Chaliès S. (2019), « [Faire de la recherche fondamentale de terrain dans les établissements scolaires: orientations épistémologiques et implications méthodologiques](#). *Activités*, vol. 16, n° 1. En ligne sur [journals.openedition.org](#), menu Catalogues des revues > Rechercher : Activités (PDF, 402 Ko, 30 pages).

⁶ Pour un exemple concret voir sur le site de la DAFPEN de [l'académie de Toulouse](#), menu Se former > Comprendre les dispositifs de formation > [PILAR - Projet d'Initiative Locale Adossé à la Recherche](#)

académique et de l'enseignant-chercheur et, de l'autre, l'équipe enseignante volontaire pour participer au projet. L'objectif est alors de mettre en mouvement tous les acteurs de sorte qu'ils s'engagent ensemble, depuis leur propre communauté d'appartenance, dans la construction d'une communauté professionnelle partagée. Ce n'est en effet qu'en acceptant de négocier, c'est-à-dire en reprenant à notre compte la conceptualisation de Vygotski, de faire momentanément un pas de côté conceptuel « scientifique » pour les uns et « ordinaire » pour les autres, que respectivement la dyade d'accompagnateurs et les enseignants aboutissent à la construction d'un objet « interfaciels » (Saury, 2012 ⁷) intégrant tout ou partie des préoccupations de chacun. Véritable clé de voûte du PILAR, cet objet est une conclusion momentanée d'un mouvement professionnel réalisé par l'ensemble des acteurs y étant engagés.

Mettre en mouvement la pratique professionnelle pour la comprendre

Accompagner le mouvement d'une réflexivité à propos de telle ou telle activité de classe est une chose, accompagner le mouvement effectif de la pratique professionnelle suite à cette réflexivité en est une autre. Pour y parvenir, le travail engagé au sein de chaque PILAR est structuré autour de trois étapes successives, étapes lors desquelles la nature et l'objet de l'accompagnement proposés aux enseignants évoluent nécessairement.

Lors de la première étape, la dyade d'accompagnateurs s'engage dans un travail d'apports scientifiques susceptibles d'aider à une analyse plus fine de l'objet « interfaciels » prédéfini et à la construction de solutions permettant d'y répondre concrètement. Pour ce faire, un travail de vulgarisation « professionnelle » des apports scientifiques est mené par la dyade auprès des enseignants. L'objectif est ici moins celui d'une acculturation scientifique stricte des enseignants aux derniers résultats de la recherche qu'à leur « digestion » de sorte qu'ils en deviennent exploitables pour construire de possibles transformations professionnelles.

Lors de la deuxième étape, la dyade d'accompagnateurs cherche justement à accompagner les enseignants dans la « transformation » de leurs pratiques usuelles de classe. À partir des apports scientifiques préalablement délivrés, des petits collectifs d'enseignants sont ainsi invités à aménager leur pratique effective de classe (de type séquence d'enseignement au sein d'une leçon, leçon voire scénario, comprenant plusieurs leçons) afin de répondre à l'objet « interfaciels » prédéfini. Formalisées, ces transformations sont ensuite concrètement mises en œuvre dans les classes des enseignants volontaires. Chacune de ces tentatives peut donner lieu à un enregistrement audiovisuel afin de récupérer en contexte de pratique des traces de l'activité des enseignants et des élèves.

Lors de la troisième étape, les enseignants sont accompagnés dans la « compréhension » du développement professionnel potentiellement provoqué par les transformations préalablement engagées en classe. Deux niveaux de compréhension sont plus en détails visés. Le premier niveau est celui relatif à la compréhension « intrinsèque » de l'activité de classe visionnée. Cette compréhension se fait en proposant à l'enseignant filmé lors de ses tentatives en classe de rendre aux autres acteurs, (par exemple lors de son entretien d'auto confrontation ou d'une instruction au sosie) de ce qu'il aurait souhaité faire, de ce qu'il a effectivement fait ou n'a pas pu faire. Par l'établissement de certaines conditions (notamment en matière de nature de questionnement effectué), le chercheur permet à l'enseignant

⁷ Saury J. (2012), « Une "définition minimale" des objets d'étude de l'activité comme interface d'échanges entre visées épistémiques et pratiques », in *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 115-127.

considéré de se « resituer » dans l'expérience professionnelle passée (Theureau, 2010⁸) tout en étant « situé » dans l'expérience actuelle d'interlocution. Il lui permet ainsi de développer la compréhension de son expérience passée et par-là même se voit partie prenante de la visée transformative du PILAR. Bien que ce ne soit pas l'objet de cette communication, ce type d'entretien permet par ailleurs au chercheur de recueillir des données qui, une fois traitées, permettront la construction de résultats scientifiques. Le second niveau est celui relatif à la compréhension « extrinsèque » de l'activité de classe visionnée. Sur la base de la compréhension intrinsèque de l'activité, l'enseignant filmé, accompagné par les autres enseignants du groupe ayant participé avec lui à la construction de la transformation engagée en classe, s'engage dans la conception d'actions et d'opérations professionnelles alternatives. Ce sont ces actions et opérations professionnelles qui, une fois formalisées au sein de chacun des petits groupes, sont ensuite discutées à l'échelle de l'équipe enseignante pour être ou ne pas être finalement adoptées comme constitutives de la culture professionnelle partagée.

Mettre en mouvement une culture professionnelle à partager

Dès la contractualisation, chaque PILAR est assimilé à une opportunité parmi d'autres pour permettre aux enseignants de construire des compétences singulières (par exemple, de réflexivité outillée, d'aménagement des situations de travail, de co-analyse d'activités de classe, etc.) possiblement mobilisables à l'occasion d'autres projets d'enseignement au sein de l'établissement scolaire, voire plus largement du bassin d'établissements. Chaque PILAR est donc présenté à l'équipe enseignante moins comme un projet fermé sur lui-même que comme une étape parmi d'autres au sein d'un projet de formation continue plus englobant⁹. Pour y parvenir, une partie des dernières séquences de formation de chaque PILAR est consacrée à la préparation de l'essaimage des transformations professionnelles mises en œuvre et analysées à l'ensemble de la communauté éducative de l'établissement scolaire voire du bassin d'établissements. L'ambition sous-jacente est alors de parvenir à mettre en mouvement et d'enrichir cette culture professionnelle partagée en permettant aux enseignants formés à l'occasion du PILAR d'accompagner à leur tour les transformations professionnelles d'autres enseignants. Pour ce faire, les enseignants engagés dans le PILAR sont accompagnés par le formateur académique et l'enseignant chercheur dans la construction de ressources professionnelles, de type « capsules vidéos » déposées sur un plateforme numérique ou d'outils textuels, pouvant leur servir de support pour partager leurs expériences professionnelles ainsi que leurs justifications et leurs analyses.

Comme pour tout dispositif des difficultés singulières ont émergés. Pour y répondre, il est apparu nécessaire de :

- Développer une formation spécifique des formateurs académique pour les aider à entrer et œuvrer dans ce type de dispositif singulier de formation continue ;
- Repenser les méthodologies de recherche pour parvenir à appréhender in situ, souvent à partir des significations attribuées par les acteurs eux-mêmes, le mouvement professionnel engendré ;

⁸ Theureau J. (2010), « Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche "cours d'action" », *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, vol. 4, n°2, p. 287-332.

⁹ Chaque PILAR ouvre généralement sur un projet d'enseignement au sein de l'établissement scolaire. Ce projet donne lieu à un accompagnement dans le cadre d'une « formation d'initiative locale ».

- Aménager les conditions du partage à l'échelle du territoire, à l'échelle du rectorat.

De fait, le dispositif de formation continue PILAR permet un accompagnement original et singulier de et par chacun des acteurs en présence en structurant leur mise en mouvement individuelle et collective autour d'un objet interfaciel co-construit dans un climat de confiance. Il offre un cadre sécurisé et une temporalité longue pour un développement professionnel opérant soutenu par la recherche. L'équipe de direction participe également à cet accompagnement en soutenant l'engagement des enseignants volontaires dans cette formation d'initiative locale et en favorisant les conditions d'un partage à plus large échelle de cette expérience formative. Le collectif investi dans le PILAR dépasse alors le simple cadre du dispositif et constitue une communauté apprenante en mouvement pouvant investir d'autres objets professionnels à investiguer.

FLORENCE CANET, CHARGÉE D'INGÉNIERIE DE FORMATION – DAFPEN, RECTORAT DE
L'ACADÉMIE DE TOULOUSE

SÉBASTIEN CHALIES, PROFESSEUR DES UNIVERSITÉS EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA
FORMATION – INSPÉ DE TOULOUSE OCCITANIE PYRÉNÉES – UNIVERSITÉ DE TOULOUSE II

JEAN JAURES.