

QUAND L'EXPERTISE DES ÉLÈVES FORME LES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS : RETOUR SUR UN CONTINUUM RECHERCHE-FORMATION

[Marie-France Rossignol](#)

ENS Editions | « Recherche & formation »

2021/1 n° 96 | pages 51 à 63

ISSN 0988-1824

DOI 10.4000/rechercheformation.7835

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2021-1-page-51.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour ENS Editions.

© ENS Editions. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Quand l'expertise des élèves forme les enseignants débutants : retour sur un continuum recherche-formation

When pupils' expertise trains beginning teachers: analysis of a research-training continuum

Marie-France Rossignol



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/7835>

DOI : [10.4000/rechercheformation.7835](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.7835)

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 avril 2021

Pagination : 51-63

ISSN : 0988-1824

Distribution électronique Cairn



Référence électronique

Marie-France Rossignol, « Quand l'expertise des élèves forme les enseignants débutants : retour sur un continuum recherche-formation », *Recherche et formation* [En ligne], 96 | 2021, mis en ligne le 02 janvier 2026, consulté le 01 novembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/7835> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.7835>

Tous droits réservés

Quand l'expertise des élèves forme les enseignants débutants : retour sur un continuum recherche-formation

Marie-France Rossignol

INSPÉ de l'académie de Créteil – Université Paris-Est Créteil, laboratoire EA 4384, Centre interdisciplinaire de recherche « Culture, Éducation, Formation, Travail » (CIRCEFT), axe Éducation et scolarisation (ESCOL)

RÉSUMÉ : L'article présente une double démarche de recherche et de formation. Il étudie, dans le cadre d'interfaces réunissant enseignants-chercheurs et formateurs, le transfert de savoirs sur l'agir enseignant vu par les élèves dans la formation initiale des enseignants du secondaire. Il analyse une ingénierie de formation outillée par des ressources valorisant les perspectives des élèves, destinée à transformer les dispositions à agir en début de cours des praticiens débutants. Son évaluation montre la production de reconfigurations susceptibles de s'actualiser dans les pratiques.

MOTS-CLÉS : enseignement et apprentissage (processus et méthodologie), conduite de la classe, formation initiale des enseignants, relation enseignant-élève, développement des capacités professionnelles, enseignement secondaire

Rendre intelligibles les conditions d'une coconstruction par l'enseignant et les élèves de situations de classe favorables aux apprentissages constitue un objectif fécond pour la recherche comme pour la formation. Dans son étude comparative des représentations sociales réciproques entre maître et élève, Gilly montre que les apprenants sont capables « d'utiliser des catégories signifiantes pour repérer et qualifier des comportements par rapport à un registre symbolique complexe, et plus uniquement émotionnel » (Gilly, 1980, p. 96). Les deux systèmes de représentation – élève et enseignant – manifestent cependant des disparités susceptibles de se traduire en malentendus (*ibid.*, p. 57-80). Le développement des recherches relatives à l'activité d'enseignement-apprentissage dans une approche interactionniste (Altet, 1994) autorise à penser que ces divergences pourraient se réduire : l'action conjointe en classe fait l'objet depuis une dizaine d'années d'apports fondateurs, envisagés essentiellement du point de vue des professeurs (Bucheton et Soulé, 2009 ; Sensevy et Mercier, 2007 ; Saillot, 2020), auxquels viennent s'ajouter récemment les études privilégiant celui des collégiens (Boulin et Claude, 2017 ; Claude et Rayou, 2018). Leur mise en dialogue fait émerger les « logiques d'arrière-plan » qui régissent les activités des deux acteurs dans la classe (Bucheton, 2019).

Une confrontation organisée de ces deux systèmes pourrait constituer un levier pour le développement professionnel des enseignants : la rencontre avec les catégories d'analyse des apprenants peut potentiellement faire évoluer les représentations de la relation pédagogique – le terme de « représentations » renvoyant aux « modèles intériorisés de l'environnement et de soi dans l'environnement permettant de saisir toute la complexité des rapports interpersonnels » (Denis, 1989, p. 33). La formation initiale des enseignants du second degré en bénéficierait. La notion de « professionnalité émergente » (Jorro et de Ketele, 2011, p. 9) invite à penser des médiations formatives favorisant un développement du « soi professionnel » qui accorde toute sa place au relationnel avec les élèves et à la manière d'entrer en travail avec eux. La découverte des perspectives des apprenants amènerait à reconnaître la fécondité de leur analyse des situations de classe, à estimer la valeur de leur point de vue, voire leur coïncidence avec celui des enseignants. Les ajustements pédagogiques et leurs composantes – qualité relationnelle, interactions, communication dans la classe (Saillot, 2020, p. 79) – seraient facilités.

Un moment de situation de classe, la mise en activité en début de cours, constitue un « passage à risque » particulièrement périlleux pour les novices (Ria, 2009a, p. 2) : ils peinent à affiner leurs observations à partir des signaux pluriels et ambivalents produits par les élèves, à prendre des décisions, ce qui les fragilise dès le début d'année scolaire où de nombreux choix doivent être effectués alors que les routines ne sont pas encore établies.

Il est permis de penser qu'une action de formation sur les gestes professionnels à l'entrée en classe, outillée par les catégories d'analyse des élèves, est susceptible de transformer les conceptions des enseignants débutants sur la perception de leurs apprenants, de faire évoluer leur compréhension des modes de coconstruction des situations de lancement des activités, et de dynamiser le développement d'un répertoire de coajustements plus efficaces. Deux conditions sont alors à réunir : que les interactions entre recherche et formation soient conduites dans le respect de leurs épistémologies respectives, et que les effets de cette action soient évalués.

Notre contribution présente ainsi un continuum recherche-formation qui s'est efforcé de créer un maillage entre les recherches sur la coconstruction des situations de classe et la formation initiale des enseignants du secondaire au sein de l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPÉ) de l'académie de Créteil. Cette action, menée dans le cadre d'une formation de formateurs (FFO), interface entre recherche et formation, a créé une ingénierie de formation visant à encourager le processus de conscientisation des perspectives des élèves chez les praticiens débutants de collège et de lycée. Notre restitution soulève principalement trois questions auxquelles nous tenterons d'apporter des éléments de réponses : quels cadres théoriques ont pu autoriser le transfert des savoirs scientifiques en formation ? Comment le dispositif de formation a-t-il transformé et valorisé pragmatiquement ces apports ? Pour quels effets sur les enseignants ?

1. De la valeur heuristique à la valeur pragmatique : les conditions du transfert

Les recherches récentes sur l'agir enseignant présentent une double valeur heuristique et pragmatique qui facilite leur mise à profit en formation initiale, dans un dispositif visant une transformation des représentations des novices. Un tel transfert suppose d'articuler plusieurs strates d'étayage scientifique.

1.1. Croiser les savoirs sur les perceptions de l'agir enseignant des praticiens et des élèves

Les modèles construits – le « multi-agenda » des préoccupations enchâssées répertorient la typologie des gestes professionnels (Bucheton et Soulé, 2009, p.33), les catégories de l'action conjointe professeur-élèves (Schubauer-Léoni *et al.*, 2007, p.59), les ajustements multiregistres entre les préoccupations enchâssées (Saillet, 2020, p.92) – constituent des textes de savoir utilisables comme ressources en formation.

En congruence avec ces recherches et avec celles relatives à l'activité des enseignants débutants en collège (Ria, 2009b), des travaux récents sur les perspectives des élèves ont exploité un corpus d'une cinquantaine d'entretiens d'une durée d'environ 45 minutes menés avec des collégiens âgés de 13 à 15 ans, scolarisés dans des établissements socialement contrastés : ils ont été invités à commenter deux séquences vidéoscopées de la plate-forme Néopass@ction, montrant deux enseignants commencer leur cours avec une même classe de troisième de Seine-Saint-Denis. Les résultats ont notamment mis au jour :

- La capacité d'expertise des collégiens à prendre en compte pour mieux comprendre les conditions d'une gestion de classe efficace (Boulin et Claude, 2017).
- Deux modèles d'analyse de l'action construits par les élèves, articulant gestion de classe et entrée dans l'apprentissage : « tenir la classe » et « enrôler les élèves » (Claude et Rayou, 2018).

La confrontation des points de vue des enseignants et des élèves a récemment conduit à une modélisation croisée de leurs « logiques d'arrière-plan » (Bucheton, 2019, p.139) qui invite à de nouvelles retombées en formation.

1.2. Transformer l'expérience subjective

Rendre intelligible le cadre de référence interne de l'autre – l'apprenant – peut favoriser un processus d'empathie conduisant les enseignants novices à mieux appréhender ses besoins et réactions. Sur le plan de la compréhension de l'activité professionnelle, le travail sur les points de vue des élèves est susceptible de susciter des prises de conscience utiles pour enrichir et transformer les expériences subjectives, surtout lorsqu'elles sont vécues dans

des situations professionnelles aussi déstabilisantes, voire anxiogènes, que la mise en activité des élèves. Ces moments suscitent une forte charge émotionnelle opacifiant leur mise à distance et leur analyse. Si l'on se situe dans une approche psychophénoménologique et en référence à la conceptualisation des trois principaux modes de conscience – non conscient, pré-réfléchi, réfléchi – définis par Vermersch (2012), le passage entre les deux derniers modes – le réfléchissement –, propice au perfectionnement professionnel, est particulièrement complexe à réaliser par les débutants qui peinent à repérer les sources de tension et à adopter des gestes d'ajustement efficaces. La confrontation au réfléchissement des élèves sur une même situation peut dynamiser celui des enseignants. Si l'on mobilise le cadre de la cognition située et son couplage structurel avec l'environnement (Theureau, 2011), la prise en compte constante par le sujet de ce qui perturbe cet environnement, réorganisant simultanément son activité et son contexte, nécessite des compétences d'anticipation pour être efficiente. Les élèves sont souvent initialement ressentis comme des contraintes environnementales : affiner l'intelligibilité de leurs logiques conduit à les envisager au contraire comme des ressources pour mieux réussir l'activité pédagogique, et à les considérer comme coopérateurs de cette activité.

1.3. Concevoir un artefact de formation

Susciter en formation une reconfiguration des représentations qui prétende modifier les pratiques effectives nécessiterait un type de dispositif applicatif (tel le tutorat), qui accompagne la logique de traduction des changements de la pensée par l'action dans des situations vécues. Sans prendre part au débat pour trancher qui, de la pensée ou de la pratique, serait à l'origine de la transformation de l'activité professionnelle (Lefevre *et al.*, 2009, p.281), nous avons opté pour une ingénierie de formation en éducation de type explicatif, développant une logique de réflexion sur l'action, conçue comme « une action autonome de production de représentations et/ou d'énoncés anticipateurs ou rétrospectifs relatifs à l'engagement et à l'organisation d'activités que constitue une intervention » (Barbier, 2009, p.489). Ambitionner de réaliser cette sensibilisation par un mode d'ingénierie présentant une centration dominante sur l'organisation, adoptant une démarche rationalisée et formalisée, planifiée sans contribution du public cible, constitue cependant une gageure : le collectif de formation, qui ménage certes un espace de socialisation et de confrontation professionnelles, se présente aussi comme une prescription pour les sujets ; il ne pourra produire d'effets que s'ils en reprennent subjectivement les caractéristiques et les investissent émotionnellement et cognitivement (Charlier *et al.*, 2006, p.89-90). L'artefact de formation suppose d'inviter les formés à effectuer des constructions de sens mettant en travail la représentation du soi actuel, la représentation d'autrui sur soi, la représentation de soi issue de l'image de soi donnée à soi-même et à autrui, les affects identitaires et les stratégies identitaires (Barbier, 2006, p.57). La confrontation aux perspectives des élèves peut servir de catalyseur pour y parvenir.

1.4. Adapter le dispositif au public cible et l'évaluer

Adressé à des enseignants débutants, le dispositif ne produirait d'effets transformatifs qu'à condition de donner accès à des corpus de recherche s'efforçant de décrire leurs « mondes typiques », leurs émotions, préoccupations, dilemmes et expériences « typiques ». Il s'agit de présenter des « modèles synthétiques et dynamiques regroupant les constituants critiques de l'activité sociale cible, vécue typiquement de manière problématique » (Ria, 2009b, p. 221 et 239). Les trois types de dispositions à agir en début de cours recensées – savoirs scolaires mis à l'écart, détournés à des fins d'économie personnelle, ou légitimés en permanence (*ibid.*, p. 226-229) – donnent la mesure des résistances et points d'appui : un dispositif qui les interroge par la médiation de ressources relatives aux catégories d'analyse des élèves renouvelle les modèles usuels de formation.

Les effets sont enfin à mesurer. Si l'on se réfère aux niveaux définis par Guskey (2000)¹ pour évaluer une formation visant le développement professionnel d'enseignants, une ingénierie de formation de type explicatif peut être enquêtée au niveau 1 – les réactions des formés, et au niveau 2 – ce qu'ils ont appris. Des projections sont aussi envisageables au niveau 4 – son utilisation en classe. Le questionnaire administré en fin de formation fournit un outil approprié au recueil des données. Afin de les traiter, les techniques définies par Flament et Roquette (2003, p. 60-83) pour analyser les représentations sociales, dont l'architecture peut être considérée comme un modèle pour comprendre les représentations professionnelles (Ratinaud et Piasser, 2013, p. 206), peuvent être mobilisées.

La complexité du transfert des savoirs sur l'agir enseignant dans une médiation transformatrice nécessite ainsi son inscription dans des paradigmes scientifiques pluriels. La présentation de la chaîne de traductions opérée par le continuum recherche-formation, objet de cette contribution, en interroge plus précisément la dynamique interactionnelle.

2. Un continuum recherche-formation

L'action s'est développée en deux phases, assurées par deux interfaces : l'élaboration de la séquence de formation s'est effectuée dans le cadre d'une FFO de l'INSPÉ de Créteil ; sa dévolution auprès des enseignants débutants a été mise en œuvre par la mission des formations transversales.

1 Guskey a défini cinq niveaux d'évaluation : 1. *Participants' reactions* ; 2. *Participants' learning* ; 3. *Organisational support and change* ; 4. *Participants' use of new knowledge and skill* ; 5. *Student learning outcomes*.

2.1. Des interfaces adossées à une culture d'établissement

La FFO réunit de 2017 à 2019 l'équipe des enseignants-chercheurs ayant mené la recherche sur l'agir enseignant vu par les élèves² ainsi qu'une dizaine de formateurs³. Ce groupe pluricatégoriel, par son expertise partagée, adossée à une culture professionnelle commune, constitue une interface favorable à la rencontre, épistémologiquement risquée, entre recherche et formation. Différents niveaux d'articulation sont travaillés : prise en compte des résultats scientifiques ; transposition de la méthodologie ; transfert des concepts mobilisés (Carnus *et al.*, 2019, p. 17).

La séquence construite s'insère dans la formation transversale des étudiants inscrits en master 2 des Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) et en diplôme universitaire (DU), en alternance dans l'enseignement secondaire⁴. Les modules transversaux, réunissant treize parcours disciplinaires, se situent à un niveau méso du macrosystème que représente l'INSPÉ (De Ketele, 2013, p. 117). La mission des formations transversales⁵ organise cette ingénierie de masse, rationalisant semestriellement une vingtaine de modules (niveau micro) qui accueillent des étudiants aux profils hétérogènes, souvent plus favorables aux formations disciplinaires que pédagogiques. Pour répondre aux besoins liés aux premières prises en main des élèves en établissement, le cahier des charges prévoit une journée de formation dès septembre sur l'autorité en classe. Les activités proposées s'appuient usuellement sur les ressources de la plate-forme Néopass@ction. Discutée avec le chargé de mission des formations transversales et son équipe, la séquence est insérée à la fin de cette journée⁶. Plusieurs formateurs participant à la FFO et assurant également le module jouent un rôle essentiel dans le maillage entre les deux interfaces.

2.2. Un transfert complexe de la recherche à l'ingénierie de formation

Le groupe mesure la complexité du transfert à effectuer pour traduire les modèles d'analyse mobilisés par les élèves en objet de formation en se heurtant à un premier obstacle épistémologique : l'exportation impossible d'outils et données issues de l'enquête. Le clivage des deux séquences vidéoscopées risque de provoquer des effets contre-productifs sur les praticiens débutants, induisant une distinction entre bonnes et mauvaises pratiques,

2 Audrey Boulín (ÉMA, Université de Cergy-Pontoise), Marie-Sylvie Claude (Litt&Arts, Université de Grenoble), Maïra Mamede, Julien Netter et Patrick Rayou (CIRCEFT-ESCOL, Universités de Paris 8/UPEC-INSPÉ). Chacun dispose d'une expérience de formation à l'INSPÉ de Créteil.

3 Ces enseignants exercent ou ont exercé à l'INSPÉ de Créteil ; ils utilisent régulièrement les ressources de la plateforme Néopass@ction.

4 Soit un effectif de 572 étudiants pour l'année universitaire 2019-2020.

5 Le chargé de mission, Grégory Quiquempois, pilote une équipe d'une trentaine de formateurs.

6 La première session a lieu en septembre 2019.

incarnées par chacun des enseignants. L'absence de droit d'exploitation constitue un second écueil, d'ordre éthique. La création d'un nouveau corpus s'impose.

2.2.1. La recréation d'un matériel scientifique utilisable en formation

Deux autres séquences de la plate-forme Néopass@ction libres de droits sont sélectionnées selon trois critères : la préservation d'une situation forcée et clivée dont la recherche fondatrice avait montré la fécondité pour les élèves; le respect d'un modèle dynamique offrant un espace d'identification, de problématisation et de sécurisation aux enseignants; l'insertion dans la culture des formateurs. Ces vidéos, fréquemment exploitées à l'INSPÉ de Créteil, mettent en scène l'entrée en cours de Romain, professeur d'allemand néo-titulaire, et sa classe de troisième de Seine-Saint-Denis, à six mois d'intervalle. Le contraste entre le premier extrait, où l'enseignant est en grande difficulté, et le second, où il manifeste des gestes plus ajustés, témoigne du développement de stratégies efficaces. Le clivage de situations vécues par le même praticien invite à la mobilisation de catégories diversifiées, à leur mise en débat, et limite les jugements de valeur; il est en mesure de susciter auprès d'enseignants novices, dont le développement professionnel coïncide avec celui de Romain, des ruptures d'ordres affectif et cognitif, et de provoquer des reconfigurations de représentations. Le renversement d'une situation non maîtrisée à celle d'une posture affermie sécurise les plus vulnérables.

Un nouveau corpus d'entretiens menés auprès de collégiens et lycéens commentant ces vidéos ainsi que leurs transcriptions est construit. Son analyse fait émerger trois axes saillants des perspectives des élèves, dont les deux catégories définies par la recherche initiale. Le premier, «tenir la classe», engage la question de l'autorité et de la relation pédagogique. La seconde catégorie, «enrôler les élèves», touche au cadre de travail et à l'entrée dans les apprentissages. La dernière orientation, moins sollicitée dans l'étude *princeps*, concerne l'individuel et le collectif, les élèves se montrant attachés à ce que l'enseignant les articule.

2.2.2. L'élaboration des supports

Le corpus sert de vivier pour la sélection des données transférables en supports de formation. Le choix des entretiens d'E., collégien de 4^e, et de N., lycéenne de terminale professionnelle, répond à des stratégies praxéologiques visant la production de riches effets de sens. Ces élèves témoignent du plus haut degré d'expertise modélisé (Boulin et Claude, 2017, p. 119-120). Leurs discours circulent entre les quatre principaux gestes professionnels mobilisés par l'enseignant pour tenir son «multi-agenda»: atmosphère, pilotage, étayage et tissage. Ils mettent également au jour la finalisation des apprentissages et présentent trois constantes caractéristiques du niveau élevé d'analyse: l'intuition de la nécessaire articulation entre tenir la classe et l'enrôler; la prise en compte des savoirs en jeu; la montée en généralité, souvent au rebours des doxas.

Les profils personnels et scolaires des élèves, au-delà des oppositions de genre et cycle, peuvent déconstruire certains *a priori*. La qualité d'analyse d'E., en difficulté, met à mal un présupposé selon lequel le niveau scolaire serait corrélé aux capacités à décoder l'agir enseignant, capacités qui expliqueraient à leur tour les performances ; N., lycéenne en réussite en lycée professionnel, s'épanouit dans un ordre scolaire où les enjeux de socialisation sont plus valorisés que ceux des savoirs. La densité des discours autorise enfin la sélection d'un extrait long de leur entretien, qui respecte la dynamique et la richesse de leur parole, plutôt qu'un montage de fragments.

2.3. De la planification à l'évaluation

Le matériel créé est travaillé dans une perspective expérimentale, à titre de pré-test, dans trois dispositifs assurés par des participants à la FFO pour différents contextes et publics. Les scénarios, interrogés, conduisent à la construction d'une séquence de deux heures.

Le canevas s'articule en deux temps, incitant les stagiaires à une posture réflexive par le visionnage des vidéos travaillées successivement du point de vue des enseignants puis des élèves : les étudiants, placés dans une situation isomorphe de celle d'E. et N. commentant les vidéos, construisent la perception enseignante en mobilisant des inférences puisées dans leurs expériences antérieures ; l'analyse comparative des entretiens d'E. et de N. les invite à remobiliser les observables tandis que la médiation du point de vue des élèves incite à catégoriser autrement les situations, à les enrichir des significations élaborées par les apprenants, et à en construire une nouvelle connaissance⁷.

Le questionnaire-bilan, à renseigner en ligne individuellement et anonymement par les stagiaires à l'issue du module, est élaboré. Validé par la mission des formations transversales, sa passation est confiée aux formateurs intervenants.

Le travail collaboratif, la mutualisation des compétences des acteurs qui ont cimenté le continuum recherche-formation, ont abouti à la création d'un dispositif de formation innovant dont les effets ont pu être mesurés.

3. L'évaluation du dispositif

L'outil d'évaluation fait l'objet de choix méthodologiques afin de donner accès aux prises de conscience des enseignants, de les saisir dans leur variété et leur complexité, et de prendre la mesure des effets formatifs.

7 Les modalités visent à découpler les confrontations : les analyses s'effectuent en combinant approche individuelle à l'écrit, discussions en groupes, et mise en commun en séance plénière.

3.1. Une méthodologie quantitative originale

Le questionnaire-bilan, circulant entre les trois niveaux de Guskey opérationnels, comprend cinq questions. *Qu'avez-vous éprouvé/ressenti?* (Q1) et *qu'en avez-vous retenu?* (Q5) tendent respectivement à recueillir des populations de réponses pour les niveaux 1 et 2. Une autre question ouverte favorisant l'expression des répondants invite à donner trois adjectifs qui qualifieraient le mieux l'analyse des élèves (Q4). Elle cherche à saisir le processus de conscientisation des stagiaires. La formulation d'adjectifs associés librement révèle une valeur identitaire : elle fonctionne comme un « agent de liaison entre environnement interne et monde social » (Zavalloni, 2007, p. 6), offrant des informations sur la rencontre entre les perceptions des élèves et leur reconnaissance par les enseignants. Cette question s'accompagne d'une demande d'évaluation chiffrée de 1 à 5 du degré d'analyse des apprenants (Q3). Un dernier item sollicitant le rang d'adhésion à huit propositions sur une échelle de 1 à 5 (Q2) permet une exploration complémentaire des différents niveaux.

Le questionnaire est renseigné par 396 étudiants. Les fichiers collectés sont dépouillés selon une méthodologie quantitative. Afin de réduire l'écart entre élaboration des représentations et communications sur ces représentations, de documenter les ressentis des étudiants, les apports construits, recenser et décrypter dans leur discours les effets de rupture qui ont pu entraîner des reconfigurations, plusieurs champs de variables sont pris en compte :

- L'objet du discours : soi-même ; l'élève ; l'enseignant⁸ ; la relation entre les deux ; la séquence de formation.
- Son registre : affectif ; cognitif ; éthique ; mixte.
- L'apport en développement professionnel : connaissance des élèves ; gestes professionnels ; posture professionnelle ; rapport au métier enseignant.
- Son degré de réflexivité : d'une posture intriquée à la situation vécue en formation à une subjectivation exprimant une projection vers une évolution de ses pratiques.

Deux propriétés des populations de réponses obtenues sont essentiellement examinées : leur diversité et leur entropie – rangement par ordre décroissant des occurrences (Flament et Rouquette, 2003, p. 61-66). La question 4 a fait l'objet d'une lemmatisation en cas de non-respect de la contrainte grammaticale.

3.2. Les réactions des stagiaires

Le plébiscite (93,5% en Q5) confirme la production d'effets transformatifs. L'absence d'adhésion au dispositif ou sa disqualification restent à la marge (6,5%). L'usage de l'outil, l'entretien avec les élèves, explicitement mentionné par un enseignant sur dix, est particulièrement apprécié.

8 Les termes *élève* et *enseignant* font l'objet d'une distinction entre l'usage spécifique du terme pour E., N. ou Romain, et son usage générique.

La mobilisation relève du registre cognitif : apports gratifiants (40%), commentaires valorisants (29%) et déclarations d'intérêt pour un quart des répondants (Q1). Les deux tiers écartent la proposition « je n'ai rien découvert de nouveau », avec une forte polarisation sur les degrés inférieurs (44%); trois sur quatre souhaitent approfondir la formation (Q2).

L'implication d'ordre affectif s'exprime par un panel de sentiments euphoriques variés, d'une force émotionnelle porteuse de transformation. L'entropie des populations de réponses met en évidence la surprise pour près d'un tiers, la confirmation de son ressenti (12%), puis l'empathie des élèves, la compassion pour l'enseignant, la réassurance, la curiosité, l'amusement et l'admiration. Les sentiments dysphoriques – culpabilité, malaise, ennui – avec un peu moins de 8% retiennent cependant un score non négligeable (Q1).

3.3. Les apports de la formation

L'objectif principal, affiner le regard des enseignants sur les élèves, est atteint. Les prises de conscience ne sont cependant pas de même nature.

3.3.1. (Re)connaissance de l'expertise des élèves

Les compétences d'analyse des apprenants sont massivement reconnues. Seuls 15% leur concèdent un faible niveau (1 et 2); le reste des enquêtés l'évalue à partir de l'échelle 3, avec une polarisation marquée sur le degré 4, soit 44% (Q3). Ces résultats concordent avec le traitement des triades d'adjectifs (Q4) : 84% d'adjectifs valorisants contre 8% ambivalents et 6,5% défavorables. L'étude des registres confirme une expertise d'ordre cognitif (80%), plus que moral et éthique (12%) ou affectif (moins de 4%). Le regroupement en réseaux lexicaux vient soutenir ce constat : ceux de la pertinence et de la cohérence se trouvent les plus représentés, suivis par ceux de l'exactitude et de la précision.

Cette conscientisation se traduit toutefois sur un mode différencié, selon trois registres. Un premier, qui borne la reconfiguration à une confirmation ou une évolution faible, réunit un peu plus d'un tiers des répondants; le deuxième témoignant d'un changement plus marqué touche un peu plus du quart; le dernier, de l'ordre de la révélation, regroupe 38% des enseignants (Q2). Les questions ouvertes affinent le grain d'analyse. Plus d'une moitié des réponses (Q1) ont les élèves pour objet, rarement associés à des commentaires négatifs ou stéréotypés (8%). La prise en considération du point de vue des apprenants se borne à une affirmation de principe pour un quart; près d'un tiers des formulations restent imbriquées dans le contexte, portant sur la qualité d'expertise de E. et N. L'extension aux élèves au sens générique est explicite chez un répondant sur cinq. Enfin 22% déclarent leur regard totalement métamorphosé. Cette tendance est confirmée en Q5 : moins de 5% concèdent aux élèves des compétences d'analyse réduites alors que 29% affirment avoir pris conscience de leur richesse.

La formation a produit une conscientisation de l'expertise des élèves chez la grande majorité des stagiaires ; elle a même entraîné pour un quart d'entre eux une transformation dynamique de leurs représentations initiales.

3.3.2. Une relation pédagogique revisitée ?

Il convient de rester prudent sur l'évolution de la conception de la relation pédagogique exprimée par des réponses déclaratives, formulées succinctement dans des questionnaires renseignés dans un temps contraint. Une tendance se dessine cependant si l'on considère le bon score obtenu par les positionnements sur la proposition « cela m'a permis d'envisager autrement ma relation aux élèves » : si un enquêté sur quatre exprime un relatif, voire total, désaccord, 43 % signalent une évolution sensible de leurs conceptions (échelles 1 et 2). Les questions ouvertes, rarement développées, accueillent des réponses de portée générale : 12 % affirment des gains professionnels sans autre précision. Un stagiaire sur cinq formule néanmoins un discours marquant une subjectivation de sa perception des élèves qui transforme la vision de sa pratique enseignante (Q1). En témoigne le verbatim : « Le respect [des élèves] se gagne par notre capacité à les intéresser et à leur montrer que l'on s'occupe d'eux ». Une place centrale est alors accordée à la médiation de l'élève comme levier de retour réflexif : la confrontation des deux points de vue, le constat de leur convergence, jouent un rôle de catalyseur et conduisent à une remise en question de la relation pédagogique et de l'identité enseignante : « Cela m'a touché de voir comment des élèves, qui sont au centre de notre travail, comprennent le travail fait par ce jeune professeur. J'ai l'impression de passer par un autre regard [...], de ceux qui sont justement concernés ».

3.4. Quels bénéfices potentiels pour les élèves ?

Les bénéfices sur les pratiques ne peuvent être mesurés que de manière virtuelle. Près de la moitié des stagiaires (47 % des réponses sur les échelons 1 et 2) souscrivent à la proposition « envisager autrement de faire cours » contre 28 % qui déclarent peu ou pas d'évolution (Q2). Les progrès concernant la posture (32,5 %) et les gestes professionnels (18 %) représentent un peu plus de la moitié des apports signalés (Q5), soit un volume légèrement supérieur au gain d'une meilleure connaissance des élèves (47 %). Cependant, les termes utilisés – « posture », « positionnement », « gestion de classe », « mise en activité », « comportement », « attitude » – restent génériques sans indication plus précise des coajustements envisagés. Le questionnaire, essentiellement orienté vers la mesure de la prise de conscience de l'expertise des élèves, ne donne qu'un accès limité à ce qui pourrait se jouer au niveau 4.

Conclusion

L'évaluation de la séquence de formation élaborée et mise en place permet de valider l'hypothèse initiale : la confrontation aux perspectives des élèves a produit des effets transformatifs sur les représentations d'une très grande majorité des praticiens débutants enquêtés, avec des degrés de conscientisation différenciés. Le dispositif a ainsi contribué à une transformation anticipée des dispositions à agir susceptible de s'actualiser dans leurs pratiques.

Les résultats encourageants obtenus sont à attribuer à un continuum recherche-formation qui a produit une hybridation originale de la chaîne des traductions des savoirs sur l'agir enseignant : fondé sur une double interface de travail collaboratif entre enseignants-chercheurs et formateurs, ce continuum a conjugué acquis scientifiques récents, transfert en ingénierie de formation, et enquête sur l'artefact mis en œuvre. Le dispositif, informé par la recherche, l'informe à son tour. Il a travaillé la mise en relation du point de vue de tous les acteurs, chercheurs, formateurs, enseignants débutants et élèves. Produisant un effet domino, il a transformé et enrichi la compréhension des tensions, malentendus et freins entravant la construction de la relation pédagogique.

Ces perspectives invitent à poursuivre l'action par la création d'autres ingénieries de formation, de type applicatif, afin d'explorer les effets d'une approche par le point de vue des élèves sur les pratiques effectives des enseignants débutants, et de mieux documenter la corrélation entre la visée transformative et l'usage de l'entretien d'élève comme ressource de formation. Interroger les modes de mobilisation et de traduction des savoirs scientifiques depuis l'action de formation jusqu'à l'agir enseignant sur le terrain constitue un enjeu majeur pour la recherche comme pour la formation, et un défi qui reste à relever.

Bibliographie

- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe? [note de synthèse]. *Revue française de pédagogie*, 107, 123-139.
- Barbier, J.-M. (2006). Problématique identitaire et engagements des sujets dans les activités. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. de Villers et M. Kaddouri (dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (p. 15-64). L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (2009). Ingénierie et formation : détermination d'objectifs, élaboration de projets, évaluation d'action, évaluation de transfert. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan, *Encyclopédie de la formation* (p. 455-492). PUF.
- Boulin, A. et Claude, M.-S. (2017). L'agir enseignant vu par des collégiens : entre *doxas* et expertise. *Recherches en éducation*, 29, 114-123.
- Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. ESF.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3(3), 29-48.
- Carnus, M.-F., Baillet, D., Therriault, G. et Vincent, V. (dir.). (2019). *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants*. De Boeck Supérieur.

- Charlier, B., Nizet, J. et Van Dam, D. (2006). *Voyage au pays de la formation des adultes. Dynamiques identitaires et trajectoires sociales*. L'Harmattan.
- Claude, M.-S. et Rayou, P. (2018). Tenir la classe ou faire apprendre les élèves? Des perspectives de collègues sur l'action conjointe des enseignants et des élèves. *Éducation & didactique*, 12(3), 125-142.
- De Ketele, J.-M. (2013). Évaluation des systèmes de formation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 117-120). De Boeck Supérieur.
- Denis, M. (1989). *Image et cognition*. PUF.
- Flament, C. et Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires*. Armand Colin.
- Gilly, M. (1980). *Maître-Élève. Rôles institutionnels et représentations*. PUF.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional development*. Corwin Press.
- Jorro, A. et De Ketele, J.-M. (dir.). (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance?* De Boeck Supérieur.
- Lefevre, G., Garcia, A. et Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions vives*, 11(5), 277-314.
- Ratinaud, P. et Piasser, A. (2013). Pensée sociale, pensée professionnelle. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 205-208). De Boeck Supérieur.
- Ria, L. (2009a). Les « passages à risque » des enseignants débutants en milieu difficile au cœur du développement de leur activité professionnelle. Dans *Colloque international de la CDIUFM : « Développement professionnel des enseignants »*, Rouen.
- Ria, L. (2009b). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. Dans M. Durand et L. Filliettaz, *Travail et formation des adultes* (p. 217-243). PUF.
- Saillot, É. (2020). *S'ajuster au cœur de l'activité d'enseignement-apprentissage. Construire une posture d'ajustement*. L'Harmattan.
- Schubauer-Léoni, M.-L., Leutenegger, F., Ligozat, F. et Flückiger, A. (2007). Un modèle d'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. Dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 52-92). PUR.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (dir.). (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. PUR.
- Theureau, J. (2011). L'observatoire des cours d'action, des cours de vie relatifs à une pratique et de leurs articulations collectives. Dans G. Le Meur et M. Hatano (dir.), *Approches pour l'analyse des activités* (p. 23-76). L'Harmattan.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. PUF.
- Zavalloni, M. (2007). *Égo-écologie et identité : une approche naturaliste*. PUF.

Abstract

When pupils' expertise trains beginning teachers: analysis of a research-training continuum

This article showcases a dual-track research and training approach. The transfer of knowledge of teaching practices as seen by pupils during the initial training of secondary school teachers is studied in the context of interfaces which bring together researchers and trainers. The article analyses a training programme which uses resources based on pupils' perspectives, and which is designed to transform beginning teachers' ability to take action at the beginning of classes. The assessment of the training programme illustrates a change of representations which is likely to affect future practices.

KEYWORDS: teaching and learning (processes and methodology), class management, initial teacher education, teacher-student relation, skill development, secondary education