

La circulation des modèles didactiques dans les pratiques des enseignant.e.s débutant.e.s

8-9 octobre 2020, Université de Poitiers, INSPÉ

Lors des visites de professeurs stagiaires, les formatrices et formateurs de français retrouvent de manière régulière des dispositifs variés sous des dénominations telles que « Quoi de neuf », « dictée du jour », « phrase du jour », « écriture tâtonnée », « débat littéraire », « carnet de lecteur », « lecture découverte », « jogging d'écriture »... que nous désignons ici provisoirement sous l'étiquette de « pratiques récurrentes dans les classes ».

Ce colloque vise à interroger les origines de ces pratiques : leurs dénominations, les manières dont elles se transmettent, ce qu'elles recouvrent dans la réalité des classes, et en quoi elles relèvent de modèles historiquement construits. Il étudie donc les modes de circulation qui existent entre les « pratiques effectives de classes » (Carnus, Garcia-Debanc, Terrisse, 2008) des enseignant.e.s débutant.e.s et les modèles, théories, concepts, notions qui en seraient l'origine (Bishop, Cadet, 2015). Il privilégie l'analyse des pratiques initiales ordinaires, en interrogeant ce que mobilisent les enseignant.e.s débutant.e.s pour pouvoir agir en classe indépendamment de tout système d'ingénierie didactique.

Ce colloque s'intéresse ainsi à l'analyse de l'agir enseignant qui a pris une place forte dans les travaux en didactique depuis les années 1990. En effet, un ensemble de notions lié au concept de « praticien réflexif » (Schön 1994), ainsi qu'à l'ergonomie et l'analyse du travail (Clot & Faïta, 2000), à la didactique professionnelle (Pastré, 2015) apparaît, formant un paradigme très utilisé dans les travaux sur la pratique des enseignants : gestes professionnels, agir enseignant, postures, médiation, schèmes d'action, tâches et activités, travail prescrit, travail réel, travail empêché, genres professionnels et styles, co-activité, etc. (Bishop & Cadet, 2015). Si la « posture réflexive montrée » est liée à l'attitude et porte sur la réflexion en soi, une « posture réflexive réelle » (Schneuwly, 2015) doit être centrée sur l'objet d'enseignement. Et plus largement sur la notion de situation : l'action de l'enseignant est conjointe à celle de l'élève (Sensevy, 2011) et s'inscrit dans une situation sociale déterminée, autour d'un objet de savoir précis, historiquement défini et dans un cadre professionnel qui excède l'ici et maintenant de la classe (Nonnon et Goigoux, 2007 ; Bishop & Cadet 2015).

Les recherches en didactique du français étant passées depuis quelques années « d'une didactique de l'intervention à une didactique de l'explication, et surtout de l'explication des logiques d'action sous-jacentes aux processus d'action des enseignants » (Hebert, 2010 : 88), il semble nécessaire de décrire la réalité des pratiques récurrentes d'enseignant.e.s débutant.e.s. Il s'agit de mieux comprendre comment, sans être réifiées en « bonnes pratiques » autant dans les classes qu'en formation des enseignants, elles peuvent être porteuses d'objets et de savoir-faire enseignés.

• Pourquoi ces dispositifs sont-ils facilement adoptés par les professeurs stagiaires ?

Quel est le statut de ces pratiques observées dans la classe : activité ? situation ou dispositif d'enseignement ? Pratique scolaire ou enseignante ?

Certains points communs aux pratiques citées pourraient expliquer leur succès auprès des jeunes enseignant.e.s. Elles permettent des activités (plus ou moins) décrochées et peuvent rendre visible l'activité des élèves à travers des formes canalisées de verbalisations, tout en leur permettant de se repérer dans les activités proposées (Dupont 2015), de s'appropriier des

scénarios (Sémidor 2015) ce qui rejoint les études sur l'intérêt de la ritualisation (Montandon, 2002 ; Hatchuel, 2005).

Les enseignant.e.s débutant.e.s ont besoin de se représenter des actions pour pouvoir agir en situation d'enseignement ; ils/elles mobilisent pour cela tout ce qui constitue leur expérience dans des classes. Pour expliquer l'origine de ces pratiques, ces enseignant.e.s indiquent généralement qu'ils/elles les ont vues dans une classe lors des stages et que « c'était bien, intéressant »¹ ou qu'ils/elles les ont reprises sur un site internet, une revue pédagogique ou en formation. De fait, ces témoignages ne disent rien sur ce qui se passe réellement dans la classe observée ni sur les motivations didactiques des professeurs stagiaires concernés (observateur.rice.s ou observé.e.s). Pourtant, certaines de ces pratiques se retrouvent sur des sites internet académiques². Dans d'autres cas, il s'agit de souvenirs de situations que les professeurs des écoles stagiaires (PES) ont vécues comme élèves. Ces souvenirs déformés, fantasmés peuvent alors peser sur leurs représentations.

Dans un souci de trouver des repères normatifs sécurisants pour penser la classe (Daguzon, Goigoux 2012), certain.e.s enseignant.e.s en formation chercheraient ainsi à faire l'économie de l'analyse de la complexité ; car les doxas jouent un rôle de réduction de la complexité, rappelle M. Crahay (2002). Ces pratiques récurrentes feraient alors apparaître un « prêt à agir », que l'on pourrait mettre en relation avec les « prêts-à-penser [qui] entravent les capacités à comprendre les situations et à penser l'action » que décrivent Delarue-Breton et Crinon (2015) à partir de l'analyse de mémoires MEEF.

La situation créée par les nouvelles modalités de formation des enseignants semble de nature à favoriser ce fonctionnement puisque les PES sont contraints d'enseigner en responsabilité à mi-temps avant d'avoir terminé leur formation et même pour certain.e.s, avant de l'avoir commencée. Par ailleurs les contraintes temporelles, évaluatives de la formation initiale (Nonnon, 2011) amènent à sélectionner, hiérarchiser les savoirs prioritaires et pèsent sur la circulation des modèles.

• La question de la circulation des modèles

Peut-on alors identifier des modèles sous-jacents pour ce que recouvre chacune de ces dénominations, sachant qu'elles désignent parfois des pratiques différentes d'une classe à l'autre ?

Ces dénominations peuvent en effet être fondées en théorie. Les écritures tâtonnées par exemple sont des objets de recherche chez E. Ferreiro (1988) bien avant leur usage dans des classes. Mais d'autres objets en usage dans les classes sont parfois mal identifiés didactiquement, comme le débat interprétatif (Dias Chiaruttini, 2007) ou le carnet de lecteur dont Ahr et Joole (2013) ont montré la diversité des définitions et des usages. Ces origines ne sont pas pour autant toujours connues des enseignants qui inscrivent ces dénominations dans les emplois du temps de leurs élèves. Ainsi, nombre de PES ne mettent pas en relation le « Quoi de neuf » auquel ils s'essaient « pour faire parler les élèves » avec la pédagogie Freinet. On peut dès lors se demander avec E. Nonnon (2011 : 56) « Pourquoi telle théorie se pédagogise-

1 Par exemple, on peut lire « J'ai découvert le jogging d'écriture lors de mon année de PES, alors que je visitais une autre PES. J'étais émerveillée par tout ce qu'elle semblait connaître, la pertinence de ses affichages et la richesse de ses classeurs ». <https://taniere-de-kyban.fr/2016/mon-rituel-jogging-decriture>. Consulté le 26 septembre 2019.

2 <https://edu1d.ac-toulouse.fr/politique-educative-31/ien31-toulouse-deux-rives/files/maryste-brumont-ecriture-rediger.pdf>

t-elle plus ou moins vite qu'une autre dans les manuels, les méthodes, les pratiques, et pourrait-on dire, dans la formation ? ».

• La question des modèles d'intelligibilité des pratiques

Dès lors se pose la question des modèles d'intelligibilité qui pourraient rendre compte de ces pratiques enseignantes débutantes, bien que la question du « modèle » ne fasse pas unanimité en didactique du français (Reuter *et al.* 2013). En effet leur construction se heurte à la complexité de la situation d'enseignement : quelle focale adopter, quels moments de l'agir professionnel privilégier ? Quelles démarches de recherche utiliser ? On a déjà longuement questionné les principes de construction des objets enseignables en interrogeant le processus de transposition construit autour de savoirs savants (Chevallard, 1985, 1991) ou de pratiques sociales de référence (Martinand, 1986). La question de la circulation et de l'usage des modèles dans la pratique des enseignant.e.s appelle à tenir compte de la difficulté à saisir « l'effet maître » ; la constance de caractéristiques d'efficacité n'est pas assurée d'un enseignant à un autre, d'un enseignant expert à un enseignant débutant, voire pour un même enseignant quand il change de classe (Crahay dans Wirthner, 2011).

Pour poser cette question des pratiques effectives de classe, on pourra se référer aux multiples théorisations concernant les modèles didactiques qui sont selon Reuter *et al.* (2013) « une formalisation qui permet d'analyser ce qui est enseigné (ou non), ce qui est enseignable (ou non), et les façons dont c'est enseigné ». L'analyse de l'activité enseignante convoque alors les « schèmes professionnels » (Goigoux et Vergnaud, 2005), le « multi-agenda » (Bucheton, 2009), les « genres professionnels » (Jaubert et Rebière, 2005), les « genres d'activités scolaires » (Aeby Daghe, 2010), les modèles intuitifs ou modèles en actes (Garcia-Debanc, 2007).

Pour répartir ces travaux en didactique portant sur l'activité de l'enseignant, il est possible, comme le propose Wirthner (2011), de distinguer deux pôles : ceux qui visent à mieux appréhender ce qui fait l'efficacité de l'enseignement tout en caractérisant cette efficacité (dispositifs, les gestes professionnels efficaces), et ceux qui visent la compréhension et la description de la manière dont se construisent les objets enseignés en classe mis en dispositif et médiatisés par l'enseignant pour permettre aux élèves d'apprendre.

La multiplicité des propositions de modélisations ne nous semble pas permettre actuellement de comprendre et de décrire ce qui se joue réellement dans ces pratiques récurrentes de classe pour une formation d'enseignants réflexifs. Alors qu'elles s'imposent, sont très répandues par compagnonnage et échappent parfois à la formation institutionnelle, à quelles conditions peuvent-elles être suffisamment décrites pour être stabilisées et enseignables en formation (pour devenir genres scolaires, ingénieries didactiques...) ?

La question semble particulièrement sensible, dans une sphère enseignante où, à la recherche de pratiques efficaces, on voit émerger les questions des « bonnes pratiques », du compagnonnage, de la formation par le terrain, de l'auto-formation. Il est important que la recherche décrive et interroge les transmissions, les mises en œuvre de ces pratiques effectives très présentes dans les classes. Ce qui permettrait d'amener les PES à mettre à distance leurs souvenirs, à objectiver leurs représentations pour pouvoir agir en professionnel réflexif.

Les communications proposées, qui concernent tous les domaines de la discipline français, pourront être inscrites dans trois axes :

1) Quelle épistémologie de ces pratiques récurrentes de classe ? Comment naissent-elles, s'implantent-elles ? Pourquoi et comment circulent-elles ?

2) Peut-on décrire, derrière les multiples dénominations de ces pratiques scolaires (« Quoi de neuf », « dictée du jour », « phrase du jour », « écriture tâtonnée », « débat littéraire », « carnet de lecteur », « lecture découverte », « jogging d'écriture »...), l'activité des enseignant.e.s et celle qu'ils/elles suscitent chez leurs élèves ? Les enseignant.e.s font-ils/elles référence à des « modèles », explicites ou non ? Peut-on parler de genres scolaires ? Quels gestes professionnels y sont mobilisés ? Comment les enseignant.e.s les justifient-ils ?

3) Quelle place pour une réflexion sur ces pratiques et pour leur expérimentation en formation initiale pour susciter la réflexivité ? La référence à des modèles peut-elle influencer l'émergence de la réflexivité et modifier les pratiques effectives ? Comment problématiser la présentation de ces pratiques récurrentes de classe en formation ?

Modalités de soumission :

Les propositions de communication comporteront les rubriques suivantes :

- Titre de la communication proposée.
- Résumé d'environ 500 mots / 3000 signes (hors bibliographie).
- Bibliographie

Elles seront envoyées (sans mention de l'auteur-e / des auteur-e-s) par courriel en fichier attaché (format .doc(x) ou .odt ET .pdf) à l'adresse suivante : inspe.modeles-didactiques@univ-poitiers.fr

Merci de bien vouloir indiquer clairement dans le corps du message :

- Nom(s) de l'auteur-e ou des auteur-e-s.
- Institution(s) de rattachement de l'auteur-e ou des auteur-e-s.
- Adresse courriel de l'auteur-e ou des auteur-e-s.
- Titre de la communication

Informations pratiques

- Date limite d'envoi des propositions : au plus tard le **15 mars 2020**
- Date de notification aux auteurs : **20 mai 2020**
- Date limite pour l'envoi du titre définitif et du résumé de la communication : au plus tard le **20 juin 2020**.
- Montant des droits d'inscription au colloque : à préciser
- Dates du colloque : 8-9 octobre 2020.
- Lieu : INSPÉ Poitiers.

Comité d'organisation

Muriel Coret, Sandrine Dieblot, Pierre Moinard, Malika Kaheraoui, Laetitia Perret, Pierre Sémidor, Gilles Tabourdeau, Stéphanie Volteau

Comité scientifique

Sandrine Aeby Daghé (Université de Genève), Marie-France Bishop (Université de Cergy-Pontoise), Béatrice Bloch (Université de Poitiers), Muriel Coret (INSPE, Université de Poitiers), Nathalie Denizot (INSPE, Sorbonne Université), Claudine Garcia-Debanc (INSPE, Université de Toulouse), Martine Jaubert, (INSPE, Université de Bordeaux), Malika Kaheraoui (INSPE, Université de Poitiers), Brigitte Louichon (Université de Montpellier), Pierre Moinard (INSPE, Université de Poitiers), Raluca Nita (Université de Poitiers), Véronique Paolacci (INSPE, Université de Toulouse), Laetitia Perret (INSPE, Université de Poitiers), Julie Rançon (Université de Poitiers), Pierre Sémidor (INSPE, Université de Poitiers), Freiderikos Valetopoulos (Université de Poitiers), Stéphanie Volteau (INSPE, Université de Poitiers).

Bibliographie

Aeby Daghé, S. (2010). « Quels gestes professionnels pour quelles activités scolaires ? Lire et interpréter des textes littéraires ». *Repères*, 42. 127-144.

Ahr, S. et Joole, P. (dir.) (2013). *Cahier/carnet/journal de lecteur/lecture. Quels usages pour quels enjeux de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Bishop, M.-F. & Cadet, L. « Circulations, usages et transformations des concepts en formation », *Le français aujourd'hui*, 2015/1 (n° 188), p. 5-14. DOI : 10.3917/lfa.188.0005. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-1-page-5.htm>

Bucheton, D. (dir.). (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.

Bucheton, D. & Dezutter, O. (2009). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français - Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Carnus, M.-F, Garcia-Debanc, C. & Terrisse, A. (2009). *Analyse des pratiques des enseignants-débutants*. Grenoble : La pensée sauvage.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.

Clot, Y. et Faïta, D. (2000). « Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, 4. pp. 7-42.

Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles, De Boeck.

Daguzon, M & Goigoux, R. (2012). « Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance ». *Revue française de pédagogie*, 181. 27-42.

Daunay, B., Reuter, Y. & Schneuwly, B. (dir.). (2011), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, coll. « Recherches en didactique du français », n° 4, Presses universitaires de Namur.

Delarue-Breton, C., Crinon, J. « De l'usage des concepts dans les mémoires de master des futurs enseignants », *Le français aujourd'hui* n° 188 (1/2015), pp. 79-88. Disponible sur : <http://www.revues.armand-colin.com/lettres-langues/francais-aujourd'hui/francais-aujourd'hui-ndeg-188-12015-concepts-formation/lusage-concepts-memoires-master-futurs-enseignants>

Dias Chiarutini, A. (2007-1). « Du débat interprétatif à l'école ? ». *Recherches*, 46, 151-166.

Ferreiro, E. (1988). *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?*, CRDP Lyon.

Garcia-Debanc, C. (2007). Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. In Falardeau, E. Fisher, C. Simard, C. & Sorin, N. (dir.). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche.*, Les Presses de l'Université Laval, 43-62.

Goigoux, R. (2007). « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants ». *Éducation & didactique*, 3, vol.1, 47-70.

Goigoux, R., Ria, L. & Toczec-Capelle C. (Eds.) (2009). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.

Goigoux, R & Vergnaud, G. (2005). « Schèmes professionnels ». *La lettre de l'AIRDF*, 36, 7-10.

Hébert, M. « Journal dialogué de lecture au primaire et au secondaire : quels savoirs enseignants pour soutenir et évaluer le développement du jeune sujet lecteur ? », *Repères* [En ligne], 42 | 2010, mis en ligne le 15 décembre 2012, URL : <http://journals.openedition.org/>

Jaubert, M., Rebière, M. (2005). « Gestes et genres professionnels ». *La lettre de l'AIRDF*, 36, 23-24.

Jaubert, M., Rebière, M et Bernié, J.P. « Forme scolaire et genres professionnels : une question pour la formation. Un exemple : la "lecture-découverte d'un texte narratif" au CP », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 5 | 2010, mis en ligne le 17 juin 2010, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://tfe.revues.org/1189J>

Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang

Nonnon, E. & Goigoux, R. (2007). Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture. *Repères*, 36, 5-36.

Nonnon, E. « Dilemmes et leçons de la construction d'un cursus de master : le poids de l'évaluation dans la définition des savoirs en formation », *Repères* [En ligne], 44 | 2011, mis

en ligne le 15 décembre 2013, URL : <http://journals.openedition.org/reperes/175> ; DOI : 10.4000/reperes.175

Pastré, P. (2015). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.

Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes, PUR.

Schneuwly, B. (1/2015). « À quoi réfléchit le praticien réflexif? Objets et outils d'enseignement comme points aveugles ». *Le français aujourd'hui* n° 188. 29-38,

Reuter, Y. (éd.), 2013, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Les Éditions Logiques.

Sémidor, P. (2015). « Enseignement de l'hétérographie distinctive et genèse orthographique au cycle 2 ». *Recherches en Éducation, Hors-Série, 7*, 86-99.

Sensevy, G. & Mercier, A. (Dir.) (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Wirthner, M. 2011, « Travail de l'enseignant et méthode de recherche en didactique du français » in, Daunay, Reuter & Schneuwely, *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, 117-148.