



Capitanescu Benetti, A., Maulini, O. & Progin, L. (2019). Demandes de traces, attentes de pistes : un différend dépassable en formation des enseignant.e.s. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, hors-série 3*, 47-65. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2019.269>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Andreea Capitanescu Benetti, Olivier Maulini, Laetitia Progin, 2019

Formation et  
pratiques d'enseignement  
en questions



Revue des **HEP** et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin

# La trace dans les recherches sur la formation et l'enseignement

Stéphanie Boéchat-Heer  
et Christophe Ronveaux

Hors-série N°3

## Comité de rédaction

Catherine Audrin HEP Vaud  
Isabelle Caprani, IFFP  
Pierre-François Coen, HEP Fribourg  
Stefano Losa, SUPSI  
Fabio Di Giacomo, HEP Valais  
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE  
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE  
Edmée Runtz-Christian, CERF Université de Fribourg  
Bernard Wentzel, HEP Valais

## Comité scientifique

Bernard Baumberger, HEP Lausanne  
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa  
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne  
Cecilia Borgès, Université de Montréal  
Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg  
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur  
Serge Dégagné, Université Laval  
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut  
Ferran Ferrer, Université autonome de Barcelone  
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE  
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke  
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane  
Thierry Karsenti, Université de Montréal  
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II  
Matthis Behrens, IRDP  
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève  
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais  
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté  
Sabine Vanhulle, Université de Genève

## Coordinateurs du hors série no 3

Stéphanie Boéchat-Heer et Christophe Ronveaux

## Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@edufr.ch

## Secrétariat scientifique

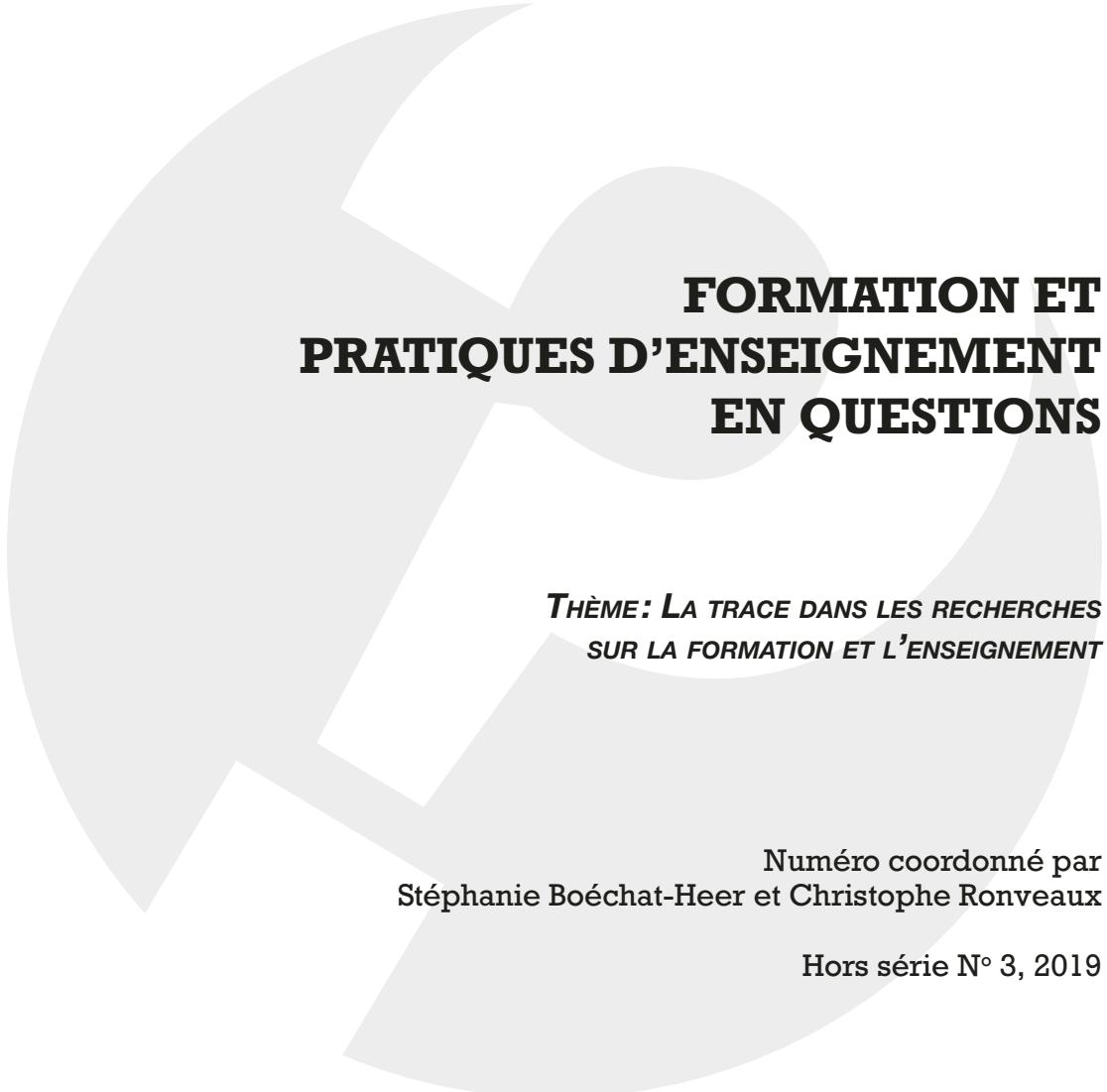
Sarah Boschung / boschungsa@edufr.ch

## Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »  
Haute école pédagogique de Fribourg  
Rue de Morat 36  
CH - 1700 Fribourg

## Edition

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation  
des enseignant.e.s (CAHR)



# **FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS**

***THÈME: LA TRACE DANS LES RECHERCHES  
SUR LA FORMATION ET L'ENSEIGNEMENT***

Numéro coordonné par  
Stéphanie Boéchat-Heer et Christophe Ronveaux

Hors série N° 3, 2019

### **Comité de lecture**

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)  
Francine Chainé, Université Laval (Canada)  
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)  
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)  
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)  
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)  
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)  
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)  
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)  
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)  
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)  
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)  
Stéphane Soulaine, Université de Montpellier (France)  
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s (CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung  
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen  
Conception graphique : Jean-Bernard Barras  
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



## **Thème : La trace dans les recherches sur la formation et l'enseignement**

Numéro coordonné par  
Stéphanie Boéchat-Heer et Christophe Ronveaux

### **TABLE DES MATIERES**

<i>La trace dans les recherches sur la formation et l'enseignement</i> Stéphanie Boéchat-Heer et Christophe Ronveaux	7
<i>Trace, ontologie, politique et apprentissage</i> Luis Radford	15
<i>Le «moment iconique» de la trace vidéoscopique, ou l'ouverture sur la fraîcheur de la réalité</i> Alain Muller	33
<i>Demandes de traces, attentes de pistes: un différent dépassable en formation des enseignant.e.s?</i> Andreea Capitanescu Benetti, Olivier Maulini et Laetitia Progin	47
<i>La trace comme ancrage pour l'analyse de l'activité et la conception de formations</i> Deli Salini et Simon Flandin	67
<i>Traces de l'activité langagière en classe, signe de l'acquisition de savoirs pour enseigner</i> Mylène Ducrey Monnier	85
<i>Les biographies langagières comme traces pour se dire en langues. Quelle pertinence pour le français de scolarisation?</i> Carole-Anne Deschoux	101
<i>Construire et partager des traces produites au début de la scolarité</i> Christine Riat	113
<i>De la trace à l'empreinte puis à la donnée, probante ou non. Relativisme de l'impact de la recherche sur les pratiques enseignantes</i> François Larose et Joyce-Anna Ottereyes	127
<i>Les traces informatiques: cas particulier de la notion de trace</i> Pierre-Olivier Vallat	143



## ***Demande de traces, attentes de pistes : un différend dépassable en formation des enseignant·e·s ?***

**Andreea CAPITANESCU BENETTI<sup>1</sup>** (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse), **Olivier MAULINI<sup>2</sup>** (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse) et **Laetitia PROGIN<sup>3</sup>** (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse)

Un dispositif d'alternance de la formation pour l'enseignement primaire à Genève demande aux étudiantes et aux étudiants de rapporter à l'Université des traces de leurs expériences pratiques, sous la forme de textes décrivant chacun une «situation éducative complexe». L'analyse rétrospective de ce matériau doit conduire à l'élaboration progressive de savoirs aptes à soutenir et orienter la compréhension et l'action professionnelle, mais elle peut se heurter à des attentes de «pistes» se projetant impatiemment vers l'avenir là où la théorisation demande un temps de suspension. Une tension plus ou moins vive traverse ainsi le travail de formation, et le sens que lui donnent les formateurs et les formés. Revenir réflexivement sur ce travail permet de dégager quatre schèmes de secondarisation des situations complexes cherchant à remonter des présupposés des étudiants à leur questionnement :

1. De l'indignation à la compréhension, par retour sur les normes mobilisées.
2. De l'attribution interne à l'attribution externe, par retour sur les explications spontanées.
3. Des conduites aux apprentissages visés, par retour sur le travail demandé.
4. De l'idéal d'harmonie à celui de lucidité, par retour sur la conflictualité.

En conclusion, les questions nées de l'usage des traces obligent à revenir sur leur statut et leur définition, voire plus fondamentalement sur l'équilibre entre rupture et continuité en formation des enseignants.

**Mots-clés:** Formation des enseignant.e.s, pratique professionnelle, démarche clinique, norme professionnelle, complexité, convivialisme, faillibilisme

### **Introduction**

Dans une formation en alternance – par exemple pour l'enseignement – le lien entre expériences pratiques et savoirs théoriques ne peut se nouer que si quelque chose transite entre le terrain d'exercice (les classes et les écoles) et le centre de formation (où se rassemblent et se discutent les opinions).

1. Contact: [Andreea.Capitanescu@unige.ch](mailto:Andreea.Capitanescu@unige.ch)

2. Contact: [Olivier.Maulini@unige.ch](mailto:Olivier.Maulini@unige.ch)

3. Contact: [Laetitia.Progin@hepl.ch](mailto:Laetitia.Progin@hepl.ch)



Au minimum bien sûr, l'étudiant est le *go-between* plus ou moins convaincu du dispositif: c'est lui, sa personne, son corps et son esprit, ses sentiments et ses idées, qui font l'aller-retour entre les espaces-temps; et c'est lui qui avance ainsi dans son développement, au gré d'apprentissages plus ou moins conscients et conséquents. Un formateur du terrain peut de temps en temps venir au centre de formation, un formateur du centre lui rendre visite dans son école, mais l'essentiel du partage passe bel et bien par le formé, à la fois messager et message dans le travail ainsi divisé. Est-ce suffisant? Apparemment non, puisque des artéfacts matériels peuvent s'ajouter aux déplacements.

Pour mutualiser les expériences, le centre de formation demande en particulier aux étudiants de rapporter sur site des «traces» de leur activité et/ou de celle des élèves (travaux écrits, brouillons, photographies, enregistrements audio ou vidéo, récits, transcriptions d'interviews ou d'interactions, etc.): c'est de l'analyse de ces traces que doivent émerger des prises de conscience et leur conceptualisation. Revenir rigoureusement sur la pratique passée (fût-elle improvisée) serait la condition d'une montée en abstraction et en généralisation, gage d'une rationalité peu à peu renforcée. C'est pour ancrer la réflexion dans un vécu mutualisé que les formateurs réclament des éléments tangibles à étudier.

Un étudiant a par exemple observé son formateur de terrain donner une leçon d'histoire, dont il résume l'essentiel dans un séminaire d'analyse de pratiques; un autre devait identifier deux situations éducatives complexes à la demande de la haute école, et décrit chacune sur une page A4; un troisième a transcrit une séquence d'éducation physique, qu'il confronte à celles de ses camarades dans un module didactique. Ces comptes rendus forment un corpus de pratiques rapportées, transférable du terrain à l'institution de formation, et manipulable ensuite matériellement et cognitivement. Le moment de l'analyse est celui de la prise de distance, de la secondarisation de l'action, de sa ressaisie par la réflexivité collective, les savoirs théoriques et la discussion. Oui, mais comment ce geste de rétrospection s'opère-il réellement? Quel sens et quels effets a-t-il si l'appel de la pratique est pressant, que les étudiants préféreraient tout de suite savoir quoi faire demain que se demander trop longtemps ce *qui fut fait la veille*? Filons la métaphore, et formulons autrement la même tension: comment demander des «traces» à un public qui attend des «pistes», et dont l'usage régulier de ce mot montre combien il regarde d'abord vers l'avant?

«*Donnez-nous des pistes! Pas des recettes, mais des pistes... Pas que des théories, mais des pistes... Des pistes concrètes... Des pistes d'action, de solution...*». Cette référence aux pistes est insistante, quels que soient les contextes et les profils d'étudiants. «Ils attendent des formateurs sinon des «solutions» au moins des pistes de travail, des outils susceptibles de les aider à surmonter les obstacles auxquels ils se heurtent» (Hoff, 2007, p. 210). «Entre théories et empirie, ils recherchent souvent confusément des savoirs d'un troisième type, et les décrivent comme quelque chose qui «les mettrait sur la piste»» (Rayou, 2008, p. 86). Si la piste (du latin *pistare*,



«fouler aux pieds») fut d'abord pour nos ancêtres chasseurs-cueilleurs une «suite de traces» (du latin *trahere*, «trainer»), les sportifs d'aujourd'hui peuvent la voir comme un «parcours plus ou moins large» à emprunter, une voie balisée s'ouvrant devant eux telle une piste cyclable ou une piste de ski, ni trop ni pas assez resserrée (TLFi, 1994). Demander des pistes exprime le désir d'avancer en fléchant ni trop ni trop peu sa progression. En quête de repères à options, «millennial preservice teachers engage in «self-serving» «theorizing»» (Clarks & Byrnes, 2015, p. 391). Pour Radford (2015, p. 338), les traces marquent un passage: celui d'une pensée ayant laissé son empreinte quelque part, sous forme de signes matérialisés, interprétables par autrui. Mais cette pensée elle-même est une projection vivante, portée par une subjectivité: elle «se déploie devant soi», par l'enchaînement d'événements singuliers. Ainsi les pistes conjuguent-elles – au moins sémantiquement – sécurité et créativité: pour bien enseigner sans tout normaliser, intéresser les élèves sans perdre le programme de vue, différencier sans se disperser, rassurer les parents sans les démobiliser, etc. Ni des méthodes clefs en main (trop contraignantes), ni un maquis de questionnement (vague et désécurisant), mais quelque chose d'intermédiaire (d'un «troisième type»), permettant d'évoluer (d'agir et de penser) à la fois librement et sans risque de s'égarer.

On peut ainsi faire l'hypothèse que les traces et les pistes évoquent toutes une scénarisation du travail enseignant, mais en exprimant tantôt le souci des formateurs de revenir (au ralenti) sur l'activité passée, tantôt celui des étudiants de se projeter (rapidement) vers la pratique qui les attend. Cette tension est somme toute banale, propre à toute formation un tant soit peu didactisée, où le détour par la formalisation trouve son sens mais est aussi mis à l'épreuve *dans et par* sa finalisation. Notre propos ne va donc pas être ici de choisir la cause des traces ou celle des pistes, mais d'étudier comment elles peuvent ou non se féconder réciproquement dans un module d'alternance amorçant la formation des enseignants primaires à l'Université de Genève, et auquel nous participons ou avons participé au côté d'une dizaine de collègues chercheurs-formateurs. Nous le ferons en trois temps:

1. En présentant les intentions et le dispositif de formation du module en question, en particulier le repérage, l'écriture et l'analyse de situations éducatives complexes dans le cadre d'une démarche clinique ces écrits singuliers doivent servir de traces de l'expérience professionnelle et de support à son élaboration.
2. En prenant appui sur vingt ans d'évolution des textes rédigés par les étudiants (et des consignes de leurs formateurs) pour identifier les principaux malentendus ou différends cognitifs repérables entre les intentions respectives d'objectiver le passé (traces) et de profiler l'avenir (pistes).
3. En présentant l'état de la réflexion du module face aux contradictions repérées et – sans jouer sur les mots – aux pistes envisagées pour les dépasser.



## **Penser et agir en situation complexe : le dispositif et ses intentions**

Commençons par présenter le contexte et les conditions-cadres de notre réflexion. Le premier module d'approches transversales «Situations éducatives complexes: relations, institutions et diversité des acteurs» intervient au début du curriculum de la formation pour l'enseignement primaire à Genève, après une année de tronc commun et la procédure d'admission aux trois années de formation professionnalisante en alternance (Lussi & Maulini, 2007). Le dispositif est composé de dix semaines compactes de formation, réparties entre l'Université et le terrain : trois fois deux semaines de travail en séminaires, entrecoupées de deux fois deux semaines de stage intégré.

La démarche pédagogique se veut clinique, c'est-à-dire ancrée dans les situations vécues et constructrice des repères théoriques dans un processus continu d'élaboration (Cifali, 1996). Les traces demandées au retour des expériences de terrain sont autant de fils censés reliées les segments ainsi découpés. Sans ces écrits voyageurs, les étudiants feraient l'aller-retour entre deux lieux ne partageant rien d'autre que ce que leurs occupants en disent et en pensent subjectivement, et donc privés de la référence conjointe dont l'articulation théorie-pratique a besoin. Sans trace, pas de lecture différée des événements. Et sans lecture différée, pas de reprise et de thématisation collective de l'action.

### **Au fil de l'alternance**

De nombreuses restitutions des expériences vécues dans les écoles sont à rédiger et récolter par les étudiants, et cela d'une façon guidée (par des canevas à compléter, des critères à respecter) dans le but de «développer une posture réflexive, à la fois scientifique et professionnelle, sous-tendue par des apports théoriques et l'analyse des pratiques éducatives» (EAT1, 2018, p. 3).

Le module confronte les étudiants, d'une part à des savoirs constitués (concepts, problématiques de recherche, théories, paradigmes, etc.), d'autre part à des expériences. Il s'agit de permettre [aux étudiants] de construire un questionnement et d'acquérir la capacité d'observer et d'analyser des relations et situations éducatives complexes, ainsi que de développer certaines stratégies d'action. Ces capacités sont à considérer comme les premiers éléments constitutifs des compétences professionnelles à construire d'ici la fin des études. » (*ibid.*)

Pour accéder aux expériences de terrain (en classe et dans l'établissement), les étudiants doivent récolter des traces: a. par une écriture régulière et libre dans un journal de formation, b. en observant et en mettant par écrit des situations éducatives, c. en rendant compte d'une démarche d'observation-intervention réalisée en classe.

Une écriture à flux tendu est impliquée par la récolte des traces. Le journal est en permanence ouvert. Pendant le premier temps de terrain, les étudiants doivent en outre identifier et décrire deux situations éducatives, et rédiger une esquisse d'intervention liée aux situations observées. Pendant le second



temps de terrain, ils doivent mettre en œuvre l'intervention préparée et en faire une synthèse, un compte rendu. Les deux situations, l'esquisse et le compte rendu d'intervention sont les quatre traces demandées en plus du journal: au cours du travail, elles circulent entre le terrain et l'Université, l'objectif déclaré étant de croiser la relecture des pratiques et leur anticipation.

Le module vise la construction d'un questionnement, de capacités d'observation et d'analyse, de stratégies d'action. Les formatrices et formateurs ne partent pas d'un contenu à transmettre de façon planifiée et méthodique au gré d'une série de cours. Il s'agit au contraire, par ce va-et-vient entre les établissements scolaires et l'Université, et entre des postures et des activités diverses, théoriques et pratiques, de permettre l'étude et la construction des concepts et des théories qui rendent compte de l'expérience ou aident à l'anticiper. (*ibid.*)

Cette ouverture revendiquée n'empêche pas un cadrage par nécessité. Une première série de «questions et repères théoriques» ouvre ainsi le module de manière à en situer les enjeux principaux, structurés en cinq unités de formation: expérience émotionnelle et relation éducative ; rapport au savoir, métier d'élève et sens du travail scolaire ; cultures, diversités, altérité ; école, familles, société ; organisation du travail et métier d'enseignant-e. Mais les expériences et les questions rapportés du terrain prennent ensuite le relais, et doivent alimenter le travail commun de compréhension et de théorisation.

Le rôle des formatrices et formateurs n'est pas de se substituer à la construction, mais de l'accompagner, en aidant à nommer, classer, comparer les observations, à se décentrer, à se dégager des jugements de valeur, à identifier les processus, à décrire la diversité et la complexité des situations, les représentations, les stratégies, les enjeux des acteurs, à relier les observations et les analyses de cas à des apports théoriques donnés par les formateurs et formatrices ou par d'autres sources, notamment des textes théoriques (*ibid.*, p. 5)

Chaque étudiant revient de son stage avec un bagage d'expériences (étenues) et de traces (sélectives) et doit le confronter au questionnement collectif et à des outils théoriques en provenance des sciences de l'éducation, à commencer par les concepts de *complexité, situation, relation, émotion, institution, rapport au savoir, culture, altérité, famille, société, métier d'enseignant ou organisation du travail* composant le titre du module et ceux de ses unités de formation. Le dispositif est sans cesse à réviser, puisqu'il est fondé sur un compromis (à prétention pragmatique, mais peut-être idéaliste...) entre continuité psychologique et rupture épistémologique, unité du monde vécu et découpage propre aux savoirs savants.

### **En quête de situations éducatives complexes**

Repérer, décrire puis analyser des situations éducatives complexes peut être considéré comme la colonne vertébrale du module, fédérant les unités de formations et leurs contributions respectives au décryptage du réel. C'est sur cette démarche que se greffe celle d'observation-intervention. C'est autour d'elle que le journal creuse ou complète la réflexion. C'est aussi d'elle



que doivent attester les travaux d'évaluation. Ce choix implique bien sûr une difficulté typiquement didactique : celle de mobiliser des concepts aussi polysémiques que *situation* et *complexité* avant leur complète appropriation. Le paradoxe de la consigne est de commander l'entrée dans cette pensée complexe et située alors qu'elle est autant la condition que le but du travail projeté. La brochure destinée aux étudiants tente à nouveau un compromis entre transparence sémantique et confrontation des étudiants à un obstacle cognitif dont le caractère énigmatique doit motiver le dépassement:

L'enseignant-e est confronté-e, dans sa pratique quotidienne, à une multitude de situations auxquelles il/elle doit souvent réagir dans l'urgence, mais qu'il peut aussi anticiper, transformer, voire provoquer. Ces situations éducatives sont qualifiées de complexes parce qu'elles réclament, pour être comprises, une forme de pensée multidimensionnelle. Une pensée qui tente d'approcher la racine des problèmes sans isoler l'objet étudié de son environnement culturel, social, économique, politique, naturel. Une pensée systémique qui tente de discerner les interdépendances et de relier ce qui semble disjoint et compartimenté. Ces situations exigent, de la part de l'enseignant-e (et/ou de l'étudiant-e s'il est impliqué-e), une réflexion autour de la résolution un problème précis se présentant dans la classe ou l'école, ou en rapport avec la pratique de classe, problème qui appelle une décision et une action non seulement pertinente, mais aussi complexe. Ces décisions présentent en effet souvent des paradoxes, des contradictions, des ambiguïtés reflétant la complexité de la réalité scolaire. Il s'agit de repérer sur le terrain plusieurs situations significatives. Or, aucune d'entre elles n'est donnée objectivement. Une situation résulte toujours d'une opération de construction qui isole, dans le flux des interactions humaines, une séquence, en la distinguant des autres.» (EAT1, 2018, p. 20)

Cette opération de «construction» d'«isolement» ou de «distinction» serait donc préalable, ce qui ne la rend pas facile pour autant. Pour la récolte des situations et des autres traces, le module tente d'expliquer les attentes des formateurs envers les étudiants. La démarche clinique demande *à priori* de réfléchir à partir de situations banales, de s'intéresser aux traces ordinaires de la vie de la classe et de l'école. L'analyse des pratiques doit être raisonnée et méthodique, enracinée dans la compréhension de chacun des acteurs, ses attentes, ses intentions, ses jugements vis-à-vis de la situation. Sur une ou deux pages, le but est de s'interroger sur les pensées, les perceptions, les sensations, les émotions, les actes de chacun, le sens qu'il donne à son action, le travail et les pratiques des enseignants tels qu'ils sont réellement exercés. L'expérience est par définition ancrée dans un espace-temps, en partie conditionnée par des variables qui contraignent l'action, en partie orientée par les dispositions de l'acteur impliqué : son *habitus*, ses schèmes plus ou moins conscients de perception, de jugement et d'action (Bourdieu, 1980). Le matériau en provenance du terrain devrait idéalement rassembler ces composantes, donc décrire une scène de la vie scolaire ordinaire dans sa singularité, son épaisseur et sa facticité.



Au retour du terrain, le formateur regroupe les situations par thématiques. On pourrait s'attendre à ce que celles-ci changent chaque année en fonction des choix individuels, mais les principales entrées sont stables. De nombreuses situations traitent ainsi des enjeux de discipline et de vie scolaire. D'autres évoquent les émotions des élèves face aux sources de perturbation. D'autres encore des élèves qui ne comprennent pas le sens du travail scolaire, qui semblent le fuir ou le contourner. Nombreux sont les textes (peut-être de plus en plus, sans que nous l'ayons formellement vérifié) à dresser le portrait d'enfants à besoins spécifiques (signalés allophones, dyslexiques, dyspraxiques, hyperactifs, à haut potentiel, etc.). Plusieurs touchent aux collaborations dans les équipes de travail pluridisciplinaires (inter-métiers). Et d'autres, finalement, aux relations et aux attentes mutuelles entre les familles et l'école.

À partir de ce matériau (une quarantaine de textes par groupe de base), un choix de quelques situations emblématiques est opéré pour approfondir l'analyse et aborder les enjeux propres aux cinq unités de formation. L'étudiant doit, à partir de ses traces et de ses observations, croiser son regard et ses réactions spontanées avec ceux de ses collègues. Cette lecture et ce questionnement croisés ne vont pas de soi: d'abord parce que la plupart des participants aimeraient que leur situation fasse l'objet de l'analyse collective et bénéficie des commentaires voire des conseils du formateur; ensuite parce que les échanges entre pairs exposent au risque de jugements divergents, de conflits de normes, d'incertitude cognitive voire affective propre au débat d'idées (Boimare, 2008). Car si la démarche clinique veut ancrer la formation dans l'expérience des sujets, c'est pour solliciter ce que d'autres approches préfèrent neutraliser: leur fragilité et leur vulnérabilité (Cifali, 2012, pp. 160-161).

Les traces doivent servir à apprendre à observer et décrire des situations, à aborder la complexité du métier d'enseignant tel qu'il s'exerce dans l'urgence et l'incertitude (Perrenoud, 1996, 2001), dans des conditions toujours singulières. Elles mettent aussi en jeu les décisions des enseignants au cours de l'action du travail, ni dans la toute-puissance, ni dans l'inconnu, mais dans une rationalité limitée (March, Simon, & Guetzkow, 1993). Elles touchent aux savoirs d'action et d'expérience des enseignants, souvent tacites. Ces traces doivent aussi apprendre à observer et raisonner d'une manière à la fois impliquée et distancée de la réalité, par une étude réaliste, non normative, dans une vision élargie prenant en compte les différents éléments qui défisent une situation de travail. Leur équivoque vient du fait qu'elles semblent proches de récits de sens commun, mais en suspendant le rapport coutumier aux problèmes éprouvés. Les étudiants peuvent interpréter la tâche comme le simple prélèvement d'un «sujet intéressant» (à «discuter à l'Université»), là où leurs formateurs attendent d'emblée une ébauche de sémiotisation par un «sujet agissant» (fût-ce «à la place» de l'acteur impliqué).



## Face au paradoxe de Ménon

Plus fondamentalement, nous avons vu que la consigne de travail peut confronter étudiants et formateurs à ce que les philosophes ont appelé le paradoxe de Ménon (Canto-Sperber, 1993): ce qu'il faut chercher (une «situation éducative complexe») est justement ce qu'on ignore («*Qu'est-ce donc qu'une telle situation ?*»). Il faudrait maîtriser le concept pour réaliser la tâche, alors que la tâche veut justement former à la pensée complexe, par situations. Comme si un professeur de mathématiques demandait à un élève de trouver le cosinus d'un angle pour lui enseigner cette notion... Devant l'énigme, les étudiants réclament donc des éclaircissements. Mais à force de préciser les choses – «la situation peut être *ordinaire, banale*, mais aussi *problématique* ; elle est forcément *construite, systémique, multidimensionnelle* ; elle est ancrée dans un *environnement* ; elle présente des *interdépendances, des paradoxes, des contradictions, des ambiguïtés, etc.*» – chaque mot nouveau peut soulever de nouvelles questions. Un risque plane, de malentendus et de débats sans fin, sauf à user de l'argument d'autorité pour imposer le saut dans la contingence que suppose toute découverte.

C'est petit à petit que se partagent les idées. Les formateurs attendent des étudiants qu'ils enquêtent sur tous les éléments de la situation, pour accéder à la compréhension de chaque acteur présent. Il s'agit de déceler leurs mobiles et leurs préoccupations respectives, dans des relations scolaires parfois asymétriques (maître-élèves) ou symétriques (entre élèves), au cœur des interactions. La situation ne peut être pleinement comprise que par la reconnaissance de la complexité du système. Sa résolution éventuelle ne peut se passer de la prise en compte de l'ensemble, dans un mouvement s'efforçant de déceler et déplier chacune des parties pour mieux comprendre le tout. Les formateurs attendent des étudiants qu'ils se placent dans une perspective à la fois décentrée et incarnée, pour s'approcher de la compréhension de chacun des protagonistes. L'observation de soi fait donc partie de la consigne. Qui observe doit aussi s'observer soi-même comme observateur. Les étudiants ne doivent pas seulement percevoir ou sonder les émotions des autres, mais aussi les leurs. «*Que vois-je dans cette situation ? Comment cela m'interpelle-t-il ? Qu'ai-je ressenti, et pourquoi ? Que suscite chez moi cet enseignant s'irritant devant sa classe, cet élève en difficulté, ces parents soupçonneux ou en retrait, ces personnes en souffrance voire me donnant le sentiment de se nuire à elles-mêmes ?*» L'introspection de l'étudiant observant la situation en même temps que sa manière d'observer (ses points d'appui et ses points aveugles) figure au premier rang des compétences à former. L'échec scolaire (côté élève) ou professionnel (côté enseignant) n'est pas qu'un fait à comprendre: c'est aussi et d'abord une expérience que l'on éprouve (ou non) et que l'on va ainsi construire comme une situation digne d'intérêt (ou pas).

Ce travail de mise à plat implique un retour sur soi (attitude), mais aussi une maîtrise de l'écriture réflexive (compétence). Rendre compte de situations éprouvées et éprouvantes est un exercice difficile, impliquant une observation attentive des conduites, des expressions et des sensations des protagonistes, ainsi qu'une capacité de se considérer «soi-même comme un



autre» en décrivant la situation (Ricoeur, 1990), qu'elle soit vécue par le formateur de terrain ou à la première personne. Écrire sur l'autre (la situation observée) veut aussi dire écrire sur soi-même en «s'observant observer» (à travers ses critères d'intérêt et de perplexité). Cette écriture des situations tente de conjuguer la description et la réflexivité sur sa propre manière de dire et de penser. Deux tâches sont attendues: décrire une situation et se décrire soi-même en tant qu'observateur, ce qui ajoute à la nécessité de se «jeter à l'eau» sans tout savoir. Nous n'allons pas nous attarder sur la phase initiale, où la consigne est tant bien que mal formulée et comprise, mais sur le travail qu'elle permet d'amorcer, donc sur l'usage rétrospectif que le module fait des traces finalement collectées. Nous réservons pour la conclusion un retour critique sur cette consigne, à la lumière du processus qu'elle déclenche et oriente plus ou moins conformément à ses intentions.

## **Retracer quoi pour aller où ? Quatre schèmes de réexamen des situations**

Le point de départ de notre démarche réflexive – celle d'un auto-questionnement de notre demande de traces – peut donc être considéré comme la situation éducative complexe sur laquelle nous-mêmes butons : au retour du terrain, les étudiants nous remettent bon an mal an de courts récits d'expérience à analyser au passé, là où des pistes orientées vers le futur leur paraissent d'autant plus urgentes que l'impatience augmente partout dans la société (Maulini & Meyer, 2017). La tension entre leur attente et la nôtre n'a rien d'extraordinaire, puisqu'elle s'impose au contraire par sa persistance. Personne n'en est seul maître, puisqu'elle découle de l'interdépendance fonctionnelle entre nous. À nous de la penser en nous impliquant dans cette pensée, puisque les contradictions que nous éprouvons (à tort ou à raison) nous lient certes à nos interlocuteurs, mais en nous forçant à nous mettre d'abord en question.

Mettions donc nos visées à l'épreuve de notre travail empêché, en partant des moments où nous avons le sentiment de «former à contre-courant», un peu comme des rameurs remontant une rivière naturellement lancée vers l'aval. Aux tendances des étudiants à partir des traces pour se projeter immédiatement vers les pistes d'action, leurs formateurs répondent en s'efforçant ainsi d'introduire de la pensée divergente dans les présupposés, pour pluraliser les pratiques possibles à l'intérieur du vécu déjà éprouvé. Le croisement de nos expériences a fait émerger quatre difficultés principales et répétées, que nous allons conceptualiser ici sous la forme de quatre schèmes de *secondarisation des situations*, chaque fois séquencés en (1) penchant des étudiants, (2) contre-mouvement des formateurs, (3) réexamen de l'expérience en commun.

### **De l'indignation à la compréhension, par retour sur les normes mobilisées**

La première difficulté vient de l'arrière-fond normatif des descriptions. Lorsque les étudiants reviennent du terrain muni de traces comme les formateurs l'ont demandé, celles-ci portent souvent sur des épisodes, des événements qui les ont indignés: ces parents, distants avec les enseignants,

qui n'ont pas donné de pique-nique à leur fille pour la sortie au parc et qui refusent que le dentiste scolaire soigne sa mâchoire entièrement gâtée à quatre ans déjà ; cette enseignante qui stigmatise un élève sourd en plaçant son bureau au fond de la classe face au mur ; ce titulaire qui aborde maladroitement la problématique de l'adoption lors d'un conseil de classe, en renforçant malgré lui les moqueries et insultes des élèves envers l'une de leurs camarades adoptées. Le ressort de la sélection des traces à apporter en formation est d'abord et avant tout, pour les étudiants, celui de l'indignation (Maulini & Veuthey, 2019).

Le dispositif d'analyse des situations complexes s'inscrit pourtant dans l'approche de Morin (1990) selon laquelle la complexité ne concerne pas forcément des évènements hors du commun et/ou moralement condamnables : « il faut [plutôt] voir la complexité là où elle semble en général absente comme, par exemple, la vie quotidienne » (p. 77). Pour autant, l'extraordinaire est le signe le plus impressionnant de l'anormal, et l'anormal le motif de redressement de tort le plus évident. Rien d'étonnant à ce que les étudiants rapportent d'abord des traces narratives, autocentrees, en quête de pistes leur évitant de vivre cette situation choquante, au pire leur promettant de savoir la « gérer » comme certains manuels – précisément dits de gestion de classe ou de *classroom management* – le font sur le marché de l'édition.

Dans tous les métiers et pour toutes les activités, le plus difficile pour un novice est de repérer les problèmes derrière les apparentes évidences, la résistance du réel derrière la fluidité de l'expertise. Le commun, l'habituel ou l'ordinaire cachent tout ce qu'il faut faire pour maintenir le *statu quo*, toute l'énergie et l'intelligence requises pour lutter contre la menace d'entropie. Le regard du bétotien n'est pas celui du spécialiste qui, rapidement, déconstruit et analyse ce qui peut sembler invisible dans le déroulement d'une leçon, dans le fil ordinaire d'une journée. Le débutant n'est pas en mesure d'appréhender ce qui – échappant au regard – peut d'autant mieux résister à l'intention d'enseigner, d'enrôler les élèves dans le travail scolaire, de susciter leur intérêt, de les guider dans leur appréhension et leur compréhension des savoirs. Les experts le font, parfois, sans même laisser apparaître l'adoption d'une posture analytique, ancrée dans des concepts dont l'usage s'est automatisé. Combien d'enseignants répondent ne plus planifier leur journée de travail tant ils l'ont intégré, alors qu'ils continuent à le faire, tacitement, sans même s'en rendre compte ? Au formateur de rendre plus abordable (donc plus explicite) la manière dont l'enseignant chevronné pense, analyse, questionne, régule son travail. Sans explicitation de l'invisible ne reste que la magie de l'acte sans obstacle, d'autant plus condamnable qu'on le juge contraire à ce que des idéaux désincarnés sont libres d'imaginer.

On peut également se demander si les étudiants s'indigent parce qu'ils ont été socialisés à travers l'héritage d'un rapport normatif voire moraliste au phénomène éducatif. L'école est depuis longtemps appréhendée à partir de positions idéologiques pouvant amalgamer les jugements et les faits. À moins que cette indignation soit tout simplement liée à la difficulté d'accéder à ce qui constitue l'essence même de l'acte d'enseigner. L'un n'empêche pas l'autre,



les deux facteurs pouvant même et plutôt s'alimenter mutuellement. Dans ce contexte, le matériel apporté par les étudiants est un point de départ pour un travail d'analyse dont l'objectif n'est pas d'ignorer mais de secondariser leurs jugements. Ainsi peut-on remonter par étapes des indignations ressenties vers les jugements qui les sous-tendent, les présupposés de ces jugements, leurs normes d'arrière-fond et, finalement, les conflits de normes susceptibles d'un éclairage inédit par les savoirs savants (Maulini & Vincent, 2014).

### **De l'attribution interne à l'attribution externe, par retour sur les explications spontanées**

En analysant des situations éducatives complexes en formation, les étudiants peuvent être tentés de poser un diagnostic pour expliquer telle ou telle difficulté rencontrée par un élève en particulier. S'agit-il de dyslexie, dyspraxie, dysphasie, ou encore d'autres manifestations induites par ces troubles comme la dyscalculie, la dysgraphie ou la dysorthographie ? La médicalisation de l'échec scolaire (Morel, 2014) n'est sans doute pas tout à fait étrangère à la tentation d'adjectiver les difficultés d'apprentissage. La multiplication des dispositifs infléchissant la forme scolaire (Barrère, 2013) peut amplifier cette tendance. De nombreux spécialistes interviennent désormais dans les établissements scolaires : les frontières de la salle de classe et de l'école ne sont plus aussi nettes qu'auparavant (Progin, Marcel, Périsset & Tardif, 2015). Le terrain éducatif est occupé par des professionnels aux expertises différentes et complémentaires. Mais cette nouvelle division du travail scolaire et éducatif peut conduire à des malentendus ou des conflits sur le rôle de chacun et sa manière de prendre en compte et de nommer les difficultés d'apprentissage. Dans ce contexte, un certain nombre de directions d'établissements scolaires tentent d'engager leurs enseignants dans des démarches proches des communautés d'apprentissage professionnelles promettant coopération et réussite éducative. La formation pourrait soutenir cet effort en se centrant sur les situations éducatives, leur étude systématique et réfléchie, la prise en charge collective des difficultés plutôt que leur distribution bureaucratique dans autant de dispositifs que de publics catégorisés.

Mais en cherchant à problématiser collectivement les situations, le formateur se confronte à la manière dont les étudiants formulent rapidement un diagnostic pour expliquer le problème qu'ils ont identifié. La quête de déficits substantiels (troubles, carences, dépendances, négligences, etc.) prend le pas sur celle des décalages relationnels (inégalités, priviléges, dominations, malentendus, conflits, etc.) qui peuvent redoubler l'asymétrie des positions par celle des jugements à leurs propos. Les attributions causales peuvent dès lors osciller entre une attribution entièrement interne («*L'école voire la société n'est pas adaptée à ce type d'élève...*») ou au contraire externe («*Cet élève n'est pas apte à apprendre*» et/ou «*sa famille est trop en marge de la société...*») (Pansu, Dompnier & Bressoux, 2004). Le schématisation des catégorisations est directement lié au besoin de séparer le bien du mal sans ambiguïté, là où la construction d'une posture et d'une déontologie professionnelle va demander de nuancer voire de suspendre les verdicts au profit de la recherche négociée de solutions partagées.



Dans l'intervalle, les mises en cause unilatérales (de l'école ou des usagers) empêchent un travail de problématisation de la situation étudiée. Comment amener les étudiants à prendre de la distance, à repérer la complexité de la situation évoquée, à analyser les facteurs individuels qui sont à son origine si tout est dit d'emblée ? Repérer le coupable peut sembler rassurant, d'abord parce que la solution est ainsi vite trouvée (« *Rappelons-le à ses obligations, ou sanctionnons-le à défaut !* »), ensuite parce que le groupe conforte ainsi son sentiment d'être du bon côté de la norme et de la légitimité.

Sachant qu'il est ordinaire d'attribuer des explications de causalité externe, comment les prendre en considération sans les ignorer, sans les juger tout en s'en distanciant pour favoriser le travail d'analyse ? Une leçon de morale de plus (« *Il n'est pas bien de moraliser !* ») ne peut qu'ajouter du paternalisme au paternalisme. Questionner les étudiants en tentant de rendre leurs regards plus analytiques, plus systémiques suffit-il ? Comment procéder concrètement ? Les stratégies les plus fécondes consistent plutôt à retourner la morale contre elle-même en opposant (donc en multipliant) les différentes sources de jugements. Un élève parle trop ? On en connaît qui ne le font pas assez. Un parent est agressif ? Les plus soumis en font souvent les frais. Une enseignante a laissé une bagarre dégénérer ? La surprotection a aussi ses limites et ses procès. Ajouter des explications aux explications augmente la probabilité de les mettre en opposition, donc en question, donc à l'épreuve de ce qui structure et est en même temps conditionné par les interactions. Si les traces récoltées relèvent essentiellement de la narration (donc d'une posture univoque d'énonciation), le travail de formation consiste à les secondariser pour dégager les enjeux théoriques de préoccupations immédiates pour lesquelles s'adapter prime sur comprendre et contester.

### **Des conduites aux apprentissages visés, par retour sur le travail demandé**

Les néophytes peuvent donc s'indigner longtemps, et vite attribuer aux autres la cause de leurs déceptions. Nous pourrions nous-mêmes les juger, et penser qu'ils ont moralement tort de prendre le monde de haut en le chargeant de trop de problèmes, voire de tous les maux. « Quelle que soit la difficulté, se décharger sur l'autre est le meilleur moyen de ne pas se remettre en question. » (Cifali, 1994, p. 24). Mais faire le procès des mauvais procès est une manœuvre supplémentaire de culpabilisation, qui peut alimenter la spirale du moralisme au détriment de l'effort d'analyse systémique et de compréhension des situations. Reprocher aux étudiants de faire des reproches aux acteurs (surtout s'ils sont faibles), c'est entretenir le réflexe avec lequel on aimerait les voir rompre idéalement.

Comment sortir de la nasse normative pour professionnaliser le regard sur la réalité rapportée et les pratiques susceptibles de l'appréhender ? Suspendre les jugements, inverser les attributions sont deux gestes nécessaires (et à entraîner régulièrement), mais ils ne sont possibles qu'à condition de montrer qu'ils se fondent sur des présupposés erronés. L'arbitrage ne peut donc pas simplement venir d'un affrontement de doctrines morales,



mais doit se déplacer du registre des «bonnes conduites» vers celui des effets qu'on en espère. Et si ce qui nous semblait éthiquement parfait était à l'arrivée contre-indiqué? Si le monde en somme, n'était pas réductible à ce que l'on *croit* juste d'en penser? Ici s'ouvre un écart entre les normes et les faits: les jugements spontanés et le discernement informé, raisonné, avisé, nous pourrions dire «professionnalisé».

Les attentes des étudiants sont la plupart du temps formulées dans un langage fonctionnaliste: comment «*motiver les élèves*», les «*mettre au travail*», les «*rendre autonomes*», leur faire «*faire leurs devoirs*»; comment s'assurer qu'ils se taisent, qu'ils parlent, qu'ils écoutent, qu'ils aident leur voisin, qu'ils ne le dérangent pas, etc. Leur monde vécu est celui du «*métier d'élève*»: ils s'attachent aux signes extérieurs de validité, aux comportements attendus *dans et par* les tâches imposées, sans mise en cause du rôle de ces tâches dans la situation observée. Les pistes qu'ils espèrent découvrir portent sur des modalités de gestion de classe assurant la réalisation du travail donné, condition à leurs yeux nécessaire (sinon suffisante) des apprentissages visés. Les manuels et les méthodes utilisés par leurs tuteurs leur semblent à *priori* rationnels: au nom de quoi iraient-ils en douter? S'il veut questionner cet allant-de-soi, le formateur doit jouer le mauvais rôle de l'observateur sceptique, et chercher dans les traces de quoi modifier le problème, donc retarder sa résolution au nom d'une prétention au surcroit d'intelligibilité.

Passer des conduites aux apprentissages demande de remonter au travail scolaire et à ses critères de légitimité. Là encore, pluraliser les comptes rendus permet de les mettre en discussion. Dans différentes classes, différents élèves ne «*rendent pas leur fiche*» de conjugaison. Oui, mais soyons plus précis et comparons les classes et les situations: quelle était chaque fois la consigne; que fit-on avant cette fiche, pendant, parallèlement; comment devait-elle être corrigée, par qui, dans quelles interactions, avec quelles questions, quels débats, quelles explicitations...? C'est ici que les évidences précédentes peuvent fléchir. D'abord, «*faire la fiche*» est peut-être requis, mais pour quel profit? Ensuite, si tout dépend de la manière dont procède l'enseignant, c'est que l'attribution peut être interne autant qu'externe, voire toucher moins la morale de l'élève que l'expertise de l'enseignant. Enfin, faut-il vraiment se plaindre des écoliers que les fiches découragent, ou se féliciter du fait qu'ils nous poussent ainsi à en interroger la pertinence? Rien ne dit qu'il faille choisir entre pédagogie féconde et autorité magistrale, mais lorsque la compétence s'enracine dans l'écoute plutôt que dans la peur des résistances, une porte s'ouvre sur un horizon éventuellement nouveau.

### **De l'idéal d'harmonie à celui de lucidité, par retour sur la conflictualité**

Le fonctionnalisme a lui-même un présupposé: celui d'un monde parfaitement harmonieux, convivial, ou le «*vivre ensemble*» serait la valeur cardinale d'une éducation idéalement sans conflit ni frustration. Les jeunes enseignants savent bien qu'il leur faudra subir des contradictions, mais ils n'ont pas le cœur de les chercher. Ils s'inspirent de leurs ainés en se référant d'abord aux vertus de l'intégration, de la coopération, de la différenciation. Pour leurs



élèves mais d'abord pour eux, soucieux qu'ils sont de sécuriser leurs pratiques de deux façons: connaître leurs obligations et, pour le reste, choisir librement «ce qui nous correspond», «avec quoi on est à l'aise», «en fonction de ce qu'on ressent» comme ils l'expriment régulièrement (Maulini, 2016).

Ce convivialisme semble premier: il fonde le rapport au métier, oriente les aspirations en direction d'une école paisible, consolatoire au besoin, pratiquant une discipline «positive», une évaluation «bienveillante» (Veuthey, D'Addona & Maulini, 2019), surtout dans un contexte où la sélection se durcit et où le stress augmente chez les élèves et leurs parents (Dubet, 2014). D'un point de vue cognitif, le refoulement de la négativité peut impliquer l'escamotage des conflits de normes et de justice, et dissuader ainsi de remonter aux critères de véracité et de facticité propres aux savoirs. Pourquoi étudier la différence entre les fonctions manifestes et les fonctions latentes de l'école s'il est menaçant de s'affronter à propos des inégalités? À quoi bon les subtilités du curriculum formel, réel et caché, si le principal objectif est de «faire le programme» de manière acceptable plutôt que de le mettre en cause au risque de se le voir reprocher? Tous les novices ne sont pas obsédés par le conformisme, mais les plus transgressifs ne sont pas les moins individualistes: qui ira s'épuiser à tomber d'accord s'il estime plus efficace de changer le monde dans son pré carré?

Le propre des savoirs savants est de cultiver l'objection. Depuis Bachelard, Popper ou Habermas, nous savons que les vérités (ou les prétentions à la vérité) ne sont pas des révélations indiscutables, mais au contraire ce qui a jusqu'ici résisté aux épreuves de falsification. Il faut chercher l'erreur pour la chasser, penser contre soi-même pour réfléchir, débattre ensemble pour parvenir, non à l'unanimité, mais à l'intercompréhension, gage d'un «accord sur le terrain du désaccord» comme Bourdieu l'a résumé. Mais si l'exercice du conflit cognitif a été popularisé par les sciences de l'éducation, si le socio-constructivisme est souvent interprété comme la doctrine subordonnant l'activité et les apprentissages des élèves à leurs échanges verbaux, l'observation des pratiques montre que le guidage magistral a tendance à privilégier le déroulement d'un raisonnement linéaire plutôt que sa suspension au profit d'une confrontation prolongée d'arguments. Par manque de temps, mais aussi parce que les savoirs sont moins conçus comme des armes permettant de se défendre que comme le lieu de convergence des opinions de bonne foi (Maulini & Vanini De Carlo, 2018).

Passer d'un idéal d'harmonie (immédiate) à un autre de lucidité (médiatisé par des savoirs attestés) implique de remonter à la conflictualité et à sa faculté paradoxale d'unir ceux dont elle oppose les croyances. Cette ressaisie des traces est la plus délicate, puisque le textes ont justement tendance à prendre l'unanimisme pour la solution, voire le but à atteindre. Élèves insoumis, parents contestataires, collègues réfractaires seraient à nouveaux des anomalies à éviter plutôt que les indices d'une controverse professionnelle à instaurer. Même des enfants discrètement déviants (trop silencieux, trop isolés, trop émotifs...) sont tacitement priés de rentrer dans le rang, parce qu'une «petite société bien huilée» ou une «entente complète sans meneur ni



exclu» est la situation-étalon à l'aune de laquelle les autres sont évaluées. Les pistes attendues par les étudiants sont celles d'une restauration de la concorde, là où les sciences sociales montrent plutôt comment les mécanismes de domination cachent les conflits de classes sous un ordre apparemment consensuel. Accéder à un rapport aussi défiant au *modus vivendi* politique demande plus qu'une comparaison entre des traces la plupart du temps expurgées de ces enjeux, et le recours aux ruptures offertes tant par les pédagogies alternatives (populaires, institutionnelles, démocratiques, etc.) que par leurs références théoriques (sociologies critiques, philosophies du sujet, psychanalyse, etc.). C'est ici peut-être que le paradigme continuiste trouve ses limites : comment induire des conflits à partir des expériences vécues si la conflictualité qui les traverse est leur part inaperçue ?

### **Le conflit de sens : surmontable à condition de l'assumer ?**

Résumons nos constats (partie 2) et rapportons-les aux intentions du module (partie 1) pour voir comment ils peuvent les mettre en question, voire lui suggérer – mais après analyse – des «pistes» de renouvellement de ses pratiques. Cette boucle de régulation a un intérêt localisé, mais elle peut aussi contribuer à une discussion globale des dispositifs d'alternance fondés sur une démarche clinique de formation, y incluse la ressaisie collective de traces d'activités collectées sur différents terrains par les étudiants.

Car si les formateurs veulent revenir sur le vécu (au passé) et les formés se projeter vers l'avenir (en le sécurisant), un conflit de sens paraît forcierement les unir, ce qui inciterait moins à l'éviter qu'à l'exploiter pour le surmonter. Notre enquête a ainsi fait émerger ce que nous appelons *quatre schèmes de secondarisation* des situations complexes rapportées par les étudiants :

1. *De l'indignation à la compréhension, par retour sur les normes mobilisées.*  
Les formateurs demandent aux étudiants de recueillir des traces de situations ordinaires. Et les étudiants se concentrent sur les évènements à leurs yeux «anormaux», moralement source d'indignation. Ils guettent et choisissent les situations les moins banales, voire les plus dramatiques qui surviennent dans la classe. Ce biais les écarte de l'attention à accorder aux détails d'une situation banale ou quotidienne, à leur part d'invisible, aux ressorts intimes mais d'autant plus puissants du travail éducatif. Est-ce notre consigne qui induit ce différend ? Le concept de complexité pourrait mettre les étudiants en chasse de «ce qui ne se passe pas bien», par extension de «ce qui n'est pas bien», et finalement de ce qui choque leur morale spontanée. Peut-être est-il à réinterroger, sauf si l'indignation obtient le statut de ressort utile (voire nécessaire) à la confrontation et donc au questionnement des normes.
2. *De l'attribution interne à l'attribution externe, par retour sur les explications spontanées.* Les formateurs prennent le temps de suspendre le jugement tant que la situation n'est pas entièrement étudiée d'une manière systémique. Les étudiants sont pressés, ils ont déjà un point de vue sur la situation, un diagnostic qui a fermé le jeu des possibles. Ce phénomène



est amplifié par des attributions substantielles (internes ou externes) qui font écran aux variables relationnelles et interactionnelles. Ici, le trouble peut venir de l'idée même de situation, et de la difficulté que nous avons à la faire interpréter par les étudiants comme un épisode singulier (à multiples lectures) plutôt que comme un état de fait (d'autant moins discutable qu'il s'impose par sa répétition). Comment rendre cognitivement manipulable ce qui pèse subjectivement ?

3. *Des conduites aux apprentissages visés, par retour sur le travail demandé.* Les étudiants se concentrent sur les conduites, les formateurs sur les apprentissages qui les sous-tendent. Cette tension est sans doute inévitable et même nécessaire pour remonter d'un behaviorisme naturalisant à une conception du travail scolaire s'inquiétant des dispositions (sociales) requises (socialement) pour répondre à ses attentes. Sans cela, «on traite» ou «on soigne» l'élève (ou sa famille) pour qu'il s'adapte mieux et plus vite à l'école. Ce biais éloigne l'analyse du pouvoir d'agir de l'enseignant (et de la pédagogie en général), des situations d'apprentissage aménagées, du sens des tâches et des activités. Le métier d'élève est le point aveugle de la réflexion, car il est d'emblée naturalisé ou même détourné pour en faire un cahier des charges à imposer. On peut ici se demander si et quand la rupture didactique aurait intérêt à placer le savoir scolaire à l'avant-plan des traces à collecter...
4. *De l'idéal d'harmonie à celui de lucidité, par retour sur la conflictualité.* Les formateurs sont poppériens : ils cherchent la faille, l'objection, la problématisation. Leurs analyses sont basées sur des conflits d'interprétations. Elles mettent en évidence les paradoxes, les contradictions, les impasses des pratiques enseignantes, et donc des explications parfois différentes d'une même situation. Les étudiants sont davantage convivialistes : ils aspirent à un métier et à un monde harmonieux, sans confrontations inutiles, à l'abri d'une clôture protégeant idéalement l'école de la violence, voire de la nécessité de formuler des interdictions et des sanctions. Ce différend est-il politique ? Rien ne permet de le démontrer, mais il vaudrait la peine de mieux étudier comment le rapport au savoir et le rapport aux pouvoirs peuvent éventuellement être corrélés.

Dans l'intervalle, plusieurs options complémentaires sont sur la table du module : reformuler les consignes d'écriture pour parler d'épisodes plutôt que de situations éducatives, et d'épisodes *intéressants* plutôt que complexes ; mieux cerner nous-mêmes ce dont les tâches requises devraient formellement et donc sémiotiquement établir la trace (les événements vécus, les émotions éprouvées, les pensées survenues, les jugements posés, les savoirs entrevus...) ; impliquer davantage les formateurs de terrain dans l'élaboration et l'analyse de ces composantes, y compris avec l'équipe universitaire dans des opérations de co-formation ; voire carrément orienter le travail vers d'autres genres textuels, en lien par exemple avec les rapports que les enseignants doivent de plus en plus souvent rédiger à propos des élèves en difficulté et exigeant un suivi pluridisciplinaire dans le cadre de l'école inclusive. Mais aucune de ces hypothèses ne va nous dédouaner du



besoin de vérifier si le problème ne peut venir que de l'écriture tâtonnante des étudiants, ou si nous devrions plutôt réduire ce tâtonnement en sélectionnant nous-mêmes – de manière certes moins contextualisée mais peut-être mieux pensée – les situations à étudier.

La piste serait ici que les formateurs universitaires apportent un corpus stable et défini de situations emblématiques ou prototypiques, et cela de manière guidée. Ce qui signifie que les étudiants recevraient un socle commun de situations éducatives à partir desquelles identifier les enjeux, les savoirs et les compétences à l'œuvre dans les pratiques ordinaires. Ces situations s'inscriraient dans l'épaisseur de l'expérience des enseignants et des élèves, en croisant les compréhensions et les questionnements possibles. À partir de ce corpus préalablement constitué, l'analyse en profondeur pourrait systématiquement déboucher sur des propositions pédagogiques. Cette entrée en matière ne dispenserait pas les étudiants de partir sur le terrain et d'y observer d'autres situations, mais pour compléter en somme le travail collectif ainsi initié. Le socle commun serait composé des épisodes les plus ordinaires mais aussi les plus fréquents qu'un professionnel rencontre, et qui reviennent d'ailleurs régulièrement (mais dans des formats aléatoires) dans le dispositif actuel. Pour étudier ces situations emblématiques ou prototypiques, il resterait fécond de croiser les approches théoriques, de rendre compte de la complexité au moyen de la multiréférentialité. À l'âge de raison duquel ce module s'approche (plus de vingt ans...), les vertiges de l'exploration laisseront-ils la place à un compromis resserré entre rupture et continuité ?



## Références

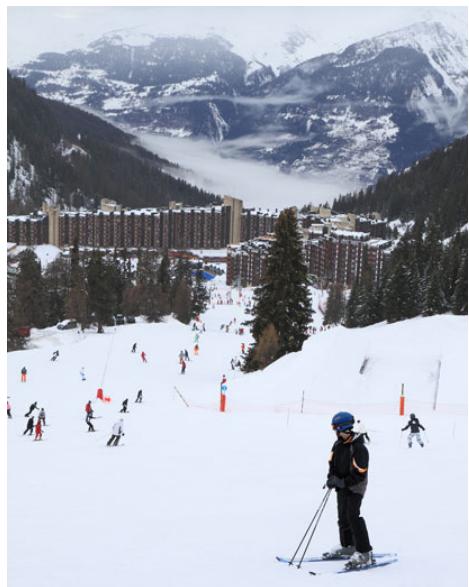
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs: un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116. doi:10.3917/cdle.036.0095
- Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris, France : Dunod.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris, France : Minuit.
- Canto-Sperber, M. (1993). Les paradoxes de la connaissance, essais sur le «Ménon» de Platon. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 183(2), 449-449.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris, France : PUF.
- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 119-135). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Cifali, M. (2012). Une approche clinique délogée: contrecoups. Dans M. Cifali & T. Périlleux (dir.), *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques* (p. 147-162). Paris, France : L'Harmattan.
- Dubet, F. (2014). *La préférence pour l'inégalité. Comprendre la crise des solidarités*. Paris, France : Seuil.
- Formation en enseignement primaire, BSEP2. (2018). *Approches transversales 1. Situations éducatives complexes: relations, institutions et diversité des acteurs. Document d'accompagnement. Année académique 2018-2019*. Genève, Suisse : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Hoff, Ch. (2007). *Parcours de formation et autoconstruction professionnelle des enseignants débutants du premier degré* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Nancy-II, Nancy, France). Repéré à <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01777341/document>
- Lussi, V., & Maulini, O. (2007). L'alternance entre logiques universitaire et professionnelle: le cas de la formation à l'enseignement primaire à Genève au 20<sup>e</sup> siècle. Dans F. Merhan, Ch. Ronveaux & S. Vanhulle (dir.). *Alternance(s) en formation* (p. 101-119). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Maulini, O. (2016). Former les futurs enseignants: prendre en compte leur rapport au métier. Dans V. Lussi Borer & L. Ria (dir.). *Apprendre à enseigner* (p. 169-178). Paris, France : PUF.
- Maulini, O. & Meyer, A. (2017). Urgence de l'action, coût de la réflexion. La formation des enseignants face à la demande sociale d'accélération. Dans J. Desjardins, J. Beckers, P. Guibert & O. Maulini (dir.). *Comment changent les formations d'enseignants? Recherches et pratiques* (p. 57-70). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Maulini, O. & Vanini De Carlo, K. (2018). Le convivialisme enseignant: une identité en formation? *Educateur*, numéro spécial «Enseigner: (re)définitions d'une identité professionnelle», 8-9.
- Maulini, O. & Veuthey, C. (2019). Indignés, vous? Des jugements éprouvés aux jugements raisonnés en formation des enseignants. Dans P. Guibert, X. Dejemeppe, J. Desjardins & O. Maulini, *La formation, amie critique de la profession? Entre valorisation et questionnement des pratiques* (p. 109-123). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Maulini, O., & Vincent, V. (2014). Du travail réel aux pratiques souhaitées: rapport au savoir et rapport au devoir en formation des enseignants. Dans L. Paquay, Ph. Perrenoud, M. Altet, R. Etienne & J. Desjardins (dir.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques?* (p. 189-204). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris, France : La Dispute.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, France : ESF.
- Pansu, P., Dompnier, B., & Bressoux, P. (2004). L'explication quotidienne des comportements scolaires: attributions de réussite et d'échec. Dans M. C. Toczek & D. Martinot (dir.), *Le défi éducatif. Des situations pour réussir* (p. 277-302). Paris, France : Armand Colin.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris, France : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris, France : ESF.
- Progin, L., Marcel, J.-F., Périsset, D., & Tardif, M. (dir.) (2015). *Transformation(s) de l'école: vision et division du travail*. Paris, France : L'Harmattan.
- Rayou, P. (2008). Ni guerre, ni paix. Tensions et malentendus dans la formation. Dans Ph. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 77-89). Bruxelles, Belgique : De Boeck.



- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, France: Seuil.
- TLFi-Trésor de la langue français informatisé. (1994). Repéré à <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>
- Veuthey, C., D'Addona, C., & Maulini, O. (2019). À quels biens les enseignants veillent-ils ordinairement? La moralisation des comportements dans les pratiques scolaires d'évaluation. *Questions Vives*, 29. Repéré à <https://journals.openedition.org/questionsvives/3309>



Trace



Piste

