



HAL
open science

**“ ON IDENTIFIE LE BESOIN, MAIS ON EST PAS
FORCEMENT OUTILLE ”**

Alban Roblez

► **To cite this version:**

Alban Roblez. “ ON IDENTIFIE LE BESOIN, MAIS ON EST PAS FORCEMENT OUTILLE ”.
2024. hal-04691604

HAL Id: hal-04691604

<https://hal.science/hal-04691604v1>

Preprint submitted on 9 Sep 2024

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.

« ON IDENTIFIE LE BESOIN, MAIS ON EST PAS FORCEMENT OUTILLE » : L'ÉPREUVE DES MOMENTS SENSIBLES EN FORMATION D'ENSEIGNANT·ES DU PREMIER DEGRE EN FRANCE

Résumé : La thèse défendue est que des épreuves vécues d'un type particulier par les professionnel·les de la formation en constellation servent de point d'entrée pour (ré)interroger la place du sensible dans les activités de formation. Ce faisant, nous effectuerons un détour critique sur une certaine éthique de la formation installée dans les représentations sociales en France dans le contexte empirique de notre recherche. A partir de données d'entretiens recueillies durant deux années, nous interrogeons la professionnalité et les cadres d'exercice de celle-ci pour en identifier un état de normalisation sur des « moments sensibles » en formation.

Mots-clés : épreuve ; moments sensibles ; formation continue des enseignant-es (« constellations ») ; valeurs

Introduction

Dans cet article de recherche empirique (2022 - en cours) est étudiée la professionnalité émergente des formatrices et formateurs d'un récent format de formation continue en France des professeur·es des écoles. Je tenterai de montrer toute la vitalité de cette activité professionnelle en étudiant les «moments» qualifiés de « sensibles » observées ou racontées par ces acteurs et actrices. Ces moments sensibles me paraissent correspondre à des démarches de renormalisation mettant en jeu autant des expériences d'aliénation que d'émancipation, du fait de l'absence de règles standardisées sur ce groupe d'actrices et d'acteurs : il n'existe pas à ce jour de normes établissant un référentiel professionnel ou assimilé nommant le titre professionnel ni le corps institutionnel. Ainsi, le concept sociologique et anthropologique d' « épreuve » me paraît opportun pour s'intéresser à ce qu'il se passe et s'éprouve, y compris jusqu'à l'identité professionnelle de ces formateurs et formatrices. En ce sens, ces professionnel·les ne peuvent être abordé·es par leur catégorie professionnelle, non-uniforme, mais par leur rôle effectif dans l'organisation que représentent les formations conduites inscrites dans un paysage politique et stratégique propre. Un paysage *politique* d'une part, puisque ce régime de formation est prescrit dans un ensemble de décrets et d'arrêtés d'une politique d'éducation (Pons, 2022, 2024) lui donnant sa nomination, ses principes constitutifs et un idéal de conduite. Un paysage *stratégique* d'autre part, puisqu'au réel ce sont les actrices et acteurs des académies, voire des circonscriptions, qui s'approprient les prescriptions, faisant que pour une même et nationale nomination, de (potentiels) nouveaux principes sont réélaborés selon les « enjeux » (Crozier & Friedberg, 1996) des rectorats puis des inspections, jusqu'aux formatrices et formateurs jouant avec ceux des professeur·es des écoles en formation. C'est dire que ces situations professionnelles sont chargées de valeurs et de tensions, pouvant être autant émancipatrices qu'aliénantes pour la formatrice ou le formateur. C'est de ces valeurs et tensions, dans le cours de l'action de formation vécue par les formatrices et les formateurs enquêtés dans différentes académies, que cet article traite.

1. Contexte général du terrain de la recherche : les « constellations des Plans français et mathématiques », entre prescriptions et réalités

En France se conduisent depuis l'année 2019 des formations d'un genre tout particulier, en formation continue des professeur·es des écoles du premier degré : les « constellations ». Elles consistent, dans l'idéal, à regrouper des enseignant·es, pendant 30h00 sur une année (généralement un semestre), autour d'un thème commun de travail, animées par une personne formatrice experte d'une discipline. Toujours dans l'idéal, sur les 30h00 sont prévues 18h00 de formation d'un contenu disciplinaire, à partir des besoins des enseignant·es et de leurs élèves recueillis ; et 12h00 d'observations croisées qui consistent à s'observer entre pair·es enseignant·es dans la conduite d'une séance co-construite sur les précédents temps¹. Ce dispositif provient d'une politique publique éducative, elle-même ancrée dans différents évènements et décisions précédents conduisant à réinterroger la forme de la formation continue des enseignant·es². Elle se concrétise sous la forme de deux « Plans » (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020; Villani & Torossian, 2018) : d'abord mathématiques en 2019 sous l'égide d'un rapport d'Etat (Villani & Torossian, 2018) puis français en 2020 à la suite des premiers résultats (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020), mettant ces deux disciplines au cœur des priorités de formations des professeur·es des écoles pour, *a fortiori*, remonter le niveau scolaire des élèves dans les disciplines. Ainsi, toutes les circonscriptions françaises sont touchées, devant, notamment depuis le dernier confinement français et ses effets (soit aux alentours de mi-Mars 2021), veiller au bon pilotage des Plans dans les académies, les départements et les écoles.

Ces constellations doivent être assurées et conduites par des professionnel·les spécifiques. Ces personnes professionnelles ont comme point commun d'avoir reçu une formation nationale propre aux Plans et en lien avec une discipline précise. Cependant, elles sont réparties sur différentes professions, n'ayant pas les mêmes conditions de travail, ni la même reconnaissance statutaire. Ainsi distingue-t-on les conseiller·es pédagogiques de circonscription (désormais « CPC ») qui ont jusqu'à 50% de leurs activités professionnelles orientées sur les constellations, des référent·es disciplinaires de circonscription : les référent·es mathématiques de circonscription (désormais « RMC ») et les référent·es français de circonscription (désormais « RFC ») qui ont leurs activités professionnelles 100% fléchées sur les constellations³.

Pour revenir sur la formation, les contenus doivent articuler des apports scientifiques, c'est-à-dire référencer dans des recherches ou par des chercheur·es, des apports institutionnels et des apports

¹ Ces modalités peuvent rappeler en partie la *Lesson study* (Benedict et al., 2023; Burrows, 2022; Takahashi & Yoshida, 2004), à ceci près que les constellations ne sont pas une transposition de ce qui n'est finalement pas encore stabilisé comme un modèle unique et référencé par les recherches (Benedict et al., 2023; Burrows, 2022; Roblez & Bailly, 2023) et s'en distingue notamment du fait des facteurs culturels et contextuels propres aux territoires français.

² Qu'il me soit permis de renvoyer à un article co-écrit avec une professionnelle de la formation traitant du contexte de façon précise et détaillée : *Des collectifs pour (se) former, l'étude des constellations de formateurs de constellations (CFoC) : dire pour s'apprendre, dialoguer pour que ça prenne* (Roblez & Hohl-Gallier, Sous réserve).

³ Dans un souci de lisibilité, je ne fais pas apparaître dans le corps du texte les autres professions qui participent au pilotage des constellations, dont les conseiller·es départementaux·ales de circonscription, les Inspecteur·rices de l'Education Nationale, les conseiller·es techniques du premier degré au Rectorat, les formateurs et formatrices certifié·es de l'Education Nationale.

pédago-didactiques revenant sur les gestes professionnels en classe pour faciliter l'appropriation des enseignant-es stagiaires à leur propre pratique. Pour finir sur ce contexte macrologique, si les Plans mathématiques puis français ont été une priorité politique jusqu'à 2022, depuis la rentrée scolaire 2023 différentes thématiques ont délogé des discours les « Plans » et leurs constellations des discours politiques pour se focaliser sur la laïcité, la Maternelle ou l'autorité scolaire notamment. Dès lors, les pilotes académiques doivent naviguer entre maintenir la politique de formation en constellations de sorte à ce que l'ensemble des enseignant-es soient passé-es en constellations maths et français selon le « schéma directeur de la formation continue » (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2022), et réorganiser les moyens et les agents au fil de l'eau pour initier des actions jugées plus urgents ou prioritaires, en fonction des Rectorats et des décisions émanant du ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse.

Ce plan macrologique des constellations présenté, intéressons-nous maintenant au plan plus mésologique des constellations en elle-même. Plus avant, j'expose les caractéristiques théoriques, ou plutôt prescrites, par les « Plans » ministériels. Dans les faits, c'est-à-dire à partir de recherches empiriques diversifiées (Brière & Guille-Biel Winder, 2024; Roblez & Hohl-Gallier, Sous réserve) d'une part et d'enquêtes des services de l'Etat (Caron et al., 2022; Charpentier et al., 2019; DGESCO, 2022; Lahaye & Mottet, 2023; Roblez & Bailly, 2023) ou d'organismes comme le Centre national d'étude des systèmes scolaires ou l'Institut français de l'éducation d'autre part (Maulini, 2021; Mons et al., 2021; Piedfer-Quêne, 2021; Ravez, 2023), les constellations se caractériseraient finalement par les traits suivants :

- Un thème de formation parfois choisi en consensus entre les enseignant-es et le formateur ou la formatrice, d'autres fois imposé par l'Inspecteur-riche de la circonscription ou l'Inspecteur-riche académique référent-e de la discipline. Dans le cas d'une imposition comme d'un consensus, il est fréquent que des thèmes reviennent en lien avec les résultats des évaluations nationales et internationales des élèves ;
- Des temps de formation qui n'atteignent pas systématiquement 18h00 et des temps d'observations croisées qui ne sont pas toujours mises en œuvre, ou d'une durée de 12h00. Ce faisant, les 30h00 de formation prescrites sont rarement atteintes et les observations croisées rarement effectuées pour l'ensemble des enseignant-es de la constellation ;
- Des constellations se conduisent parfois de façon concentrée sur un à quelques mois, ou d'une façon lissée d'une année scolaire, à coup de séances de 2 à 3 heures en moyenne ;
- Des constellations regroupent des enseignant-es de plusieurs écoles, d'autres regroupent les enseignant-es d'une même école, d'autres croisent ces deux modèles en faisant se rencontrer des enseignant-es de différentes constellations sur des temps communs, généralement de contenus ;
- Une forte importance accordée aux observations croisées, notamment comme un moment générateur d'une transformation dans la posture des enseignant-es en formation : avant de la vivre, ce sont des expressions de refus ou d'un faible niveau de participation ; après la première (série d') observation(s) croisée(s), un désir affiché d'en refaire.
- Les observations croisées cristallisent les intérêts des formateurs, formatrices comme des enseignant-es sur ce nouveau modèle de formation : elles viennent mettre du réel et du concret dans ses contenus comme dans sa rythmicité, et permet ainsi de voir d'autres façons d'enseigner, d'autres élèves et d'autres environnements de travail. Ainsi il est fréquent que la première (série

d') observation(s) croisée(s) intervien(nen)t rapidement dans les débuts de la constellation, notamment un facteur de motivation et d'une première mise à l'épreuve de la personne formatrice par les enseignant-es : elle montre comment elle incarne le discours porté sur la fonction de ces temps d'observations et de leur usage dans la formation.

Pour finir, il apparaît d'ors et déjà qu'un à plusieurs processus de « renormalisation » au sens qu'en donne Schwartz (Schwartz, 2004) de la part des parties-prenantes aux constellations, du fait d'une insuffisante adhérence entre le prescrit des Plans et les caractéristiques plus mésologiques qui ressortent des enquêtes. A cet égard, les « normes antécédentes » (Schwartz, 2020, p. 161) s'élaborent plus par les constellations éprouvées que celles prédéterminées, mettant le plan micrologique des personnes formatrices⁴ comme central pour comprendre leur(s) configuration(s) réelle(s), et donc leurs règles.

2. Fondements théoriques et problématique de la recherche : les personnes professionnelles formatrices des constellations et leur professionnalité émergente

Au-delà de ces quelques caractéristiques (non-exhaustives) mésologiques, les constellations reposent opérationnellement sur une posture professionnelle incarnée par la personne formatrice. Cette posture se constitue dans un jeu de coercition et d'agentivité original, dans la mesure où le cadrage institutionnel ne fournit ni une fiche de poste propre au « formateur de constellations », ni un référentiel de compétences propre à cette fonction⁵ ou une jonction claire avec les textes existants qui structurent les fonctions similaires d'autres professions ou structures comme les Ecoles académiques de formation continue. Concrètement, c'est au plus près des actrices et des acteurs formateurs des constellations qu'une « professionnalité » peut s'observer, c'est-à-dire « un ensemble de normes, de règles professionnelles, de valeurs éthiques et éducatives mobilisées dans les activités, mais aussi de gestes et de postures d'un métier » (Ria, 2019, p. 23). L'acceptation de Ria sur la professionnalité aide à considérer deux plans micrologiques centraux dans notre recherche en cours :

- La dimension située dans « les activités » (*Idem.*) des normes, règles professionnelles et valeurs de la personne formatrice, et non dans un texte réglementaire ou un codage d'une pratique professionnelle instituée. En cela, je rejoins Gremion et Maubant lorsque les auteurs distinguent l'activité de la pratique (Gremion & Maubant, 2024, p. 84) en donnant à celle-ci la part récurive transformatrice entre le sujet et ses environnements (physique, social ou mental) – toute activité est trans-formation(s) systémique – et à celle-là l'observable en situation sur la personne professionnelle et « les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée » (*Idem.*) comme leur motif – toute pratique est intention et per-formation d'un sujet (individuel ou collectif).
- La caractérisation plus générique d'un « métier » (Ria, *Idem.*) qui se déterminerait à partir de « gestes et de postures » (*Idem.*) propres à un autre, sinon nouveau, « genre professionnel » (Clot & Faïta, 2000) : celui de formateur ou formatrice de constellations, voire de formateur ou

⁴ J'utilise le terme « personne formatrice » ou « personne professionnelle formatrice » pour désigner les professionnel-les qui conduisent les constellations, dans un souci de respect des genres et du fait, de plus, que la majorité des personnes interviewées et observées étaient des femmes.

⁵ Contrairement au « maître formateur », déterminé par deux Bulletins Officiels et un décret encore actif pour encadrer les compétences, les zones d'interventions et les fonctions du formateur certifié du Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur.

formatrice de constellations de français/mathématiques, en faisant l'hypothèse d'un effet didactique disciplinaire sur ce genre professionnel non-institué. Pour autant, du fait de l'existence des constellations depuis les premières conduites et leur dissémination sur l'ensemble des territoires français, un métier est bien observable à ce jour, qu'il soit identifié par l'un des statuts des personnes formatrices (CPC, RMC ou RFC notamment) ou par les membres locaux de la communauté éducative dans laquelle la personne formatrice intervient ou encore par le pilotage éprouvé depuis une à plusieurs années par cette même personne des constellations conduites.

Par conséquent, cette professionnalité – et, surtout, ces personnes professionnelles – se situent au carrefour de prescriptions et d'attentes de la part des décideur-es académiques comme des enseignant-es, alimentant une dimension coercitive réelle dans leur posture professionnelle potentiellement aliénante ; et d'un pouvoir d'agir valorisant un « style » pédagogique tout particulier (Clot & Faïta, 2000) qui repose sur l'art d'être un-e pair-e mettant au travail d'autres pair-es sur un thème ou un objet qui articule les expressions des enseignant-es en formation, les demandes voire commandes des décideurs et ses propres compétences. Partant de là, il est difficile, voire délicat d'aborder la professionnalité de ces personnes formatrices de constellations autrement que par le vif, le vivant de l'activité de ces acteurs et actrices⁶.

La focale porte sur l'un de ces aspects vifs de l'activité : les moments sensibles en constellation. Ainsi les différences, voire les divergences entre l'idéal de la constellation et chaque constellation pilotée par une personne professionnelle formatrice sont révélatrices de la professionnalité de ces dernières. C'est ici que se pose la problématique de cet article : Comment des formatrices et formateurs, dans cette économie morale de la formation continue, renormalisent celle-ci dans leur activité réelle ?

3. A l'écoute des « moments sensibles » vécus par les personnes formatrices de constellation : données empiriques

Durant les deux années scolaires 2022-2024, j'ai enquêté auprès des personnes formatrices de constellations dans différentes académies françaises⁷. Au fur et à mesure de mon enquête, j'ai commencé à entendre les expressions d'un pâtir en commun, qualifié par un processus d'identification d'un « sujet sensible » (Cécile1, RMC, avril 23) ou qu'un collectif de pilotes en académie a nommé des « moments sensibles ». Sophie*⁸, CPC en maths, dira : « Il y a, en ce moment, au sein des constellations, des moments sensibles : on ne sait pas trop quoi en faire » (Sophie1, CPC maths, avril 24). Qu'est-ce donc ? Les « sujets/moments sensibles » ont diverses formes ou sont de divers contenus : expression de « plaintes » voire un « bureau des plaintes » (Christine1, CPC maths, avril 24), « ce besoin de dire tout ce

⁶ En cela, elle peut être considérée, avec de Ketele (2013) et Jorro et de Ketele (2011), comme « émergente », c'est-à-dire comme « un processus toujours à construire dans des situations mouvantes et donc toujours en émergence, où sont convoqués des savoirs d'action de type stratégique, tactique et éthique (Jorro, 2002 ; Jorro & De Ketele, 2011) » (de Ketele, 2013, p. 7).

⁷ Principalement des entretiens, soit semi-dirigés individuels (n=6), soit en groupe (n=7), de personnes formatrices de constellations en français ou en mathématiques et d'IEN pilote de constellations.

⁸ Chaque verbatim a été pseudonymisé : sont conservés le genre de la personne, le statut de la personne (parmi CPC et la discipline/RFC/RMC/IEN/IPR) et le mois de l'entretien. Un prénom représentatif est distribué aléatoirement, suivi du numéro de la mention chronologiquement à l'article (exemple : Sophie1 pour la première citation de Sophie dans cet article).

qui ne va pas » (Simone1, IEN, avril 24) de la part des enseignant-es. « Sensible » s'entend de plusieurs façons :

- à la fois comme synonyme de délicat, à aborder avec une certaine prudence d'une part et, peut-être, une attention à ne pas heurter, ou rajouter ;
- à la fois comme une forme de « perception » ou d'appréhension du monde, comme chez Brémond par exemple pour qui « Selon la perception qui m'est la plus facile à vivre, nos sens ne font que traduire un mouvement, un élan vital incarné, donc sensible, qui nous traverse et se morcelle en autant de choix, donc d'actions et de niveaux d'éclairage » (Brémond, 2021, p. 76) ;
- et à la fois comme une fusion ou un rapprochement des deux précédentes, en une forme moralement chargée, soit vers un sensible qui se signifie par le fait qu'il n'est pas à sa bonne place, ici, dans la constellation, soit vers un sensible qui se signifie par une éthique de l'attention, de la préoccupation de l'autre, au-delà des enjeux de la formation.

Ces moments sensibles viennent convoquer chez les personnes formatrices un cadre autre que celui de la formation et de l'intervention outillée. « On les externalise ou on prévoit d'autres moments spécifiques qui seraient dédiés à ces moments sensibles pour les sortir de ces temps de formation qui ne sont pas là pour ça » (Sophie2, CPC maths, avril 24) pour l'une d'entre elles, sous la forme d'« atelier d'analyse de la pratique professionnelle ». D'un autre côté, « c'est un incontournable. On sait que ça va arriver. Et on sait qu'on pourra pas passer à autre chose tant qu'on aura pas écouté » dira Marjo* (Marjo1, IPR Français, avril 24). L'un n'empêche pas l'autre : c'est ce qui rend ces moments sensibles comme tels, dans le sens où aucune norme ne vient établir finalement la valeur de ces derniers comme le rôle de la personne formatrice dans ce genre de situation. Comme l'explique Simone : « C'est un vrai sujet [...] et en même temps ça n'en ai pas un » car

si on prend pas la mesure de ce qui se joue réellement avec les élèves à besoin particulier, certains profils qui posent vraiment des soucis, les enseignants, si on ne rentre pas déjà par ce sujet-là, on sait que derrière c'est pas la peine. Donc c'est presque...un invariant. Et systématiquement, et... et c'est à prendre en tant que professionnel quelle que soit les missions « où est-ce que je situe le curseur ; ou est-ce qu'on s'arrête pour passer à la suite » et aussi « comment je m'en empare pour la suite » aussi (Simone2, IEN, avril 24)

Ces moments se qualifient de différentes façons : des « résistances » (Martine1, RMC, avril 24) de la part des enseignant-es, comme le récit de « situation qui des fois sont tellement difficiles que je me dis que [...] si je me retrouvais dans cette situation-là, je serai aussi désarmée » (Martine2, RMC, avril 24). Un passage obligé pour lier un lien entre la personne formatrice et les enseignant-es du collectif, mettant en même temps à l'épreuve leur propre identité professionnelle : « on est des bricoleurs dans l'éducation nationale » (René1, RMC, octobre 22), ce genre de phénomène laissant un état incertain, ou du moins comme le résume Christine à l'état d'une « controverse professionnelle, parce que c'est effectivement assez clivant [...] on identifie le besoin, mais on est pas forcément outillé » (Christine2, CPC maths, avril 24).

4. Le concept d'« épreuve » en constellation: entre aliénation et émancipation des moments sensibles

Les réflexions portées au sein du collectif de personnes formatrices ont amené à émettre l'hypothèse que ces « moments sensibles » pouvaient être potentiellement du fait de la configuration des constellations. Cela implique que ceux-ci participent voire structurent leur professionnalité dans leurs activités, plus qu'un ensemble de pratiques. Or, ce vécu vient considérablement interroger la valeur-même du contexte de l'activité comme de sa nature elle-même, constituées en relation par l'agentivité de la personne formatrice : une constellation réelle (par son contenu comme dans ses modalités) s'observe dans l'action et après l'action accomplie, plus qu'avant. Cette « controverse professionnelle » vient se poser comme une « épreuve » du fait du « changement d'état » (Heinich, 2017, p. 151) de ce qui qualifie à la fois le métier comme la modalité de formation : elle relie, et permet de considérer les épreuves de moments sensibles comme de potentielles réinterprétations du métier, actualisé par les phénomènes observés, vécus et racontés. « Qu'il s'agisse de disparition, de circulation ou d'évaluation, la notion d'épreuve réintroduit toujours une certaine continuité dans la 'trajectoire' des choses : celles-ci ne sont plus des entités statiques, mais des êtres dotés d'une vie, au sens d'une 'biographie' » (*Ibid.*, p. 151).

Je pense que pris ainsi, ces épreuves de moments sensibles viennent montrer toute la puissance de normes déterminées par la situation nationale et, dans le même temps, toute la puissance agentive de la personne professionnelle formatrice des constellations.

3.1. Points focus sur le concept d'épreuve

Danilo Marcelli propose une revue de littérature du concept d'épreuve dans la sociologie francophone et non-francophone (Martuccelli, 2015). Son travail lui fait dire que la notion se détermine et catégorise en « deux voies » épistémologiques, à partir de deux « sensibilité[s] dominante[s] » (humanisme ou pragmatisme) (*Ibid.*, p. 57). La première est « l'épreuve-sanction » : elle correspondrait aux cadres pragmatiques, liant l'expérience de l'épreuve d'un sujet à sa « justification » (Boltanski & Thévenot, 2008). Elle est un espace-temps qui conduit à rapporter la valeur d'une production, d'un accomplissement, d'une symbolique et donc met l'épreuve comme une catégorie analytique favorisant la comparaison entre sujet. Ce qui est étudié, ce sont les facteurs exogènes et endogènes qui établissent la qualité de la sanction : autrement dit, sa propre valeur de crédibilité, de véracité, de justice, etc. en fonction de la circonstance. A cette catégorie analytique, j'affilie tous les discours qui contextualisent, justifient en généralisant ou en circonscrivant les conditions des constellations. Ils portent sur des objets qui ne sont pas nécessairement propres à la personne ; mais, pour autant, ils la concernent et l'impactent, venant évaluer un aspect ou un ensemble d'aspects de la constellation. La seconde sensibilité correspond à « l'épreuve-défi » : elle s'affilierait aux cadres humanistes, élaborant des expériences vécues au sein d'un récit plus global à différentes échelles. Ce qui est étudié, c'est la caractéristique propre à chaque épreuve-défi dans l'ensemble et leur fonction heuristique, pour la formation de soi, de la société, des organisations, etc. Je cite l'auteur pour exposer l'un des buts de l'utilisation de cette catégorie analytique :

Un aspect qui explique la centralité accordée par ces démarches au pâtir des acteurs, mais surtout à la fonction cognitive octroyée à ce pâtir. Il ne s'agit pas seulement de décrire ce qu'éprouvent les individus ; mais de comprendre véritablement le travail des structures à partir des expériences (Langlois, 2006). Par les épreuves- défis, il s'agit tout autant de comprendre davantage le rôle des structures sociales dans le formatage de défis communs, que dans le façonnage des conduites individuelles (Martuccelli, 2015, p. 55)

C'est dans « ce pâtir » des épreuves-défis des personnes formatrices des constellations que s'ancraient les « moments sensibles ».

3.2 Les épreuves-sanctions, les épreuves-défis en conditions réelles

L'intérêt du concept d'épreuve est de poser les expériences professionnelles difficiles, critiques, formatives... bref, qui généralement comptent au moins dans la perception de la personne concernée d'une part, et pour son contexte professionnel d'autre part *a minima*. Une épreuve ne passe pas inaperçue pour l'individu : c'est le propre de son essence, à la différence d'un moment formel protocolaire ne nécessitant pas d'engagement de sa part, ni ne le mettant en position de responsable-acteur ou actrice direct-e des actes précis dans la situation de l'épreuve. Ce faisant, le concept d'épreuve permet aussi de rendre compte de la diversité des conditions sociales, culturelles et contextuelles d'une part, et de l'inéquité de leur condition d'autre part : une épreuve-sanction pour une personne en situation de résidence temporaire en France à devoir renouveler son titre de séjour selon un ensemble de conditions n'est pas vécue pas un-e résident-e de nationalité française. L'épreuve-sanction à renouveler sa carte nationale d'identité n'a pas la même valeur politique ni affective que le titre de séjour temporaire : la sanction en question n'a pas la même valeur, ni pour la personne que pour le document. Ainsi ce peut être un véritable défi pour une personne de vivre une expérience dans telles conditions, là pour une autre non pas. C'est aussi dans la prise de ces épreuves-défis qu'une renormalisation, notamment des difficultés, peut peut-être s'observer : encore faut-il pour cela constater et rendre intelligible ces difficultés autrement que sur le plan strict du pâtir, refoulé à la responsabilité seule de l'individu, pour un pâtir en puissance en commun, révélateur d'une caractéristique sociale. Pour autant, cela ne va pas de soi.

3.3. Des risques d'aliénation aux épreuves de moments sensibles ?

Différentes situations pourraient favoriser des marques d'aliénation pour la personne formatrice. Tout d'abord, la personne formatrice n'a pas de corps professionnel propre, contrairement aux IEN ou aux professeur-es des écoles par exemple. Ces expressions peuvent être vécues comme des « atteintes à la professionnalité » (Ravon & Vidal-Naquet, 2016), notamment du fait des conditions non-fixées voire non-normées des constellations réellement conduites. Qu'est-ce qui relève de la personne formatrice, et qu'est-ce qui relève d'une série de circonstances qui favoriserait ce type de moments dans la formation ? L'instabilité de cette situation mettrait potentiellement la personne formatrice en doute, voire en menace dans « l'exercice ordinaire » (Ravon, 2016, p. 2) qu'elle conduit. Ainsi, faire face aux difficultés est une chose ; mais le risque de s'aliéner socialement des enseignant-es en formation en rejetant ou minorant le moment sensible ou « culturellement » pour écrire avec Dejour (Dejours, 2016) en suspendant le temps de formation pour en donner à un moment autre est présent.

5. Perspective : réfléchir la posture formatrice en constellation dans une approche anthropologique capacitaire

J'ai abordé la situation dans une perspective anthropologique « capacitaire » (Breviglieri & Thévenot, 2023; Genard, 2013), au plus près des personnes professionnelles par des enquêtes ethnographiques en constellations et par la relation constituée dans le temps avec chaque personne. Cette perspective d'anthropologie capacitaire implique deux prédicats épistémologiques :

- L'autonomie des acteurs et des actrices s'inscrit ici volontairement en faux d'une approche individualisante, synonyme d'indépendance dans une vision libérale de la société. « Au lieu de mettre l'accent sur l'autonomie du sujet individuel, c'est à partir de dépendances environnementales qu'est abordée la formation de l'humain moral et politique » (Breviglieri & Thévenot, 2023, p. 4).
- La capacité, partant, est toujours affordable (Lantheaume & Simonian, 2012), c'est-à-dire résulte d'une transformation entre le sujet (individuel et/ou collectif) et ses environnements et zones d'action. Elle n'est pas du fait d'un vouloir pouvoir et par conséquent d'une bonne ou mauvaise foi de l'individu : elle est d'abord incapacité de principe, renversant le prisme déficitaire des personnes en situation de dépendance comme l'expression d'un résultat social et moral. La capacité est un construit social et politique dont l'éthique de l'action ne va pas de soi et porte en elle des valeurs.

Ce faisant, approcher les personnes professionnelles et leurs situations d'activité professionnelle dans cette perspective anthropologique implique un recul critique sur le cadrage institutionnel des constellations comme des résultats des différentes enquêtes, notamment quant à une « morale » qui se dessinerait (Fassin, 2012, 2016; Gibert, 2021). En effet, cette politique de formation repose sur une perspective normative qui met chaque individu comme un être autonome accompli ou à s'accomplir (pour les élèves comme les enseignant·es en formation) : l'agrégation de chaque accomplissement et donc de chaque individu aura un effet positif sur le système entier (ou le collectif, ou l'organisation, ou les résultats aux évaluations nationales, etc.), se résumant par des évocations comme « améliorer le niveau (en maths/français) des enseignant·es améliorera celui des élèves »⁹. Partant de là, il devient « évident » que des indicateurs quantitatifs de réalisation suffisent à l'évaluation de cette politique : au plus les constellations se conduisent, au plus les enseignant·es sont (bien) formé·es, au plus les élèves le seront à leur tour et augmenteront leurs capacités et donc leurs résultats scolaires¹⁰. Cette vision de la constellation et, par conséquent, de ses acteurs et de ses actrices forme une « économie morale » de la formation : « la production, la circulation, l'appropriation et la contestation de valeurs mais aussi d'affects autour d'un objet, d'un problème ou plus largement d'un fait social » (Fassin, 2021, p. 18). Mon hypothèse est cette économie morale (numérotée 1) justifiée, au sens qu'elle fournit en sous-basement le cadre qui donne un sens normatif, le carrefour dans lequel agit la personne formatrice de constellation d'une part. Mais que, d'autre part, elle génère une autre économie morale (numérotée 2) de la part de chaque personne professionnelle formatrice qui dessine son activité de formation en constellation. Ce faisant, la personne formatrice agit dans une tension entre aliéner les expressions des enseignant·es, c'est-à-dire les rendre étrangers au motif d'une sortie de cadre laissant entrevoir un ensemble de règles et s'aliéner soi-même au point d'être bouleversée au risque de « perdre la face » (Léna1, RMC, mars 23). S'émanciper de l'économie morale 1 ne va pas de soi et se paie, notamment sur le coup du métier, car si

⁹ Pour l'anecdote, j'ai entendu cette assertion durant mes années au ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse en tant que conseiller scientifique au sein d'un organe d'évaluation indépendant. La tautologie sur laquelle elle se structure est pernicieuse, car elle est implicite dans le discours et repose finalement autant sur des prénotions de la formation comme de l'éducation que sur un espoir : celui d'investir dans une activité qui serait bénéfique pour tout le monde, sur toute la chaîne des opérations.

¹⁰ Par exemple un Inspecteur explique dans un entretien que « si on souhaite que les élèves montent en compétences, ça signifie que les enseignants montent aussi en compétence au niveau de leurs gestes professionnels » (Données Créteil, 2023).

« on ne doit pas être que sur du ressenti, on doit être sur le prescrit » (Léna2, RMC, mars 23), « il y a un moment donné / moi je suis formatrice, donc c'est mon métier. Mais il y a un moment donné où il faut être humain aussi » (Martine3, RMC, avril 24). Ce faisant, le sensible du sujet perçu – synonyme de délicat ou de déplacé – devient sujet sensible vécu de la part de la professionnelle Martine, faisant de la difficulté ou du pâtir, en l'occurrence enseignant, un objet de préoccupation, donc d'importance. La difficulté étant que si Martine et d'autres personnes formatrices lui donnent une valeur, elle vient se poser comme un horizon problématique mettant les personnes formatrices en doute sur leur profession, leur compétence voire leur propre rapport à la difficulté. Ce faisant, c'est d'une toute autre forme de vie qui serait donnée à la formation d'un collectif d'adultes, où la sensibilité serait intégrée, voire valorisée et donc pertinentes à observer, leurs valeurs pouvant servir de référent à une normalisation d'une profession encore non-stabilisée.

Bibliographie

Benedict, A. E., Williams, J., Brownell, M. T., Chapman, L., Sweers, A., & Sohn, H. (2023). Using lesson study to change teacher knowledge and practice : The role of knowledge sources in teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103951.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103951>

Boltanski, L., & Thévenot, L. (2008). *De la justification : Les économies de la grandeur* (Nachdr.). Gallimard.

Brémond, C. (2021). *La pédagogie sensible : Réflexion écosystémique sur l'accompagnement en formation*. l'Harmattan.

Breviglieri, M., & Thévenot, L. (2023). Le vivant en forme humaine et ses débordements : Retour sur les notions d'autonomie et de capacité. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.22031>

Brière, F., & Guille-Biel Winder, C. (2024, février 7). *Formation et recherche collaborative : Le cas des Constellations* [Conférence]. <https://www.reseau-canope.fr/cycle-de-seminaires-ampiric/2023-2024/formation-et-recherche-collaborative-le-cas-des-constellations.html>

Burrows, S. (2022). What Are the Key Principles of Lesson Study? : A Systematic Review of the Evidence. *International Journal of Teacher Education and Professional Development*, 5(1), 1- 14.

<https://doi.org/10.4018/IJTEPD.295548>

Caron, C., Defresne, M., Dion, E., Feuillet, P., Geleyn, D., Lebaudy, M., Prouteau, D., Thomas, J.-E., & Valette, C. (2022). *Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2021-2022* (Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire). DEPP - MENJ.

<https://www.cafepedagogique.net/wp-content/uploads/2023/12/panorama-statistique-des-personnels-de-l-enseignement-scolaire-2021-2022-118135.pdf>

- Charpentier, A., Embarek, R., Raffaëlli, C., & Solnon, A. (2019). *Pratiques de classe, sentiment d'efficacité personnelle et besoins de formation : Une photographie inédite du métier de professeur des écoles début 2018* (Note d'information DEPP 19.22). DEPP. <https://www.education.gouv.fr/pratiques-de-classe-sentiment-d-efficacite-personnelle-et-besoins-de-formation-une-photographie-12581>
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7- 42.
- Dejours, C. (2016). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel : Critique des fondements de l'évaluation une conférence-débat* (Nouvelle éd.). Institut national de la recherche agronomique.
- de Ketele, J.-M. (2013). *L'accompagnement à l'auto-questionnement : Une synthèse des apports du symposium qui conduit au concept de professionnalité émergente*. 1- 7. http://www.admee2013.ch/ADMEE-2013/7_files/De%20Ketele-ADMEE-2013.pdf
- DGESCO. (2022). *Note sur l'exploitation des résultats des Plans mathématiques et français*. <https://eduscol.education.fr/document/45664/download?attachment>
- Fassin, D. (2012). Variations anthropologiques sur la morale. In *La Morale* (p. 133- 139). Éditions Sciences Humaines; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/sh.journ.2012.01.0133>
- Fassin, D. (2016). Une anthropologie politique et morale de la question sociale. *Communications*, 98(1), 147- 158. <https://doi.org/10.3917/commu.098.0147>
- Fassin, D. (2021). *La vie : Mode d'emploi critique suivi de Ce que la pandémie fait à la vie*. Éditions Points.
- Genard, J.-L. (2013). De la capacité, de la compétence, de l'empowerment, repenser l'anthropologie de la participation. *Politique et Sociétés*, 32(1), 43- 62. <https://doi.org/10.7202/1018720ar>
- Gibert, M. (2021). *Faire la morale aux robots : Une introduction à l'éthique des algorithmes*. Climats.
- Gremion, C., & Maubant, P. (2024). (S')évaluer en situation. In A. Messaoui & C. Pélissier, *Vers l'approche par compétences. Théories et pratiques pour l'enseignement supérieur* (Presses des Mines, p. 80- 102). Presses des Mines.
- Heinich, N. (2017). *Des valeurs : Une approche sociologique*. Gallimard.

- Jorro, A., & De Ketele, J.-M. (2011). *La professionnalité émergente : Quelle reconnaissance ?* De Boeck.
- Lahaye, M., & Mottet, C. (2023). *Appropriation des évaluations nationales de CP, CE1 et de sixième dans le pilotage des circonscriptions du premier degré (21-22 081A; p. 82)*. IGESR.
<https://www.education.gouv.fr/media/120382/download>
- Lantheaume, F., & Simonian, S. (2012). La transformation de la professionnalité des enseignants : Quel rôle du prescrit ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(3), 17- 38. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/lsdle.453.0017>
- Martuccelli, D. (2015). Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie. *Sociologie*, 6(1), 43- 60. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/socio.061.0043>
- Maulini, O. (2021). *La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation : Comparaisons internationales, tensions structurelles et perspectives d'évolution* (Formation continue et développement professionnel des personnels d'éducation) [Rapport scientifique - CCI Cnesco]. Cnesco-Cnam. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/02/Cnesco_CCI_formation_continue_Rapport_scientifique_Maulini_210218.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Guide pour le Plan français à destination des pilotes et référents en académie*. Eduscol.
<https://eduscol.education.fr/document/1518/download?attachment>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2022). *Schéma directeur de la formation continue des personnels du ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports— 2022-2025*. Ministère de l'Éducation Nationale (France).
<https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo8/MENH2201155C.htm>
- Mons, N., Chesné, J.-F., & Piedfer-Quêney, L. (2021). *Comment améliorer les politiques de formation continue et de développement professionnel des personnels d'éducation ? Dossier de synthèse*. Cnesco-Cnam. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/03/Cnesco_CCI_formation_continue_Dossier_de_synthese_210226.pdf

- Piedfer-Quêne, L. (2021). *La formation continue des personnels de l'Éducation nationale : Qu'en est-il aujourd'hui ?* (Formation continue et développement professionnel des personnels d'éducation) [Rapport descriptif - Conférence de comparaisons internationales]. Cnesco-Cnam.
https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/03/Cnesco_CCI_formation_continue_Rapport_descriptif_Piedfer-Queney_210319.pdf
- Ravez, C. (2023). *Former à enseigner : Activité(s), mutations, tensions* (Dossier de veille de l'ifé - Veille et analyses 143). Institut français de l'éducation - ENS de Lyon. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/143-mai-2023.pdf>
- Ravon, B. (2016). Risquer la trahison. Analyse dialogique de l'activité et régulation continue : L'exemple de la reprise collective d'une intervention à domicile. *SociologieS*.
<https://doi.org/10.4000/sociologies.5560>
- Ravon, B., & Vidal-Naquet, P. (2016). L'épreuve de professionnalité : De la dynamique d'usure à la dynamique réflexive: Introduction au dossier « Relation d'aide et de soin et épreuves de professionnalité ». *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.5363>
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants : Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF sciences humaines.
- Roblez, A., & Bailly, V. (2023). *Revue de littérature « Comprendre les caractéristiques de la Lesson Study pour les constellations des Plans mathématiques et français »* (p. 39) [Revue de littérature]. Conseil d'évaluation de l'École. <https://www.education.gouv.fr/media/158982/download>
- Roblez, A., & Hohl-Gallier, V. (Sous réserve). Des collectifs pour (se) former, l'étude des constellations de formateurs de constellations (CFoC) : Dire pour s'apprendre, dialoguer pour que ça prenne. *Phronesis*.
- Schwartz, Y. (2004). La conceptualisation du travail, le visible et l'invisible. *L'Homme et la société*, 152- 153(2), 47. <https://doi.org/10.3917/lhs.152.0047>
- Schwartz, Y. (2020). L'agir évaluatif entre ses deux pôles. In N. Younes, C. Gremion, & E. Sylvestre (Éds.), *Evaluations, sources de synergies* (p. 157- 177). Presses de l'ADMEE.

Takahashi, A., & Yoshida, M. (2004). Ideas for Establishing Lesson-Study Communities. *Teaching Children Mathematics*, 10(9), 436- 443. <https://doi.org/10.5951/TCM.10.9.0436>

Villani, C., & Torossian, C. (2018). *21 mesures pour l'enseignement des mathématiques* (p. 96). Ministère de l'Education Nationale (France).