



# Regard sur les RDFE

Comment organiser la formation  
continuée des formateurs ?

*Sandrine Grosjean*

Décembre 2018

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles

## Remerciements

Organiser une semaine de formation continuée pour des formateurs d'enseignants en résidentiel, voilà une expérience qui n'a pas été souvent tentée. Nos remerciements vont à tous les participants qui ont osé venir tenter l'expérience et qui s'y sont donnés pleinement. Cette semaine n'aurait pas été possible sans le soutien des cabinets de la Ministre de l'Enseignement obligatoire et du Ministre de l'Enseignement supérieur.

Ensuite, nos remerciements vont à ceux qui nous ont permis d'évaluer ce processus : les 12 participants qui ont accepté d'être interviewés, ainsi que Valérie Baffrey, Étienne Bourgeois, Anne Chevalier, Jacques Cornet, Daniel Faulx, Anne-Françoise Genel et Étienne Sottiaux qui ont constitué le comité d'accompagnement.

## Table des matières

<b>Retour sur les RDFE ou comment former des formateurs ? .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Contexte et enjeux pour CGé.....</b>	<b>4</b>
<b>2. Préparation et mise en œuvre du dispositif.....</b>	<b>4</b>
<b>3. Évaluation.....</b>	<b>6</b>
<b>Objectifs .....</b>	<b>6</b>
<b>Méthodologie .....</b>	<b>6</b>
<b>Résultats.....</b>	<b>10</b>
Les portraits .....	10
Portrait A : MFP régendat en économie familiale et sociale.....	10
Portrait B : Formatrice en didactique des math.....	12
Portrait C : Formatrice de Français Galilée .....	14
Portrait D : didacticienne en chimie.....	15
Portrait de E : Formatrice en Science.....	17
Portrait de F : Psychopédagogue .....	19
Portrait G : Formatrice cours de morale/philosophie/citoyenneté.....	20
Portrait H : Maitre assistante en Psychomotricité.....	22
Portrait I : didacticienne du français .....	23
Portrait J : Professeur de musique .....	25
Portrait K : Formatrice en Mathématique .....	27
Portrait L : didacticien des sciences .....	29
Les tableaux de synthèse .....	30
Analyse .....	47
Les écarts.....	47
Les déplacements ou les tâches annoncées .....	48
Pouvoir d’agir .....	49
Le sens.....	51
<b>Quelles pistes pour la formation continuée des formateurs de HE ?.....</b>	<b>52</b>
<b>Des pistes alimentées par les écarts .....</b>	<b>53</b>
<b>Des pistes alimentées par les déplacements.....</b>	<b>54</b>
<b>Des pistes alimentées par le pouvoir d’agir .....</b>	<b>54</b>
Autour du soutien de l’environnement .....	54
Autour des capacités propres .....	54
<b>Rapport évaluation RDFE – CGé 2018</b>	<b>3</b>

En quoi avons-nous cherché à transmettre notre désir d'apprendre ? Comment avons-nous contribué à la subjectivation des participants ? .....	55
<b>Des pistes alimentées par le sens .....</b>	<b>56</b>
<b><i>Des recommandations .....</i></b>	<b><i>56</i></b>
<b><i>Pour ne pas conclure .....</i></b>	<b><i>57</i></b>
<b><i>Bibliographie .....</i></b>	<b><i>58</i></b>

## 1. Contexte et enjeux pour CGé

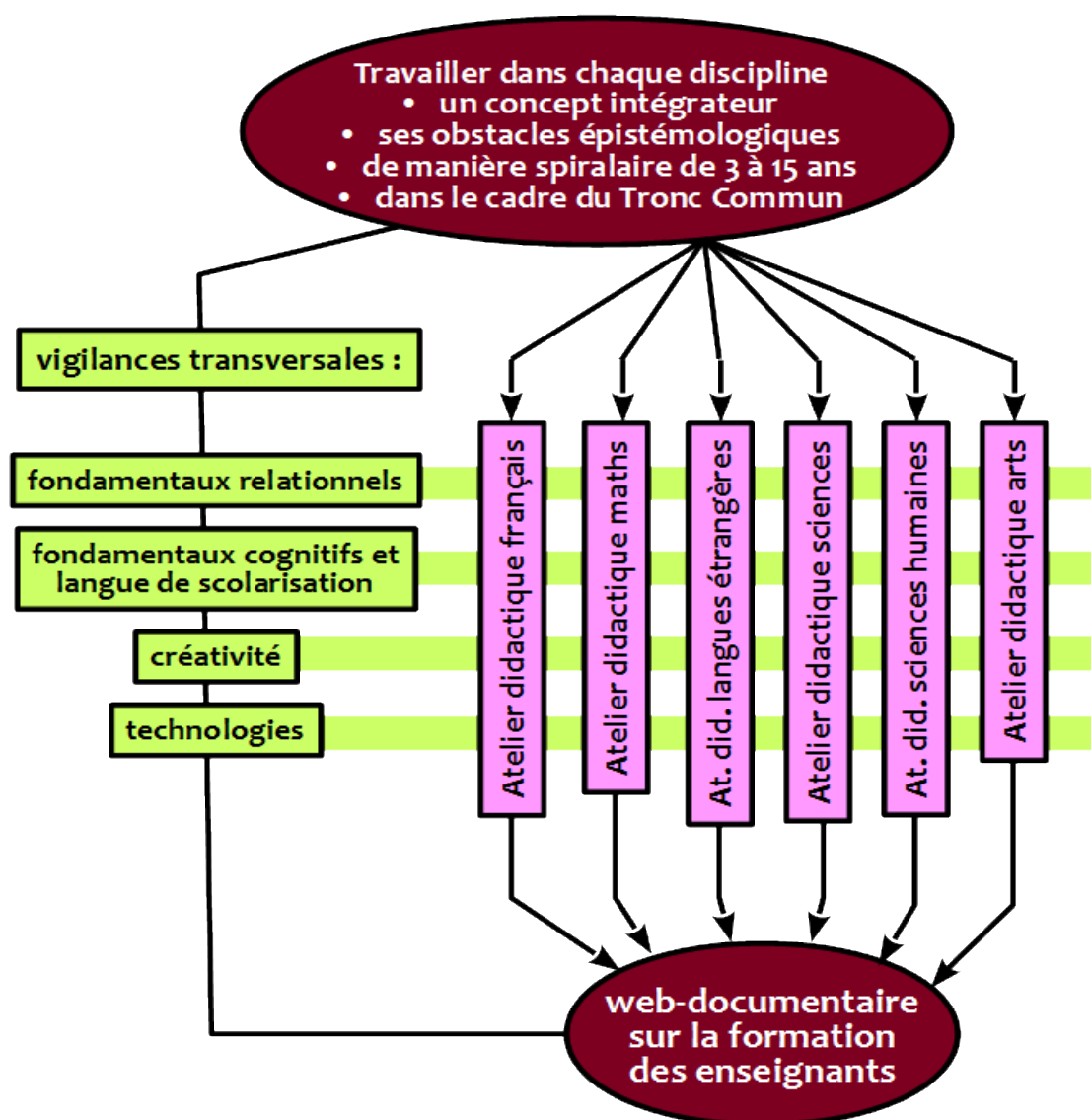
En 2015, CGé a fait le choix de participer au processus du Pacte pour un enseignement d'excellence. En 2016 se sont dessinées les perspectives d'un Tronc Commun (TC) polytechnique et pluridisciplinaire, ainsi qu'une réforme de la formation initiale des enseignants.

La question s'est alors posée de savoir comment CGé pouvait faire œuvre utile pour favoriser l'émergence d'un vrai tronc commun pluridisciplinaire et polytechnique tel que nous l'appelions de nos vœux depuis tant d'années. Les transformations culturelles liées à cette nouvelle structure de l'enseignement demandent une évolution radicale du métier d'enseignant et de sa représentation. Comment agir le plus efficacement sur cette évolution ? L'idée s'est fait jour de proposer un temps de formation aux formateurs des hautes écoles pour mettre au travail les différents concepts et pratiques qui nous semblaient être des enjeux importants d'une école qui lutte contre les inégalités. Le pari étant qu'en permettant aux formateurs de haute école de revisiter leur conception de leur métier et de celui de leurs étudiants on pouvait avoir un effet démultiplicateur.

Dès octobre 2016, un comité de pilotage constitué de 3 membres et de 3 permanents se constitue pour évaluer la pertinence d'un tel projet, puis pour le mettre en œuvre. Dès le début, la question de la légitimité du mouvement pour mettre au travail des formateurs de haute école se pose. Nous y répondons de trois façons. Tout d'abord en étant explicite sur le fait que nous proposons une coformation où chacun vient apprendre, mais aussi apporter aux autres. Ensuite en cherchant des Responsables d'atelier didactique (RAD) qui aient une bonne maîtrise des didactiques choisies. Enfin en constituant un comité d'accompagnement qui puisse garantir la qualité du dispositif. Comme ce comité met un certain temps à se constituer, lorsqu'il se réunit pour la première fois, les bases du dispositif sont déjà largement posées. Il se fixe alors pour objectif de garantir l'évaluation du dispositif plus que le dispositif lui-même. C'est ce travail qui est l'objet de cette étude.

## 2. Préparation et mise en œuvre du dispositif.

En mars 2017 a lieu la première réunion avec toutes les personnes pressenties pour participer au dispositif. À ce stade, il est présenté selon le schéma suivant :



Autrement dit, il s'agit pour chaque duo de responsable d'atelier didactique de choisir un concept intégrateur. Ce concept intégrateur sera mis au travail de manière spiralaire de 3 à 15 ans en envisageant différents obstacles épistémologiques. En faisant ce travail, on sera vigilant aux fondamentaux relationnels (en s'appuyant sur les institutions de la pédagogie institutionnelle pour leur donner une juste place), aux fondamentaux cognitifs et à la langue de scolarisation, à la créativité et à la technologie. Ces vigilances et le travail sur la *spirale* devront donner lieu à une production de type vidéo (film, PowerPoint...) qui puisse s'intégrer dans un webdocu commun à tous les ateliers.

Lors de cette première réunion il a été décidé, entre autres, de fusionner les ateliers de langue, de renoncer aux vigilances créatives et technologiques pour lesquelles nous n'avons pas de compétences particulières et de solliciter d'autres personnes potentiellement responsables pour ouvrir un atelier éducation physique.

En octobre 2017 et janvier 2018, deux réunions des RADs auront encore lieu qui permettront d'affiner la grille horaire (voir annexe), les institutions, les objectifs de chaque atelier et les objectifs collectifs de la production du webdocu. En parallèle le comité de pilotage continue d'avancer sur les questions logistiques et le recrutement des participants.

Même si les dates choisies sont censées être des jours où les formateurs ne donnent pas cours, pour beaucoup de formateurs, il est difficile de se libérer toute une semaine. Si, au départ, le module est principalement conçu pour des formateurs de haute école ou universitaire, le fait qu'il reste des places nous incite à offrir la formation à un public plus large. Un peu en dernière minute, viennent donc s'ajouter quelques conseillers pédagogiques et inspecteurs de l'enseignement officiel.

Finalement, du lundi 29 janvier au vendredi 2 février 2018, 90 personnes, dont 73 participants auront travaillé dans 6 ateliers didactiques, écouté 3 conférences, envoyé des délégués aux conseils des délégués, participé à un conseil de tous, animé 6 ateliers croisés et proposé de multiples séquences pour le webdocu, sans parler des soirées. L'une d'entre elles mérite pourtant qu'on s'y arrête puisque F. Delcor et L. Weerts, représentants importants du Pacte, sont venus discuter avec les participants qui s'y étaient préparés et avaient mandaté des délégués.

Certains participants durent s'absenter pour remplir des obligations professionnelles incontournables. Le travail fut intense dans tous les ateliers, avec des productions plus ou moins abouties, mais une grande satisfaction du travail collectif et du croisement des regards.

Cependant, cela ne s'est pas fait sans difficultés, confrontations, frictions. Trois participants ont quitté définitivement les RDFE pendant la semaine. Les motivations de ces départs n'ont pas été clairement exprimées. Nous faisons évidemment l'hypothèse qu'il y a un lien avec les difficultés vécues dans le travail, mais nous n'avons pas pu établir précisément lequel.

### 3. Évaluation

#### Objectifs

Entre l'homme ou la femme qui plante un jour un pépin de pomme et la pomme qui poussera des années plus tard, il est tant d'interventions, d'attention, de temps qu'il est bien difficile de juger le planteur sur la base du fruit. De même en formation, il devient très vite tout à fait impossible d'identifier quel est le facteur qui a déclenché telle ou telle mobilisation chez telle ou telle personne. Pourtant le fruit dit quelque chose du planteur. Ici aussi, il s'agit de voir ce que les pratiques, les représentations, l'identité professionnelle des participants nous disent de ce que nous avons tenté de faire lors de la coformation.

Les objectifs du Comité d'accompagnement sont d'approcher les conditions qui permettent cette remise en question ou cette validation de l'identité professionnelle des formateurs de Haute École. Là où la métaphore du planteur s'arrête, c'est que la coformation n'est ni nécessaire ni suffisante pour que cette remise en question ait lieu. Il s'agit ici de mettre en lumière ce en quoi elle y contribue.

#### Méthodologie

Durant la semaine des RDFE, nous avons sollicité 12 formateurs de hautes écoles appartenant à 4 hautes écoles différentes des deux réseaux principaux. Nous nous sommes assurés que ces 12 personnes couvraient bien les 6 ateliers. Nous leur avons demandé de prendre deux rendez-vous, l'un le plus rapidement possible après la semaine de formation, l'autre entre 2 et 3 mois plus tard. Quatre intervieweurs de CGé se sont réparti les écoles et ont rencontré chacun 3 formateurs dans deux entretiens interprétatifs. Les entretiens ont été enregistrés et entièrement retranscrits avant d'être soumis à l'analyse.

Les ressources humaines du comité de pilotage étant limitées, il y avait parmi les 4 intervieweurs les deux responsables pédagogiques des RDFE. Les personnes interviewées l'ont donc été pour moitié par des personnes qui avaient activement participé au processus et pour l'autre moitié par des personnes relativement éloignées de la mise en œuvre de la coformation. Les deux situations ont des avantages et des inconvénients :

- Le fait de connaître le dispositif de l'intérieur permet de mieux comprendre les situations évoquées et de relancer par des questions plus ajustées, mais laisse plus de place à l'implicite.
- Le fait que les personnes se connaissent au préalable facilite la relation et l'entrée en matière, mais augmente aussi les effets de désirabilité sociale toujours présents dans ce genre d'enquête.
- Le fait que les enquêteurs aient, pour certains, occupé des positions symboliquement dominantes durant la semaine des RDFE a pu limiter la liberté d'expression durant les entretiens.

Le guide du premier entretien couvre globalement les questions suivantes (voir guide complet en annexe) :

- Quelles pratiques liées au concept travaillé dans l'atelier avais-tu (aviez-vous) avant les RDFE ? Et plus particulièrement comment travaillais-tu
  - o Les fondamentaux cognitifs et la langue de scolarisation ?
  - o Les rapports aux savoirs et les malentendus sociocognitifs ?
  - o Les fondamentaux relationnels ?
  - o La *spirale intégrationnelle*<sup>1</sup> ?
- Quel regard portes-tu sur ces pratiques aujourd'hui ?
- Penses-tu les modifier, comment ?
- Qu'est-ce qui a été déterminant pour toi durant cette semaine ?

Entre les deux salves d'entretiens, les intervieweurs se rencontrent pour envisager un premier modèle interprétatif (voir annexe) et valider un guide pour le deuxième entretien :

- Retisser le lien, reprise de contact.
- Revenir sur les 4 axes : qu'en reprenez-vous aujourd'hui ?
- Où en êtes-vous sur la mise en place (ou réflexion) de plans d'action ?

En mai 2018, une nouvelle rencontre avec le comité d'accompagnement permet d'élaborer un modèle interprétatif plus complet. Voir ci-dessous.

---

<sup>1</sup> Concept construit à partir du curriculum en spirale de J. Brunner et de la notion de concept intégrateur de M. Develay.

## Modèle interprétatif pour les entretiens post RDFE

<b>Être disposé à —, et se mobiliser pour —, remettre en question son identité professionnelle et réorienter ses pratiques</b>				
<p>La disposition dépend (de)... :</p> <p style="text-align: center;">⋮</p> <p style="text-align: center;">- - - - -</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>La mobilisation dépend (de)... :</p>	de la reconnaissance des écarts et dissonances	la conscience et l'explicitation de ces écarts	si la différence est dite et comment ?	
			l'acceptation de ces écarts	si et quels écarts sont explicitement nommés ?
				comment quels écarts sont explicités ?
				si de l'intérêt est manifesté pour quels écarts ?
	du sens que prend le dispositif et/ou certains de ses éléments	l'utilité perçue de ce dispositif et/ou de certains de ses éléments (et lesquels)	si cette utilité est explicitée en lien avec ce qui était déjà pratiqué et pour quels éléments ?	
		la valeur intrinsèque attribuée à ce dispositif et/ou à certains de ses éléments (et lesquels)	si ce qui a été vécu rend des changements désirables ?	
		l'image de soi (et par rapport à son réseau) associée à l'adhésion à ce dispositif et/ou à certains de ses éléments (et lesquels)	si et comment de la fierté est exprimée à l'idée d'effectuer quels changements ?	
			si et comment le plaisir de tenter quels changements est exprimé ?	
		le cout d'opportunité lié à l'adhésion à ce dispositif et/ou à certains de ses éléments (et lesquels)	si le rapport couts – bénéfices de quels changements est exprimé positivement	
			si le rapport couts – bénéfices de quels changements est exprimé positivement	
de la capacité perçue de réussir ces changements (pouvoir d'agir)	La difficulté perçue de la tâche	Dans quelle mesure le changement visé est-il perçu comme réalisable aujourd'hui ?		
		Dans quelle mesure la difficulté est-elle perçue comme surmontable ou pas ? À quelles conditions éventuellement ?		
	le sentiment d'efficacité personnelle par rapport à ces changements (= perception de sa propre capacité à réussir le changement)	Ai-je les acquis suffisants (savoirs, savoir-faire...) pour pouvoir mener à bien ce changement ? Suis-je à la hauteur ?		
	Perception du soutien de l'environnement	Si quelles contraintes et ressources sont explicitées pour amorcer quels changements ?		



		(dans quelle mesure l'environnement de travail est-il perçu comme propice ou non à la mise en œuvre du changement visé) la possibilité de réussir ces changements	Si des partenaires possibles sont nommés
			Si et comment une programmation en temps et en lieux est explicitée ?
			Si et comment des partenaires sont associés au changement prévu ?
<i>(concepts)</i>	<i>(composantes)</i>	<i>(dimensions)</i>	<i>(indicateurs à relever dans les entretiens)</i>

Comme 4 des 12 deuxièmes entretiens n'ont pas pu avoir lieu pour diverses raisons, il a paru plus équitable de se baser uniquement sur les premiers entretiens pour construire les portraits. Par contre, les éléments saillants des deuxièmes entretiens ont été introduits dans les grilles d'analyses dans des cases grisées pour mieux les distinguer.

La rédaction de ces portraits s'est faite sur la base d'une interprétation des entretiens au travers de la grille proposée par le modèle. On ne retrouve donc pas les rubriques du guide d'entretien dans la structure des portraits, mais bien différentes rubriques de la grille d'analyse (écarts, capacités, sens et perspectives) Il est clair qu'un tel travail réduit la complexité et les nuances des propos des participants, quand il ne les transforme pas. La seule garantie d'objectivité étant de s'attacher à ce qui a été dit le plus fidèlement possible.

Les tableaux de synthèse ont été construits en reprenant les éléments saillants qui répondaient aux différentes rubriques du modèle interprétatif et en intégrant les éléments pertinents des deuxièmes entretiens, mais en les distinguant explicitement. Ces portraits et tableaux ont été présentés au comité d'accompagnement qui a proposé une structure d'analyse basée sur l'analyse au niveau du soutien ou des freins liés à l'environnement, des capacités propres de la personne et de l'apport potentiel de la formation.

## Résultats

### Les portraits

#### *Portrait A. : MFP régendat en économie familiale et sociale*

##### *Mère courage ou la petite poule rousse*

À travers l'entretien se dégage une impression d'une personne qui n'a pas une haute estime de ses compétences conceptuelles, mais elle se sent compétente dans son domaine : régendat en économie familiale et sociale. Elle gère « en bonne mère de famille » son atelier qui devient un « laboratoire », comme la petite poule rousse, elle est bonne ménagère et prend soin des siens sans réellement questionner l'ordre établi. Mais quand le renard l'attaque, elle a la ressource et l'intelligence de résister.

#### *Les écarts.*

D'une manière générale, A. envisage les concepts amenés lors des RDFE par un aspect fort concret :

- La langue de scolarisation c'est amener les étudiants à utiliser les mots les plus adéquats, un Français correct, à formuler les consignes les plus précises.
- Tenir compte des rapports aux savoirs c'est s'adapter au groupe, tenir compte de son niveau, voir où il y a des « malentendus » et les mettre au travail.
- Les « malentendus » ressemblent plus à des incompréhensions pédagogiques qu'à des malentendus au sens sociologique du terme.
- Faire un « quoi de neuf ? » c'est demander des nouvelles après un WE ou une absence.
- Donner des responsabilités c'est avoir une liste de tâches affichée.

Pour A. ces manières de faire ne s'écartent pas des concepts proposés lors des RDFE, mais elle manifeste beaucoup de doutes quant à sa réelle compréhension de ce qu'on attend d'elle.

## Perception de ses capacités.

A. se perçoit comme assez compétente dans le cadre de son travail. Elle maîtrise bien les contenus qu'elle doit enseigner, a des stratégies pour le faire et s'est organisé un « laboratoire » dans lequel elle dispose de tout un attirail d'outils, de matériel d'entretien, de produits ménagers et alimentaires qui lui permet presque à chaque instant de réadapter en fonction de ce qui se passe dans son groupe-classe, qu'elle perçoit parfois comme une famille.

Tout en percevant à quel point il est difficile de faire comprendre la notion de « situation mobilisatrice » à des étudiants issus majoritairement du qualifiant, elle en voit bien la nécessité. Elle procède régulièrement à des mises en situation en classe qui lui permettent de « corriger » ses étudiants.

Par contre, A. se sentait « un boulet » aux RDFE. Si elle dit qu'elle a appris beaucoup, elle trouve qu'elle n'a pas pu apporter grand-chose au groupe. Elle insiste sur ses limites :

*Je répète, je ne suis pas prof de science humaine les 3 premiers jours ça a été. Mais après j'étais larguée. Parce que je ne suis pas du tout en science humaine et quand il a fallu conceptualiser et qu'on est parti dans des mots psychopéda, moi je suis pas psychopéda donc je suis restée, mercredi soir je me suis dit je viens pas les 2 derniers jours. J'ai voulu aller au bout parce que voilà c'est je commence je termine, mais je me suis pas sentie bien au niveau du groupe. Maintenant je dis chapeau au groupe qui était très puissant, moi j'ai trouvé ça balèze quoi, mais je me sentais pas le canard noir, mais... je me sentais un boulet parce que voilà j'arrivais pas... mais eux m'ont vraiment soutenu. Ils m'ont rassurée ils m'ont soutenue en me disant non. Je n'ai pas su plein de choses, mais j'ai pas su donner et ça, ça, ça je n'aime pas. Donc maintenant c'est ma faute parce que j'avais pas besoin d'y aller c'était pas dans mon domaine.*

D'une certaine manière A. est prise dans les préjugés sociaux qui agissent sur les matières qu'elle enseigne. Le régendat en économie ménagère n'a plus vraiment la cote aujourd'hui. Il y a peu d'élèves qui choisissent cette option et c'est souvent un choix facile pour compléter une autre option. Même si elle est compétente dans son domaine et se perçoit comme telle, ce domaine en lui-même n'est pas très valorisé et donc pas très valorisant.

Elle ne remet pas en question cet ordre établi, mais s'organise pour résister. Elle investit dans son « laboratoire », travaille avec sa collègue pour recruter plus d'étudiants dans cette section, fait tous les commentaires par écrit, en mettant les autorités en copie, pour se protéger des recours.

De la même manière au sein des RDFE, elle ne s'empare pas des institutions pour questionner le dispositif, mais elle s'organise pour pouvoir aller souffler chez elle le soir. De plus, elle trouve le courage de dire sa perception des choses à l'intervieweur qui n'est autre que le responsable général des RDFE.

## Le sens du dispositif

Comme nous l'avons vu, A. perçoit le dispositif comme n'étant pas à sa mesure. Elle pense ne pas avoir le niveau pour contribuer à la coformation à hauteur de ce qu'on lui apporte. Elle dit regretter de s'être inscrite, mais en même temps elle pointe des aspects positifs qu'elle en retire. Elle nomme par le concret, la façon dont le groupe a pu être porteur et soutenant, ainsi que la qualité de l'animation prestée par les RADs de son atelier. Mais elle

ne voit pas en quoi l'organisation du dispositif est une condition nécessaire à ce que la dynamique de groupe et la qualité d'animation puissent advenir.

Par contre, elle pointe la lourdeur du cadre temporel et de la rigueur de son application. La question de savoir quelles autorisations on se donne dans un tel dispositif la travaille manifestement (peut-on aller chercher une canette ? peut-on ne pas faire de pause ?). Dans l'intimité de l'entretien, elle peut poser les questions, voire remettre en question, mais qu'en aurait-elle fait si cette occasion ne s'était pas présentée ?

### Perspectives

De nouveau, A. a une vision plutôt soumise au niveau institutionnel. Elle ne voit pas comment elle va pouvoir introduire de nouvelles choses dans ses cours après sa formation, car elle n'en a pas le temps. En 10 ans, sa matière n'a pas évolué, mais le temps pour donner cours a été rabaissé, sur 30 h prévues, 20 sont effectivement données. Du coup, elle préfère assurer ce qu'elle peut donner plutôt que de chercher des nouveautés.

Elle met tout de même en évidence une collaboration avec le cours de chimie-physique-bio, pour expliquer le fonctionnement du four à microonde. Mais cette collaboration est plutôt exceptionnelle et souligne plutôt le manque d'intégration des différents cours entre eux. Pourtant face à ces constats, la stratégie de K est plutôt de se focaliser sur ses forces personnelles, plutôt que d'aller chercher la force d'un collectif.

### Portrait B : Formatrice en didactique des math

#### Bien faire

À travers ce premier entretien, B. nous montre un tiraillement entre une volonté de faire et de bien faire ce qui est attendu et une impression de ne pas être à la hauteur de la tâche. Elle montre aussi une volonté de se respecter et de respecter ses limites : ne pas se surcharger tant physiquement que mentalement. Se respecter implique entre autres de ne pas se soumettre à n'importe quelle règle, même si la volonté de bien faire reste présente.

#### Les écarts.

B. voit les écarts entre ces conceptions et les concepts nommés aux RDFE comme des usages d'un vocabulaire différent pour nommer des choses similaires. De cette façon, elle réduit autant qu'elle peut ces écarts. Elle donne l'impression de ne pas s'autoriser à entrer dans un conflit cognitif trop important. Cette démarche est probablement rendue plus difficile du fait que son intervieweur n'est autre que le responsable principal du projet RDFE.

Quelles que soient les raisons pour lesquelles elle évite le conflit cognitif, on peut constater qu'elle simplifie les concepts :

- la *spirale intégrationnelle* devient la continuité des apprentissages ;
- les rapports aux savoirs sont résumés à l'exactitude et la pertinence des contenus quand on fait une préparation ;

De plus, elle interprète les contenus dans une logique psychologique et individuelle alors qu'ils se voulaient être des apports sociologiques et collectifs.

*« Dans la première conférence : on racontait que ça dépendait de ce que les enfants vivaient à la maison. Évidemment, ça, on a tous les*

*jours (...) des enfants qui ne savent pas écouter parce que (...) ils ont été battus ou que sais-je ».*

### Perception de ses capacités

Dans ce qu'elle dit de son travail avec les étudiants, on perçoit une volonté de partir de l'expérience concrète, de les faire jouer au magasin, par exemple, pour explorer l'addition écrite. Puis à partir de là analyser leurs fonctionnements pour pouvoir les transposer auprès des futurs élèves. Au travers de ces expériences, elle tente de travailler ce qu'est pour elle la langue de scolarisation, à savoir avoir un vocabulaire adéquat et riche, tout en étant attentif au vocabulaire que les enfants vont utiliser.

Si B. nous dit ses capacités à travailler avec ses étudiants, elle dit aussi son sentiment de compétence très limitée par rapport aux attentes de la coformation.

*Moi d'ailleurs je me suis dit il y aurait dû avoir des prérequis, fin, moi je ne me sentais vraiment pas à ma place*

La posture de A par rapport à ce sentiment d'inadéquation est de remettre en question l'information qui lui a fait choisir de s'inscrire. Elle dénonce le fait que la dimension de production n'était pas suffisamment mise en avant.

*Et je croyais que j'allais à une formation. Et pas à une production, une production mathématique où là ça allait encore, mais une production informatique. Moi je ne sais pas écrire un truc en informatique et donc, là moi j'étais complètement paumée, mais ça je le regrette vraiment.*

La solution pour elle, une prochaine fois, est de ne plus s'inscrire, ou seulement s'il ne faut pas avoir une « certaine compétence d'abord ».

### Le sens du dispositif

Sur les fondamentaux relationnels, voici ce qui est dit :

*Oui, mais nous, ça dans le groupe on l'a laissé de côté (...) Parce qu'on était un peu pris de cours et on a vu ça le dernier jour en fait. Mais donc voilà. Je sais pas très bien, faire le lien avec ce qu'on a fait là-bas.*

Par rapport à la *spirale intégrationnelle*, sa conception évolue. Elle débute l'entretien en disant que dans son école elles sont 6 profs de math à travailler ensemble « quand on fait un syllabus, on le fait à 6 ». Elle met donc en avant qu'elle travaillait la *spirale* puisqu'elle avait à cœur de faire vivre la continuité des apprentissages.

Plus tard dans l'entretien, elle dira pourtant qu'elle ne sait pas comment ils font dans les autres sections. On peut faire l'hypothèse d'un tiraillement entre une certaine loyauté au collectif des 6 enseignants et une réelle prise en charge des enjeux poursuivis au sein de ce groupe, qui se résout quelque peu dans l'extrait suivant :

*On va continuer, sauf qu'on a une vue maintenant (...), moi ça m'a aidé et moi j'étais dans le groupe qui travaillait la spirale. Donc ça me convient bien parce que ça m'a permis d'avoir une vue d'ensemble du travail qu'on fait, et de la continuité et ça même si je dis, on avait*

*un syllabus commun, on travaillait vraiment de la même façon chacun, mais ici ça m'a... je sais pas j'ai eu une image globale. Vraiment c'est ça.*

Par ailleurs, elle a été choquée par le fait qu'on ait fait l'observation à une autre participante de son groupe qu'il n'était pas l'heure d'aller aux toilettes. Cette affirmation d'une forme explicite de pouvoir n'a pas pu être remise en question hors du colloque singulier de l'interview.

Cela s'inscrit dans une soumission aux règles implicites du travail, qui ne se permet ni de les rendre explicites ni de les questionner. Cette soumission est également perceptible dans son rapport à ses collègues qui attendaient ses corrections, et avec qui elle avait du mal à communiquer faute de bonne connexion Wifi. Elle s'est mise une charge de travail importante le WE pour pouvoir « rattraper » ce qu'elle n'avait pas fait durant la semaine.

Cette inscription dans une soumission aux règles implicites est confirmée par des stratégies individuelles (augmenter sa charge de travail, rentrer loger chez elle...). Elle n'a pas utilisé les temps et les lieux prévus pour le faire ni mobilisé ses collègues sur place pour dépasser ses difficultés. N'aurait-elle pas compris que c'était possible ?

Dans l'ensemble, B. se dit confortée par le contenu des conférences, dans lesquelles elle a reconnu des situations vécues en tant qu'enseignante du secondaire.

#### Perspectives

Elle dit penser intégrer des éléments de la *spirale* ou dans son cours de l'année suivante. Mais plus loin dans l'entretien quand on lui demande ce qu'elle envisage elle ne parle que de l'une ou l'autre activité que des collègues ont présentée.

*Comme ça je ne sais plus, mais c'est vraiment ponctuel, ce sont je dirais aller 3 activités en tout cas que je vais glisser dans mes cours quoi.*

Elle dit également, comme on l'a vu plus haut, vouloir continuer à collaborer avec ses collègues pour rédiger le syllabus commun. Elle semble avoir, après cette semaine, une meilleure perception d'une « image globale » de la continuité du travail entre les différentes sections et donc pour les différentes tranches d'âge.

#### Portrait C : Formatrice de Français Galilée

##### *Tout est dans tout et réciproquement*

C. fait preuve d'une belle aisance face aux différentes questions et concepts évoqués. Elle passe d'une idée à une autre en montrant les liens qu'elle fait, mais sans être très précise dans les exemples pratiques. Dans l'échange, il est difficile de distinguer entre une grande maîtrise de concepts ou une mise en avant de la culture supposée commune à CGé.

##### La perception de ses capacités.

C. semble à l'aise dans son domaine et parmi les auteurs et les idées présents à CGé. Elle a déjà exploré la notion du temps, qui était celle de son atelier, de multiples façons avec ses étudiants allant l'analyse de romans du 19<sup>e</sup> à la lumière de représentations actuelles (usurier/microcrédit) jusqu'à l'inscription culturelle du rapport au temps. Lorsqu'on évoque les rapports aux savoirs, elle fait des liens avec Annie Ernaux, les familles rondes ou les conflits de loyauté. Lorsqu'on parle de la langue de scolarisation, elle montre ce qu'elle met

Rapport évaluation RDFE – CGé 2018

en place pour que ses étudiants apprennent à questionner les écrits des élèves plutôt qu'à les corriger. Quand on évoque les fondamentaux relationnels, elle parle du sens des apprentissages. Elle pointe la double nécessité pour l'enseignant de tenir compte des aspects relationnels pour que les apprentissages puissent prendre sens et de donner du sens aux apprentissages pour que le relationnel puisse être investi positivement.

Cette aisance à passer d'une idée à l'autre est parfois déconcertante, car C. fait des liens nouveaux à partir des concepts proposés. De plus elle fait preuve d'une à saisir ce qui se passe dans ses cours pour en faire des objets d'apprentissage sans mettre en avant un dispositif en vue d'aborder tel ou tel thème. À plusieurs reprises, elle exprime que :

*Je n'ai pas un module de travail préparé pour ça. Voilà, c'est plus dans le vif.*

Régulièrement elle invite ses étudiants à observer et à se questionner à partir de leurs observations dans une tentative de décentration qu'elle soit culturelle ou pédagogique. Chose qu'elle pratique manifestement avec eux.

#### Les écarts.

La perception des capacités de C. nous a montré qu'il y avait sans doute certains écarts entre les contenus de la formation des RDFE et ses représentations, mais qu'il s'agissait plus de nuances que d'opposition de point de vue.

Là où elle a perçu un écart important, c'est entre sa représentation de la pédagogie institutionnelle et ce qu'elle a vécu cette semaine-là. Un extrait particulier par rapport au moment du conseil de tous :

*Mais alors, ce temps-là, particulièrement, je ne l'ai pas compris et je me suis dit c'est dommage parce que je pense que la PI a beaucoup à apporter dans des pratiques de classe. Et que là c'était plutôt lui faire du tort. Voilà. Ça paraissait brutal, oui vraiment.*

#### Le sens

Pour C. le sens de cette formation se situe essentiellement dans la collaboration avec des formateurs de primaire et de maternelle. Cela permet de mettre en perspective les apprentissages à faire au régendat et de reprendre conscience de la nécessité d'ancrer les apprentissages dans le vécu. La dimension interdisciplinaire qui est tellement peu présente dans les hautes écoles était nourrissante également.

#### Les perspectives

Nous avons vu plus haut que pour C. la question du sens est présente partout et elle fait partie de ce qu'elle voudrait continuer à travailler après ce module. Elle voudrait également pouvoir travailler la question de la langue, de l'expression du temps dans une démarche interdisciplinaire, entre autres avec des mathématiciens.

#### *Portrait D. : didacticienne en chimie*

##### *Une lucidité modeste*

C'est en creux qu'on peut percevoir les capacités de D. À plusieurs reprises, elle pointe les lieux où elle bloque, ce qu'elle n'arrive pas à faire. Mais ces lieux de blocage montrent aussi tout ce qu'elle fait déjà.

## Perception des capacités

D. pointe le fait qu'elle a du mal à faire comprendre à ses étudiants en régendat scientifique, la difficulté que représente, pour des élèves de 3<sup>e</sup> secondaire, le fait de comprendre ce qu'est une équation chimique. Ses étudiants, qui maîtrisent le concept, ne voient plus quels sont les obstacles épistémologiques liés à l'équation chimique. Et B. Ne voit pas comment les amener à en prendre conscience. Elle en parle régulièrement, mais cela ne suffit pas pour faire mouche.

Dans d'autres tâches, elle se rend compte qu'elle a du mal à aider ses étudiants à rédiger dans un langage rigoureux. Elle s'est aussi rendu compte qu'elle prenait parfois trop de place en donnant trop d'indications. Cette année elle a décidé de les laisser se « dépatouiller » un peu plus tout seuls et les questions qu'ils sont venus lui poser, lui ont permis de se rendre compte de certaines lacunes qu'elle n'imaginait pas.

D. est pourtant la seule personne interviewée qui nous fasse part de sa participation à la mise en place d'un réel système collaboratif avec une obligation de production en vue d'approfondir des apprentissages. Trois hautes écoles, dont la sienne, et une université amènent les étudiants à articuler les apprentissages de 3<sup>e</sup> secondaire avec ceux de 4<sup>e</sup>. Il ne s'agit que de 2 demi-journées de travail, mais les fondements d'un dispositif de coconstruction de savoir sont bien présents. C'est au moins autant ce dispositif que sa participation aux RDFE qui lui a permis de prendre conscience des difficultés qu'elle pointe.

## Les écarts

D. a parfois des reformulations assez sommaires des différents concepts envisagés durant les RDFE.

*Cette idée de regarder à quoi ça va servir ou d'où est-ce qu'on vient, qu'est-ce qui a été fait, donc l'aspect spiralaire...*

*... mauvaises connaissances enfin j'oublie chaque fois le mot, je dis toujours les mauvaises connaissances, moi, mais les...*

- Les malentendus ?

- Les malentendus, voilà, je pense que c'est ça.

Pourtant, elle donne un exemple intéressant de malentendu potentiel qu'elle voudrait pouvoir travailler avec ses étudiants, mais sans encore voir comment.

*Pour les étudiants, la seule chose à faire sur une équation c'est apprendre à la pondérer (...) sauf que la pondération c'est la fin de l'équation. (...) ça correspond à quelque chose de réel une équation et donc il faut pouvoir remonter sur le réel, il faut aussi pouvoir remonter à une étape entre 2 qui est une modélisation, donc essayer de passer de ce réel à cet abstrait, en essayant de comprendre d'avoir une vision, une histoire, les intelligences multiples peu importe, mais avoir quelque chose qui explique, qu'on puisse comprendre réellement ce que signifie l'équation. (...) Voilà et c'est vraiment pouvoir faire ce jeu, une fois qu'on l'a compris ça paraît trop simple, enfin super évident, et qu'il n'y a plus rien à expliquer, mais c'est pas évident du tout.*



Elle admet ne pas trop travailler les aspects relationnels dans le cadre de ses cours. Elle voit pourtant, dans la collaboration entre autres écoles et université, qu'on ne peut pas simplement tabler sur le fait que la dynamique de groupe a été abordée dans d'autres cours. Si on ne les aide pas à faire le transfert, seuls certains étudiants s'emparent de ces outils.

#### Le sens.

Dans l'interview, les enseignements tirés des RDFE et de la collaboration entre Université et Haute École se confondent. Le sens donné aux deux dispositifs met en évidence la confrontation des idées, du fait qu'on vient d'horizons différents et qui oblige à élargir son mode de pensée.

Ce que D. retient spécifiquement des RDFE :

- La rencontre avec les didacticiens
- La masse de travail
- Le peu de temps d'appropriation, une impression de rester en surface et de ne pas avoir le temps de se poser la question de ce qu'on peut faire avec tout cela.
- Une meilleure vision de l'implicite et de tout ce qui ne va pas tout seul.

#### Les perspectives.

D. est manifestement en recherche d'outils et de moyens de faire plus réfléchir ses étudiants, de leur permettre des prises de conscience, de leur permettre de faire des liens, de leur permettre de faire le travail qu'elle fait elle-même. On peut sans doute reformuler cela en se disant qu'elle est à la recherche d'activités qui fassent sens pour ses étudiants.

#### *Portrait E. : Formatrice en Science*

##### *Aux limites du système...*

Le contexte de l'entretien mené rapidement entre deux rendez-vous et interrompu pour libérer un local reflète la plainte récurrente de E. quant au nombre d'étudiants dans ses groupes et au manque de temps pour faire tout ce qu'elle voudrait faire. Les marges de manœuvre semblent très rétrécies.

##### La perception de ses capacités

E. est une pédagogue et une scientifique. Elle n'a aucun doute sur les notions qu'elle doit mettre au travail, voit bien quels sont les obstacles épistémologiques à surmonter tant pour ses étudiants que pour ses élèves. Elle a des stratégies opérantes pour mettre ses étudiants au travail sur les notions de nutrition, de respiration ou d'électricité (entre autres). Elle leur demande des travaux de groupes qu'ils doivent présenter devant la classe. Mais la réalité rend l'opérationnalisation compliquée. 40 étudiants par groupes-classes. 4 classes. 30 heures de cours. Il est impossible de vérifier que toutes les notions sont travaillées par tout le monde.

Par ailleurs, E. exprime des doutes sur sa compréhension des concepts qui ont été développés lors des RDFE.

*Ben la langue de scolarisation, c'est... je sais pas si je vais répondre convenablement, mais en tout j'essaie qu'ils utilisent les termes scientifiques (...)*

*J'aurais bien voulu aller revoir ce qui avait été dit dans les conférences (...)*

### Les écarts.

Dans les travaux de groupes et dans les présentations orales E. est très vigilante à ce que les informations soient correctes, exprimées en termes scientifiques et avec des critères d'expression orale et écrite. Elle se préoccupe moins de la capacité de ses étudiants à rendre les matières accessibles à leurs futurs élèves. Elle trouve que ses étudiants s'expriment déjà de manière assez simpliste et que c'est en situation qu'ils trouveront le « bon » vocabulaire adapté à leur public.

En ce qui concerne les fondamentaux relationnels, E. tente de favoriser l'autonomie de ses étudiants en les faisant travailler par eux-mêmes, mais le nombre qui augmente sans cesse ne lui permet plus de garantir le soutien nécessaire à chacun. En d'autres mots, on pourrait dire que le développement de l'autonomie est contraint par l'impossibilité matérielle d'encadrer mieux ses élèves. Elle a d'ailleurs fait des choix d'organisation qui permette de limiter le temps investi dans la gestion des groupes, elle les laisse se choisir par affinité et ne définit pas de rôles particuliers dans les groupes.

*– Ah ça non ! Je les laisse gérer. C'est vrai que je pourrais hein. Je pourrais, mais à nouveau j'attends que le PowerPoint soit là et je vais aller le relire et je pourrai m'en inspirer. Je crois qu'il y a des profs de psychopédagogie qui le font (...). Ici on a déjà tellement peu de temps, si vous saviez. J'ai 1 h pour récolter toutes les questions des élèves. Pour faire les groupes, les lancer, qu'ils émettent des hypothèses et décident ce qu'ils vont faire comme expérience, tout ça en 1 h ! Quand ils quittent, ils doivent avoir décidé ce qu'ils allaient faire d'ici le cours suivant. Le cours suivant c'est maintenant. Donc si en plus je devais dire, il y a en a un qui est secrétaire, il y a en 1 qui organise ceci, il y en a 1 qui est responsable.... Pffff.*

Dans le discours d'E., on voit également qu'elle accroche la notion de malentendu à celle d'obstacle et la notion de *spirale* à celle de prérequis. Elle dit bien ne pas être sûre d'avoir tout compris et avoir besoin de retourner voir les PowerPoint produits durant les RDFE pour mieux maîtriser les concepts.

### Le sens

Pour E. les RDFE prennent sens essentiellement dans la production du contenu et dans le travail collectif qu'elle a beaucoup apprécié. De nouveau, le contexte institutionnel où elle court après le temps lui a compliqué la tâche, car elle a dû s'absenter un moment et surcharger les semaines qui ont précédé et celles qui ont suivi pour se rendre disponible. Du coup, la quantité de travail à fournir sur place a été mal perçue, surtout en lien avec l'impression de ne pas avoir eu de temps de recul.

### Perspectives

E. répète plusieurs fois qu'elle attend d'avoir accès aux productions de la semaine pour pouvoir les relire et approfondir sa maîtrise de concepts développés. Elle pressent la nuance qu'il y a entre malentendu et obstacle, sans pouvoir la nommer, mais elle dit que c'est une « belle découverte ».

Concrètement, elle ne voit pas vraiment ce qu'elle va pouvoir faire de tout ce qu'elle a engrangé en formation. Elle attend de pouvoir en parler avec les collègues qui y ont été aussi. Mais quand ce temps viendra-t-il ?

### *Portrait de F : Psychopédagogue*

#### *L'affectif rationalisé*

F. est une des rares psychopédagogues rencontrées lors de ces interviews. Cela la met dans une posture particulière par rapport à l'atelier didactique d'arts plastiques qu'elle a choisi plus par affinité que pour la recherche d'une compétence particulière.

#### *La perception de ses capacités.*

F. se sent et se sait capable de gérer les affects. Elle a une formation de médiatrice qu'elle exploite pour apaiser les tensions dans le groupe quand la nécessité s'en fait sentir.

À plusieurs reprises dans l'entretien F. dit qu'elle a de la chance, qu'elle a un bon groupe, une bonne équipe. Questionnée sur ce sujet elle répond qu'elle aime ses classes et qu'elle en a toujours une vision positive. Quant à « son » équipe, il faut un temps pour élucider la distinction entre la petite équipe d'enseignants qui travaille autour du même groupe classe durant les 3 années du parcours et l'ensemble des enseignants du fondamental primaire de cette haute école.

En effet, cette haute école a décidé d'organiser le travail de façon à ce que les enseignants des matières principales suivent leurs étudiants sur 3 ans. Cela permet un meilleur suivi, de travailler dans des conditions de confiance qui permettent certaines prises de risque et du coup de relever certains défis. Les relations affectives entre formateurs et étudiants sont d'autant plus fortes qu'elles sont prolongées.

À partir de cette capacité relationnelle, F. met en évidence le travail en sous-groupes de ses étudiants. Après différentes tentatives, aujourd'hui elle permet la constitution de groupes par affinité, car le travail qui suit est plus efficace. Ceux qui ne travaillent pas se retrouvent rapidement sans groupe et ils doivent en tirer les conséquences. Elle estime que dans un travail de groupe quand les objectifs sont clairs ça marche.

Elle se dit peu « théoricienne » et part toujours de la pratique pour amener les concepts théoriques. Trop de théorie, ce n'est pas très pédagogique.

#### *Les écarts*

Le mode de fonctionnement des groupes, des gestions de conflits et des affects de F. semble assez éloigné du mode de fonctionnement inspiré de la Pédagogie institutionnelle proposé lors des RDFE. L'extrait suivant montre comment elle pourrait s'en inspirer.

*Mon domaine de prédilection ce sera plutôt la structure de travail. Alors qu'elle me frustrait terriblement je crois comme beaucoup de monde, mais elle va me permettre aussi d'aider beaucoup au niveau, non pas, des classes, puisque moi je travaille déjà beaucoup par coopération et ce genre de chose, mais plutôt au niveau des réunions de concertation entre nous, des conseils de catégories et ce genre de choses où généralement on parle beaucoup, mais on avance jamais, on aboutit jamais à des produits finis. Ça me semble une bonne idée (...) d'essayer lors de notre prochaine réunion de concertation d'avoir comme ça des moments clés (...), avec des obligations de production.*

*Bien structuré, peut-être pas la même structure hein. C'est clair que ça ne convient pas.*

En mettant l'accent sur cette structuration du travail coopératif elle déplace les concepts évoqués durant la formation :

- la notion d'image est à peine évoquée pour être réduite à un outil de brainstorming,
- la *spirale* devient la continuité des apprentissages relationnels dans le travail en groupe,
- le rapport au savoir se réduit au sien et à sa volonté de ne pas être « théoricienne »
- la question de la difficulté de la maîtrise de la langue est vue comme un point d'appui pour mieux enseigner.

#### Le sens

Si F. évoque l'art comme une porte d'entrée dans la langue et comme un vecteur culturel qui doit dépasser la dimension du bricolage, rien dans son discours ne permet de voir comment elle pense mettre cela en pratique dans ses cours. Par contre les notions de production collective, de temps de travail structuré, de tour de parole, etc., ont pris un sens particulier pour elle dans la perspective d'investir autrement les conseils de département.

#### Perspectives.

Parmi les questions que F. voudrait traiter avec ses collègues en structurant mieux le travail il y a les outils d'évaluation de stage et la gestion des étudiants porteurs de troubles psychologiques qui pourraient les rendre dangereux pour leurs futurs élèves.

#### *Portrait G. : Formatrice cours de morale/philosophie/citoyenneté*

*« Je sais que je ne sais pas » ou une conscience aigüe de ses lacunes*

Dès le premier entretien, G. a beaucoup de choses à dire sur la formation en elle-même. La discussion retourne très régulièrement à l'atelier de sciences humaines auquel elle a participé entre autres pour faire des parallèles avec sa pratique du métier. Elle met beaucoup en évidence ce à quoi elle voudrait arriver et l'impression qu'elle a de ne pas être encore à la hauteur.

#### La perception de ses capacités.

G. a une formation en philosophie et joue aisément avec les idées et le langage qui les accompagne. Elle en est consciente, mais n'en fait pas un atout. Elle n'exprime pas de doutes sur ses capacités relationnelles avec ses élèves ni sur sa capacité à enseigner de manière classique. Mais ayant participé à plusieurs formations organisées par CGé elle a conscience que cette manière d'enseigner est discriminante et voudrait bien agir contre cela.

*Tu donnes les points à ceux qui ont déjà les compétences en fait et donc tu n'enseignes plus suffisamment si tu te bases trop sur les acquis des élèves. Donc ceux qui arrivent avec (... une approche rigoureuse, un travail consciencieux) c'est très bien, mais qu'est-ce que tu fais pour ceux qui ne l'ont pas encore pour qu'ils y arrivent ?*

Elle apprécie de revenir régulièrement en formation pour rester vigilante face à des automatismes (des impensés).

Elle revient plusieurs fois sur la force apaisante du groupe dans son atelier didactique. Elle met en avant la rigueur de l'animation des RADs. Elle pointe aussi la complémentarité des forces et des inquiétudes dans le groupe qui se sont mutuellement apaisées devant la tension « temps imparti pour réaliser la tâche » ↔ « Recherche de la *bonne* réponse » qui se traduisait ici par une volonté d'une production socialisable de grande qualité. Cette belle conjoncture lui a permis de prendre des responsabilités à sa mesure et de participer à la production collective. Quand elle met cela en perspective avec son travail quotidien, elle voit bien qu'elle est relativement seule dans son travail et qu'il est difficile de mobiliser des collègues pour avancer sur une « *spirale* du cours de morale », même si celle-ci existe déjà partiellement.

On peut considérer que G. a un peu tendance à se déprécier lors de cet entretien. Elle se présente comme celle qui ne peut y arriver que grâce aux autres (dans le groupe, grâce aux formations, en reprenant les outils des autres...). Pourtant elle décrit plusieurs outils et dispositifs de construction de savoir, qui semblent murement réfléchis, utilisés avec pertinence et évalués avec lucidité.

Cela se résume peut-être dans une tension qu'elle pointe :

*Tu leur demandes d'être hyper à l'aise de ne pas s'inquiéter s'ils font des erreurs et toi-même t'es quand même pris dans cette espèce d'idéal à la con.*

### Les écarts

En lien avec une forme de dépréciation, G. met en évidence une série d'écarts entre sa pratique et l'idéal qu'elle voudrait atteindre qui est lui-même directement en lien avec les valeurs de CGé et qui ont été promues aux RDFE.

En ce qui concerne la langue de scolarisation, elle a pu mieux prendre conscience de la distance qu'il peut y avoir entre une maîtrise du français et la maîtrise de la langue philosophique. Elle est désireuse de pouvoir créer plus de paliers entre les deux langues et ne pas demander à ses étudiants de couvrir toute la distance d'un seul bond.

En ce qui concerne le concept intégrateur du développement durable, elle avait déjà un outil qui lui permettait d'explorer cela. Elle n'est pas trop en recherche de plus le développer, car ce n'est qu'un aspect mineur des cours qu'elle donne. Par contre, la démarche *spiralaire* existe déjà dans les cours de Morale. Il serait intéressant de l'approfondir et de la réfléchir collectivement.

Pour ce qui est des fondamentaux cognitifs, G. ne les traite pas en tant que tels dans son discours. Mais elle est très préoccupée par le fait de mener une évaluation cohérente avec ce qu'elle a proposé dans son cours, tant au niveau du contenu :

*Ça, j'ai déjà fait aussi et c'est, et c'est alors, on a fait ça par exemple pour les fardes de stage [...]. J'y a déjà des compétences d'enseignants qui sont déjà fixées et donc ils ont vraiment créé tous les indicateurs. Ce document était mis en ligne pour qu'ils puissent s'en servir et ils ne l'ont pas consulté [...]. C'est dommage que des outils, enfin que ce que moi je perçois comme des outils, ne soient pas pris en tant que tel donc là y'a aussi un travail à faire...*

Qu'au niveau du feedback :

*On leur reproche de s'intéresser aux points alors qu'en fait on joue ce jeu-là...*

### Le sens

Pour G. l'essentiel du sens de la formation se résume dans le maintien de la vigilance par rapport aux inégalités. Le fait de revenir régulièrement remettre en question ses pratiques lui permet de débusquer les pièges dans lesquels elle pourrait se laisser prendre. On peut dire que les RDFE ont été ici l'occasion d'une réelle pratique réflexive.

### Perspectives

À chaque tournant G. dit avoir envie d'essayer, de tenter, d'améliorer tel ou tel aspect de sa pratique. Mais au moment de rassembler ses idées, deux éléments ressortent plus précisément :

- Créer des étapes pour entrer dans la langue philosophique,
- Au sein de son école, proposer un travail collectif au lieu de l'attendre.

### *Portrait H. : Maître assistante en Psychomotricité*

#### *Speedy Gonzales ou l'éducation physique à la vitesse du son*

Ce portrait se base sur un des entretiens les plus brefs de la série. Est-ce juste une question de circonstances ou faut-il y lire la place laissée à l'éducation physique dans les représentations tant de l'intervieweur que de l'interviewé ? La brièveté des réponses, le peu de relances faites par rapport à des réponses assez peu explicites, voire des questions fermées comme relance, tend à conforter l'hypothèse que l'éducation physique peut être traitée rapidement ou au-delà des mots.

### Les écarts

Le concept intégrateur travaillé dans cet atelier était la corporéité. H. qui le découvre aux RDFE, se l'approprie au travers des concepts de schéma corporel et d'image de soi, mais auquel elle intègre une nouvelle dimension grâce à l'atelier à savoir l'aspect culturel.

*On en parle on parle de l'influence de la culture sur l'écriture la motricité manuelle (...) ces différentes choses-là. Mais je n'avais pas envisagé l'aspect de toute cette culture corporelle qui a amené une discipline telle que le basketball qui a amené tel type de danse ou tel autre sport en fait. Maintenant qu'on a vu ça, j'en ai pris conscience. Bien sûr, c'était là, mais on n'y fait pas référence en fait, à tout cet aspect culturel dans le développement (...) de l'enfant, pas à ce point-là.*

Sur la question de la langue de scolarisation, les niveaux de langages se confondent. Parle-t-on du langage corporel ou du vocabulaire à mettre sur les postures ? Comme dans beaucoup d'entretiens, la question de la langue de scolarisation semble se confondre avec l'utilisation du terme adéquat à la situation. H. se pose d'ailleurs la question de savoir si elle a bien compris le concept.

La dimension des fondamentaux relationnels ouvre le plus de parallèles entre les acquis que peuvent proposer la pratique d'activités physiques collectives et les pratiques proposées lors des RDFE.

*Aider vraiment l'enfant à, notamment, développer son identité propre, et par là développer une meilleure relation aux autres et pouvoir s'engager (...) dans des activités de groupe, devenir citoyen, avec tout le respect des règles, le respect de l'autre (...).*

On aimerait pouvoir creuser la question plus avant.

#### Les capacités

La brièveté de l'entretien et le peu d'éléments récoltés sur les pratiques réelles de cette enseignante ne permettent pas de beaucoup s'avancer sur la perception qu'elle a de ses capacités. Elle témoigne d'une longue expérience d'enseignante. Elle a des stratégies de pratique et d'analyse réflexive avec ses étudiants, mais elle trouve qu'elle mise trop sur l'analyse et ne donne pas assez l'occasion d'avoir un vécu corporel approfondi.

#### Le sens du dispositif

H. a réellement appris de nouvelles choses dans son atelier ainsi que durant les conférences. L'enjeu de la production ne semble pas l'avoir mobilisée particulièrement, elle n'y fait aucune référence. Elle souligne l'intérêt et l'intensité des échanges, mais sans évoquer leur raison d'être.

Les enjeux relationnels qui semblent avoir une certaine importance dans son enseignement ne sont pas évoqués non plus comme une composante des RDFE.

#### Perspectives

En début d'entretien, H. fait part de son désir de participer à la réflexion sur l'évolution de la formation des enseignants, notamment dans la dimension de la psychomotricité.

Les perspectives sont en lien direct avec les enseignements reçus lors de la formation et conditionnés par la collaboration avec une collègue qui n'a pu être présente lors de l'atelier.

#### *Portrait I. : didacticienne du français*

##### *Puissance et hauteur*

En mettant en avant sa participation au consortium de français et latin et en illustrant son travail de pratiques alliant concepts intégrateurs, progression et planification, d'analyse réflexive ou mise en projet des élèves, I. nous montre non seulement une grande maîtrise de son métier de formatrice d'enseignants, mais également une reconnaissance par ses pairs. Comme elle pense partager ces compétences avec son intervieweur, elle reste dans un discours assez pointu, même quand il lui demande d'explicitier ses pratiques.

#### La perception de ses capacités.

I. ne fait pas part de doutes sur ses capacités en tant que didacticienne de Français. Elle montre une conception très articulée de la didactique de la lecture et de l'écriture étayée par différents exemples d'outils. Cette description est assez distanciée. Il semble s'agir de gestes professionnels maîtrisés, qui ne demandent plus réellement d'effort dans leur mise en œuvre, même s'il s'agit bien d'un travail conséquent.

*Et alors là, généralement je pars d'exemple sur des exemples de planification d'enseignant (...) avec des modes de structuration différent. D'abord on tire une série de constat sur ce qu'on doit reprendre dans une planification d'année, sur les problèmes que ça*



*peut poser. (...) si on constate que là il y a une compétence qui est moins mobilisée que d'autres ou bien qu'il y en a une qui y est, mais qu'une seule fois, c'est vrai qu'on va peut-être tirer des conclusions un peu rapides sur la maîtrise d'une compétence si on ne l'a maîtrisée qu'une seule fois. Donc on tire une série de constats à partir d'exemple et généralement je m'appuie sur cette 1<sup>re</sup> étape-là pour les amener (...) à dresser la liste des choses que doit comporter une planification, une liste des atouts, des limites des différentes manières de le structurer (...). Ensuite, j'amène des ressources, des aides, des tableaux qui aident à la planification. Puis je les fais passer alors à l'acte : en équipe, ils élaborent une planification d'année à partir de séquences dont ils disposent déjà, pour ne pas partir de rien.*

## Les écarts

Étant donné son appartenance au consortium de français, on peut dire que I. prend une position haute par rapport aux écarts qu'il pourrait y avoir entre ses représentations et les contenus amenés lors des RDFE.

*Elle ne m'a pas déplacée fondamentalement, mais aussi parce que j'y arrivais convaincue de la nécessité, vu le travail sur le consortium de français, j'y arrivais convaincue de la nécessité de davantage penser la formation des enseignants dans une logique de continuité.*

Les écarts qu'il pourrait y avoir sont plus liés à la spécificité d'une matière et à l'interprétation des concepts au sein de cette matière que de réels écarts conceptuels.

*Quand on travaille dans l'élaboration du parcours centré sur les élèves en difficulté de lecture et d'écriture (...) je fais attention avec ma collègue psycho pédagogue (...) on intègre beaucoup tout ce qui touche à la prévention des malentendus, aux rapports au savoir, aux rapports à l'écriture et à la lecture (...)*

Les fondamentaux relationnels sont pris en compte dans le contexte d'un contenu particulier, pas comme un objet d'apprentissage hors sol.

*Mais donc c'est toujours incarné dans un objet didactique particulier, ça ne va pas être concrètement comme installer un bon climat relationnel dans la classe.*

## Sens du dispositif

Dans toute la première partie de l'interview, I. questionne peu le sens du dispositif. Elle met en avant les apports du travail collectif et l'intérêt de s'être mise au travail sur la *spirale* intégrationnelle dont elle semble tirer beaucoup d'enseignements intéressants. Elle nomme malgré tout un certain regret que l'équipe d'animation ait déjà fait le choix du concept intégrateur, avant la mise au travail. Même si, elle aurait sans doute fait d'autres choix, elle peut admettre la décision de ne pas avoir pris le temps de le faire durant la semaine.

En fin d'interview, quand une parole plus libre est ouverte sur les impressions laissées par le stage, I. fait part de son ressenti par rapport à la Pédagogie Institutionnelle :

*J'ai trouvé que, le fait de faire vivre le groupe en pédagogie institutionnelle toute une semaine, c'était..., ça m'a déstabilisée.*



*c'était parfois un peu violent, je trouve (...) un peu contraignant aussi à certains moments*

*Moi je me suis sentie captive un peu parfois de... de ce système alors que, bah je ne le connaissais pas plus que ça (...), mais donc j'avais vu des groupes fonctionner en pédagogie institutionnelle et à priori ce que j'ai pu lire me convainc plutôt sur le plan des idées, des intérêts. Mais je trouve que... du coup c'était une ambition supplémentaire tu vois...*

Cet écart important entre la perception du dispositif et l'intention qui est de garantir des espaces de régulation socioaffective et de donner un certain pouvoir doit-il être mis en lien avec l'écart perçu dans l'importance accordée aux fondamentaux relationnels ? Quelle hypothèse ? Elle pointera aussi qu'il a été difficile de refuser une responsabilité et qu'elle aurait eu plus besoin d'apprendre, d'être plus « nourrie » dans sa réflexion avant de pouvoir produire.

### Les perspectives

Pour le dire simplement, I. voit loin. Ici c'est manifestement son rôle dans le consortium et l'implication dans la mise en place de réformes qui la mobilisent, même si elle évoque également les stratégies de collaboration qu'il pourrait y avoir entre étudiants de sections différentes. D'une manière générale, ce qui revient dans différentes perspectives qu'elle envisage c'est le désir de « décliver », ou autrement dit de favoriser le travail collaboratif entre des personnes qui occupent à priori des fonctions différentes.

*et c'est justement que qui me paraît fondamental avec le pacte c'est la capacité pour les enseignants à se penser comme pièce dans un continuum*

*Ce serait intéressant de travailler avec des équipes mélangées d'avoir des didacticiens du français (...), mais (...) qui soient spécialisés dans le préscolaire dans le primaire et dans le secondaire et qui travaillent ensemble.*

*Je pense que c'est vraiment faisable oui. Je pense après il faudra voir avec quelle reconnaissance si on veut coanimer, co-enseigner... ça, c'est toujours compliqué. (...) on a des charges lourdes. En général, si on travaille ensemble on n'est pas reconnu 2 fois (rire) dans les missions attribuées. Mais sur le plan de l'idée, je pense que ce ne serait pas un problème...*

Manifestement, l'expérience vécue aux RDFE la conforte dans le fait que la rencontre est possible et enrichissante. Elle pointe les difficultés organisationnelles, voire institutionnelles, mais n'en fait pas des obstacles infranchissables. Un des aspects à travailler collectivement serait d'identifier les gestes professionnels à enseigner à tous les étudiants.

### Portrait J. : Professeur de musique

**« La bonne place c'est la place du critique »**

J. est musicien. Ses titres et fonctions ne lui permettent pas d'avoir la pratique qu'il est censé enseigner à ses étudiants. Il ne peut donner cours ni en maternelle, ni en primaire. Or,

il forme de futurs enseignants au fondamental au niveau musical. Curieux de sortir de sa zone de confort il a choisi de s'inscrire dans l'atelier de didactique des langues.

#### La perception de ses capacités.

J. a une perception positive de ses capacités de musicien. Il met en avant une grande autonomie dans ses propres capacités d'apprentissage, mais aussi l'investissement et l'engagement que demande la maîtrise d'un instrument. Son grand défi est d'amener ses étudiants à oser chanter et jouer de la guitare en classe. Il a des stratégies basées sur la mise en confiance, le drill et sa propre mise en jeu de ce qu'il attend.

Dans l'atelier des RDFE, il s'est senti un peu en décalage, n'ayant pas de formation en didactique des langues. Il avait l'impression de ne pas pouvoir profiter de toutes les subtilités. Sa capacité à prendre distance et à regarder les choses du point de vue de Sirius a pu compenser ce manque.

#### Les écarts

En termes de contenu, très peu des « gros mots »<sup>2</sup> utilisés durant les RDFE font directement écho chez J.. Il semble éluder les questions. Pourtant, il insiste sur la nécessité de donner confiance aux étudiants pour qu'ils osent se lancer devant le groupe. Il y met beaucoup d'énergie, dit comment il s'appuie sur la dynamique du groupe pour y arriver, mais met surtout en avant le feeling de l'instant. Il met aussi en place des tours de parole quand le besoin s'en fait sentir. Il a donc conscience que les fondamentaux relationnels sont au travail dans son cours. Mais il ne les nomme pas ainsi ni pour lui-même ni pour ses étudiants. On peut donc questionner dans quelle mesure la transposition est possible pour ses étudiants vers leurs futurs élèves.

Pour lui, la musique est un langage non verbal qui oblige à entrer dans le langage verbal pour pouvoir nommer les émotions qu'elle provoque. Mais il n'inclut pas cela de manière formelle dans un travail sur la langue de scolarisation.

Il pointe les difficultés que peut représenter l'entrée dans la musique académique, particulièrement pour certains milieux très éloignés de cette culture. Il a des stratégies pour contourner cette difficulté en s'appuyant sur les goûts musicaux des étudiants. Mais cela n'entre pas pour autant dans la question des rapports aux savoirs qui pourraient être travaillés dans ses cours.

Là où les écarts sont le plus visibles, c'est entre sa conception de la gestion du temps dans un projet et celle de ses collègues formateurs en HE.

*On était un public de professeurs de haute école et ce sont des gens dont l'efficacité est absolument réduite à néant. C'est-à-dire qu'ils sont capables de débattre pendant 3 jours pour savoir comment gagner du temps. Et c'est un truc de fou. Je suis pas comme ça. Du tout.*

---

<sup>2</sup> Clin d'œil, au sein de CGé, les « gros mots » sont les mots du jargon de la pédagogie ou de la sociologie qui ne se comprennent pas sans un mot d'explication, en l'occurrence ici « fondamentaux cognitifs, spirale intégrationnelle... »

*Eux ils débattaient au matin pour savoir comment on allait organiser la journée, et ça pouvait prendre ¾ d'h de débat ça, pour savoir comment on allait gagner du temps. C'est pas des blagues hein.*

J. était également étonné de voir le sentiment d'oppression que générait le fait de devoir produire un travail pour une date donnée. Il souligne que c'est en fait la situation dans laquelle ces formateurs mettent couramment leurs étudiants, sans que cela ne leur pose de question.

#### Le sens

Pour J., sa participation aux RDFE prend tout son sens au regard de l'indispensable interdisciplinarité dans laquelle la musique doit s'inscrire au fondamental. De manière assez concrète pour lui, le chant est une entrée dans le langage oral.

La question du sens le poursuit également dans sa pratique avec les étudiants. Il met en évidence le nombre d'ouvrages dans lesquels les étudiants peuvent trouver des préparations de « leçons de musique » toutes faites et de grande qualité. La seule chose qu'il peut apporter à ses étudiants c'est le sens que peuvent prendre ces activités et ses apprentissages pour les étudiants et leurs futurs élèves.

#### Perspectives

À plusieurs reprises, J. fait part du désir de recommencer la formation pour mieux la comprendre. L'impression qu'il donne, c'est qu'il a intuitivement compris des dimensions du cadre que peu d'autres ont perçues, mais qu'il n'est pas capable de les formaliser.

Il voudrait pouvoir mobiliser un groupe d'enseignants de musique pour créer une « spirale musicale ». Mais si l'union fait la force, il ne semble pas très facile de faire union dans le contexte institutionnel actuel.

#### Portrait K. : Formatrice en Mathématique

##### *La perfection du doute ou qui évalue qui ?*

K. est un des portraits les plus étonnants. Elle est précise et pointue dans la description de ses pratiques qui correspondent le plus souvent à des manières de faire promues par CGé. Ses vigilances correspondent à celles que nous avons mises en avant durant les RDFE. Pourtant K. vit tout l'entretien comme l'évaluation de ses pratiques et non l'évaluation de l'impact du module, et ce malgré les nombreuses dénégations et mises en perspectives de l'intervieweur.

#### La perception des capacités/les écarts.

K. manifeste des doutes importants sur sa capacité à mettre en œuvre les concepts travaillés durant les RDFE.

*Oui, alors, mais j'ai l'impression que la langue de scolarisation... Bon voilà c'était une des questions qui me faisaient peur.*

Ce type de remarque revient à chaque question ou à peu près. Pourtant les exemples donnés montrent une réelle intégration de différents concepts dans les cours qu'elle donne, et ce à tel point qu'il paraît difficile, ici, de traiter séparément la perception des capacités des écarts entre le module des RDFE et les pratiques observées. Cet extrait de l'entretien sur la langue de scolarisation est particulièrement parlant.

*Est-ce que je travaille cette problématique-là avec les futurs enseignants ? (...) je ne crois pas. Je ne crois pas que souvent on ait un discours méta sur ce qu'on a fait et qu'on se dise voilà et dans votre pratique que faire avec des enfants sur ce thème-là. Ça non, je crois que je ne le fais pas. Voilà. Moi est-ce que je travaille... la problématique de la langue de scolarisation ? J'ai l'impression que oui, mais j'aurais du mal à donner des exemples précis (...) ? Oui c'est clair que... je ne sais pas si ça rentre dans cette problématique, oui, je crois. Donc il y a une différence entre la façon dont les étudiants s'expriment spontanément et même par écrit. Comment dire ? Ils ont du mal, certains ont beaucoup de mal à écrire leur pensée de façon à ce qu'elle soit lue par une personne extérieure et comprise par une personne extérieure. Par exemple ils utilisent beaucoup de pronoms démonstratifs. Le « ça », le « c apostrophe », le « c'est », est très souvent exprimé alors qu'en fait il n'y a pas d'antécédent ou que l'antécédent n'est pas clairement identifié. Donc ils disent, je simplifie, mais..., « c'est plus grand ». Mais on ne sait absolument pas de quoi ils parlent (...). Et donc c'est clair que là moi je m'arrête sur des choses comme ça, en explicitant ça, le fait qu'un pronom démonstratif il doit renvoyer à un antécédent. Je ne sais pas si ça rentre dans la langue de scolarisation, bon, ce genre de choses oui on le fait.*

L'entretien continue ensuite sur la question du raisonnement et comment y montrer les liens logiques.

Cet extrait montre bien la progression de la pensée de K. qui commence chaque fois par affirmer qu'elle ne s'occupe pas de langue de scolarisation, de fondamentaux cognitifs ou relationnels, puis elle cherche un exemple de ce qu'elle fait et elle évoque une pratique qui correspond étonnamment au concept évoqué. Elle termine son explication en réexprimant un doute sur la pertinence de son exemple.

De la même manière elle montre comment elle travaille la construction spiralaire du concept d'addition et de soustraction, la construction d'une opinion propre dans un débat scientifique en soignant sa posture d'enseignante, la capacité à s'écouter et à tenter de comprendre la pensée de l'autre. Tout l'entretien est émaillé de pratiques plus intéressantes les unes que les autres, entourées de l'expression d'un doute profond quant à leur pertinence.

#### [Le sens](#)

En fin d'entretien, comme pour chaque exemple, K. prend confiance et est capable de dire que le module des RDFE ne va pas modifier radicalement ses pratiques.

*Je me suis dit, il y a plein de choses que je fais vraiment déjà bien, mais je ne sais plus lesquelles évidemment. Je devrais relire pour travailler ça.*

Ce qui avait du sens pour elle était le travail collectif, particulièrement de croiser son regard avec celui des formateurs du maternel. Elle a récolté des idées qu'elle voudrait intégrer. Elle questionne la pertinence de s'être mis à autant de personnes qui ne se connaissent pas pour produire. Elle avait l'impression qu'elle aurait pu être beaucoup plus efficace avec 3 ou 4 personnes qu'elle connaît bien. Mais elle reconnaît l'intérêt du défi de faire travailler ensemble des gens qui ne se connaissent pas.

## Perspectives

La principale idée est de trouver du temps pour relire les notes et les productions. Éventuellement d'intégrer l'un ou l'autre apport dans ses cours. Elle voudrait bien se repencher sur la question de la langue de la scolarisation et des rapports aux savoirs dans sa pratique.

### Portrait L. : didacticien des sciences

#### Compétence affirmée

De tout l'entretien avec L. se dégage un sentiment de compétence. D'une manière générale, il fait part de pratiques réfléchies, articulées à des concepts théoriques, cohérentes par rapport aux objectifs qu'il se donne. Les RDFE étaient donc plus l'occasion de se mettre au travail en équipe que d'acquérir de nouvelles connaissances spécifiques. Le fait que l'organisation du travail s'inspire de la Pédagogie Institutionnelle représentait pour lui une motivation annexe, mais présente.

#### Les écarts.

Lorsqu'on évoque la question de la langue de scolarisation ou des fondamentaux cognitifs, il témoigne de représentations différentes de celles proposées lors des RDFE.

*(...) je vois pas très bien ce que vous faites comme différence entre langue de scolarisation et langue d'enseignement. Là où je suis plus sensible, c'est langue maternelle, langue non maternelle.*

*Dans les fondements cognitifs je connaissais pas vraiment le modèle présenté par la CGé, mais j'étais plus dans des modèles (...) un peu plus anciens et sur les activités cognitives et en ayant vraiment une focalisation sur mettre les enfants en réflexion mentale.*

Le deuxième extrait est suivi d'une explication substantielle des stratégies qu'il met en place pour former ses étudiants à mettre leurs élèves en réflexion. On peut constater des conceptions différentes qui s'approchent plus du désaccord que de la résolution d'un conflit cognitif.

Plus loin, il dira qu'il ne s'occupe pas des fondamentaux relationnels, mais il se dit aussi très sensible aux questions de genre, particulièrement dans les cours de science. Il met cette question en lien avec les rapports aux savoirs plus qu'avec les questions relationnelles.

On peut donc dire qu'il est conscient et accepte des écarts entre ses conceptions et celles présentées lors des RDFE, mais qu'il ne cherche pas à les réduire. Il entend les positions de CGé comme des positions scientifiques ou pédagogiques différentes, qui méritent débat, mais qui n'ont pas plus de valeur que les siennes.

#### Perception de ses capacités

À de multiples reprises, L. nous donne des éléments qui montrent son sentiment de compétence dans son domaine, ainsi que son sentiment de pouvoir agir pour pouvoir faire évoluer les choses.

- Il illustre la *spirale* intégrationnelle développée dans son groupe avec des éléments qui démontrent sa maîtrise des concepts...

- Il dit qu'il veut que ses cours représentent une « plus-value » par rapport à ce que ses étudiants pourraient trouver dans des livres,
- Il demande à 3 étudiants dans ses groupes d'être responsables d'une lecture métacognitive des activités qu'il propose et de réaliser la rédaction d'un syllabus collectif.
- Il propose une recherche à ses étudiants sur le statut des écrits intermédiaires chez les élèves.
- Il ne travaille pas la photosynthèse avec ses étudiants pour des questions de temps, mais contrairement à d'autres personnes interviewées, il met en avant un choix stratégique plutôt qu'une contrainte incontournable...
- Il laisse entendre qu'il ne pense pas que du bien du programme...

Il fait peu état de sa capacité ou non à participer à la coformation. Entre les lignes on peut imaginer qu'il n'a pas de doutes sur sa capacité et qu'il n'y a donc pas lieu d'en parler.

Pourtant, à la toute fin de l'entretien, il reconnaît avoir écouté deux conférences de Goigoux, sans les avoir comprises... le doute est tout de même permis.

### Le sens

Au-delà de ce qui a déjà été dit par rapport aux écarts, ce que L. met le plus en avant, c'est le travail collaboratif, la rencontre avec le questionnement d'autres professionnels et particulièrement le questionnement des collègues plus jeunes.

Il dit son intérêt pour le dispositif mis en place, inspiré de la pédagogie institutionnelle. Il voudrait pouvoir s'appuyer dessus pour animer un WE avec un autre collègue formé lui-même à la PI.

À deux reprises au cours de l'entretien, L. souligne l'absence de temps de métacognition durant le travail. Il aurait voulu du temps pour qu'ils puissent discuter de lectures communes durant la semaine. Il n'a pas perçu les « passés recomposés » comme étant du temps réservé à l'analyse réflexive de la journée. Il souligne le fait qu'on était fort « dans le fonctionnel », ce que nous avons appelé la « production » et que cela a pu prendre le pas sur le reste.

### Perspectives

Il voudrait demander à son directeur de fermer sa haute école durant une semaine pour que tous les formateurs puissent travailler ensemble et se (re) créer une culture commune, recréer une cohésion d'équipe. Il est en demande d'espaces mieux structurés où l'on puisse « se réfléchir ».

Il parle de la réforme de la formation initiale comme d'une occasion de réflexion sur le métier d'enseignant, de contrainte nécessaire pour faire travailler ensemble des gens de métiers différents (formateurs HE, maître de stage, profs d'unifs...)

### Les tableaux de synthèse

**ÉCARTS** (Les parties grisées sont des éléments qui apparaissent lors du 2e entretien en avril/mai)

	<b>Conscience :</b> Éléments permettant d'apprécier la conscience que les participants ont de l'écart qu'il y a entre leur pratique et celle proposée aux RDFE	<b>Explicitation :</b> Ce qu'ils en disent	<b>« Acceptation/réaction »</b> Tâches qu'ils se donnent
<b>A.</b>	Pas d'élément probant	Raccroche des éléments de concepts apportés lors des RDFE à des concepts connus  Ex : spirale intégrationnelle = continuité des apprentissages  Exprime le doute sur sa bonne compréhension des concepts.	Intégrer de nouvelles choses dans ses cours Collaborer sur des contenus spécifiques  <hr/> Revoir les grilles d'évaluation Faire des liens entre les cours
<b>B.</b>	Pas d'élément probant	Raccroche des éléments de concepts apportés lors des RDFE à des concepts connus  Ex : spirale intégrationnelle = continuité des apprentissages  Transforme les concepts sociologiques par une lecture individualisante ou psychologisante.	Intégrer des éléments de la spirale dans son cours Poursuivre le travail de rédaction d'un syllabus commun.  <hr/>
<b>C.</b>	Au niveau du contenu, il y a peu d'écart.		Revisiter la question du sens des apprentissages

	<b>Conscience :</b> Éléments permettant d'apprécier la conscience que les participants ont de l'écart qu'il y a entre leur pratique et celle proposée aux RDFE	<b>Explicitation :</b> Ce qu'ils en disent	<b>« Acceptation/réaction »</b> Tâches qu'ils se donnent
		Apporte des nuances, des explications décalées par rapport aux concepts évoqués. (Conflit de loyauté, famille ronde...) Adhère aux valeurs de CGé	Travailler l'expression du temps dans une démarche interdisciplinaire
			Poursuivre une collaboration entre des 3e et une 7eP pour faire passer de la pratique de la langue à la conscience de la langue. Organiser des TFE en interdisciplinarité
	Au niveau de la méthode, exprime un désaccord	Manifeste une incompréhension Se désolidarise de la manière.	
<b>D.</b>	Donne des éléments qui indiquent qu'elle a conscience d'un décalage entre ce qu'elle fait avec ses groupes et les pratiques proposées	Réduit les dissonances de manière plus ou moins consciente « les mauvaises connaissances » = les malentendus. Reconnait ne pas mettre les fondamentaux relationnels au travail, alors qu'elle en voit l'importance.	Recherche de situations qui fassent sens pour les étudiants Travailler soi-même la question des malentendus avec ses étudiants Revoir la gradation des apprentissages



	<b>Conscience :</b> Éléments permettant d'apprécier la conscience que les participants ont de l'écart qu'il y a entre leur pratique et celle proposée aux RDFE	<b>Explicitation :</b> Ce qu'ils en disent	<b>« Acceptation/réaction »</b> Tâches qu'ils se donnent
			Revoir le dispositif de « débat scientifique » pour s'assurer de la compréhension de tous les étudiants  Permettre aux étudiants de prendre des responsabilités plutôt que de les donner
<b>E.</b>	Pas d'élément probant	Raccroche des éléments de concepts apportés lors des RDFE à des concepts connus  Ex : spirale intégrationnelle = continuité des apprentissages.  Exprime le doute sur sa bonne compréhension des concepts.	Relire les documents produits ou mis à disposition lors des RDFE  Parler avec les collègues de ce qu'on pourrait faire
<b>2é fois</b>		Distingue clairement le malentendu de l'obstacle et donne un long exemple de malentendu institutionnalisé.	À travaillé la photosynthèse avec ses étudiants, a pu vérifier les obstacles identifiés durant les RDFE  Travail sur un malentendu particulier sur la nutrition des plantes.
<b>F.</b>	Ne voit pas d'écart	Réduit les dissonances en transformant les concepts.	Structure les réunions de concertation avec les outils des RDFE

	<b>Conscience :</b> Éléments permettant d'apprécier la conscience que les participants ont de l'écart qu'il y a entre leur pratique et celle proposée aux RDFE	<b>Explicitation :</b> Ce qu'ils en disent	<b>« Acceptation/réaction »</b> Tâches qu'ils se donnent
		Spirale = continuité des apprentissages relationnels dans le travail de groupe. Intègre les outils pour travailler avec ses collègues. N'en fait rien pour travailler avec ses étudiants	Revoir les outils d'évaluation de stage Traiter la question des étudiants porteurs d'un déséquilibre psychologique potentiellement dangereux
<b>2e fois</b>		Fondamentaux relationnels = résoudre les conflits dans les groupes, assurer la sécurité dans les apprentissages. Assure elle-même la médiation, mais pense que ses étudiants ne devraient pas transposer, car ils ne sont pas outillés. Relationnel = l'essentiel, les apprentissages viennent après	Organiser des TFE en interdisciplinarité Permettre aux étudiants d'imaginer d'autres types d'évaluation.
<b>G.</b>	Donne des éléments qui indiquent qu'elle a conscience d'un décalage entre ce qu'elle fait avec ses	Aspiration à plus de vigilance et à mieux faire ce que les RDFE ont proposé. Adhésion aux valeurs de CGé	Créer des étapes pour entrer dans la langue philosophique → <i>revoir les fiches outils spécifiques à la philo en regard de tâches plus transversales en lien avec le français. [2e entretien]</i>

	<b>Conscience :</b> Éléments permettant d'apprécier la conscience que les participants ont de l'écart qu'il y a entre leur pratique et celle proposée aux RDFE	<b>Explicitation :</b> Ce qu'ils en disent	<b>« Acceptation/réaction »</b> Tâches qu'ils se donnent
	groupes et les pratiques proposées		Proposer du travail collectif entre collègues [sans attendre]  Approfondir la pratique de contextualiser-décontextualiser recontextualiser Mettre en place des fiches matières pour les recherches des étudiants Négocier les questions et l'organisation des examens avec les étudiants Profiter de la RFIE pour se mettre d'accord sur ce qu'on fait et comment on le fait
<b>H.</b>	Donne des éléments qui indiquent qu'elle a conscience d'un décalage entre ce qu'elle fait avec ses groupes et les pratiques proposées	Raccroche des éléments de concepts apportés lors des RDFE a des concepts connus  Ex : spirale intégrationnelle = continuité des apprentissages  Exprime ses doutes sur sa bonne compréhension des concepts.	Participer à la réflexion sur l'évolution du métier de psychomotricien

	<b>Conscience :</b> Éléments permettant d'apprécier la conscience que les participants ont de l'écart qu'il y a entre leur pratique et celle proposée aux RDFE	<b>Explicitation :</b> Ce qu'ils en disent	<b>« Acceptation/réaction »</b> Tâches qu'ils se donnent
<b>I.</b>	Donne des éléments qui indiquent qu'elle a conscience de nuances entre ce qu'elle fait avec ses groupes et les pratiques proposées	Veut intégrer les concepts évoqués dans ses cours, si elle ne le fait pas déjà.  Accepte l'existence de nuances.	Favoriser le travail collaboratif dans l'évolution du Pacte, y compris identifier les gestes professionnels de l'enseignant
<b>J.</b>	Pas d'éléments probants	Élude les concepts, n'en parle pas.	Recommencer la formation pour mieux comprendre  Travailler la « spirale musicale » avec d'autres enseignants de musique  [redit lors du 2 <sup>e</sup> entretien]  Organiser un projet interclasses et transgénérationnel dans un musée proche de l'école.  Participer à l'évaluation certificative des stages

	<b>Conscience :</b> Éléments permettant d'apprécier la conscience que les participants ont de l'écart qu'il y a entre leur pratique et celle proposée aux RDFE	<b>Explicitation :</b> Ce qu'ils en disent	<b>« Acceptation/réaction »</b> Tâches qu'ils se donnent
<b>K.</b>	Pense qu'il y a de grands écarts, alors qu'elle a des pratiques très proches des pratiques attendues	Se dit inadéquate. Accepte l'existence des écarts.	Relire ses notes Intégrer l'un ou l'autre apport dans ses cours Se pencher sur la langue de scolarisation et les rapports au savoir <hr/> Favoriser la capacité des étudiants à comprendre le point de vue de l'autre
<b>L.</b>	Donne des éléments qui indiquent qu'elle a conscience d'un décalage entre ce qu'elle fait avec ses groupes et les pratiques proposées	Oppose d'autres référents théoriques aux concepts proposés lors des RDFE Est en désaccord explicite [mais poli]	Organiser une semaine de travail collectif avec tous les formateurs de sa haute école

**CAPACITÉS** [Les parties grisées sont des éléments qui apparaissent lors du 2e entretien en avril/mai]

	Définition de la tâche [reprise 3e colonne Écart]	Difficulté de la tâche	Capacité propre	Soutien de l'environnement
A	Intégré de nouvelles choses dans ses cours	Manque de temps	∅	∅
	Collaborer sur des contenus spécifiques	Pas de structure institutionnelle [ou trop lourde]	OK	Partenaire spécifique pour une collaboration précise.
2e fois	Revoir les grilles d'évaluation		Une réflexion petit à petit	
	Faire des liens entre les cours			Pratique existe déjà
B.	Intégrer des éléments de la spirale dans son cours.	∅	OK	∅
		∅	OK + Meilleure vision globale grâce à la coformation	Structure existante
C.	Revisiter la question du sens des apprentissages	∅	∅	∅

	<b>Définition de la tâche</b> [reprise 3e colonne Écart]	<b>Difficulté de la tâche</b>	<b>Capacité propre</b>	<b>Soutien de l'environnement</b>
	Travailler l'expression du temps dans une démarche interdisciplinaire	∅	∅	∅
2e fois	Poursuivre une collaboration entre des 3è et une 7èP pour faire passer de la pratique de la langue à la conscience de la langue.		Déjà fait + expérience dans l'école professionnelle.	Richesse du dispositif existant qui permet d'explorer concrètement une série d'axes développés lors des RDFE
	Organiser des TFE en interdisciplinarité	Disponibilité des collègues	Expérience déjà faite	Soutien très différent dans les deux écoles où elle travaille.
D.	Recherche de situations qui fassent sens pour les étudiants	Recherche de longue haleine	Continue de chercher	∅
2e fois	Travailler soi-même la question des malentendus avec ses étudiants	∅	Capacité à se regarder travailler, à voir ce qui pose problème dans ce qu'elle fait.	RDFE comme déclencheur
	Revoir la gradation des apprentissages	Réorganiser son cours	∅	∅

	<b>Définition de la tâche</b> [reprise 3e colonne Écart]	<b>Difficulté de la tâche</b>	<b>Capacité propre</b>	<b>Soutien de l'environnement</b>
	Revoir le dispositif de « débat scientifique » pour s'assurer de la compréhension de tous les étudiants	Distinguer ce qui appartient à la personnalité des étudiants [extraverti ou non] de leur incompréhension.	Possibilité de solliciter les étudiants	∅
	Permettre aux étudiants de prendre des responsabilités plutôt que de les donner	Ça ne se fait pas en 15 secondes, il faut l'intégrer transversalement	Gérer le relationnel de manière globale	∅
E.	Relire les documents produits ou mis à disposition lors des RDFE	Documents pas encore disponibles	OK	Pas nécessaire
	Parler avec les collègues de ce qu'on pourrait faire	Manque de temps	OK	Indisponibilité chronique
2e fois	À travaillé la photosynthèse avec ses étudiants, a pu vérifier les obstacles identifiés durant les RDFE  Travail sur un malentendu particulier sur la nutrition des plantes.	Diminution du temps de travail en 2e et 3e : prestation de 70 % des heures au lieu de 80	OK	Réflexion collective des RDFE
F.	Structure les réunions de concertation avec les outils des RDFE	Inertie des collègues	OK	Soutien de la direction



	<b>Définition de la tâche</b> [reprise 3e colonne Écart]	<b>Difficulté de la tâche</b>	<b>Capacité propre</b>	<b>Soutien de l'environnement</b>
	Revoir les outils d'évaluation de stage	Arriver à un usage commun	∅	Un document existe déjà
	Traiter la question des étudiants porteurs d'un déséquilibre psychologique potentiellement dangereux	Question récurrente	Manque de formation pour traiter les questions de personne.	Manque de formation de l'ensemble des formateurs pour traiter les questions de personne.
2 <sup>e</sup> fois	Permettre aux étudiants d'imaginer d'autres types d'évaluation.	∅	Essaye de le faire elle-même	∅
G.	Créer des étapes pour entrer dans la langue philosophique ⇒ <i>revoir les fiches outils spécifiques à la philo en regard de tâches plus transversales en lien avec le français. [2e entretien]</i>	∅	OK	Pas besoin
	Proposer du travail collectif entre collègues [sans attendre]	∅	∅	Soutien potentiel d'une collègue ayant participé aux RDFE

	<b>Définition de la tâche</b> [reprise 3e colonne Écart]	<b>Difficulté de la tâche</b>	<b>Capacité propre</b>	<b>Soutien de l'environnement</b>
2e fois	Approfondir la pratique de contextualiser-décontextualiser-recontextualiser.			
	Mettre en place des fiches matières pour les recherches des étudiants	Les recherches sont évidentes pour certains étudiants et semblent hors de portée pour d'autres.		Un collègue très concret et pratique.
	Négocier les questions et l'organisation des examens avec les étudiants			
	Profiter de la RFIE pour se mettre d'accord sur ce qu'on fait et comment on le fait	Inertie du groupe	Donner du sens à ce qu'on fait plutôt que de s'ajuster à des demandes administratives.	Demande d'accompagnement à la direction ?
H.	Participer à la réflexion sur l'évolution du métier de psychomotricien	Absence d'une collègue lors de la formation	∅	∅
I.	Favoriser le travail collaboratif dans l'évolution du Pacte, y compris identifier les gestes professionnels de l'enseignant.	Manque de reconnaissance institutionnelle et financière. Charge de travail	Ok	Le pacte va dans ce sens-là.

	<b>Définition de la tâche</b> [reprise 3e colonne Écart]	<b>Difficulté de la tâche</b>	<b>Capacité propre</b>	<b>Soutien de l'environnement</b>
J.	Recommencer la formation pour mieux comprendre	La formation n'est pas reprogrammée		
	Travailler la « spirale musicale » avec d'autres enseignants de musique [redit lors du 2 <sup>e</sup> entretien]	Pas de temps de travail commun avec ses collègues	OK	Pas de soutien <i>Opportunité dans le cadre des travaux du pacte qui donnent plus de crédibilité aux cours d'art [2<sup>e</sup> entretien]</i>
2 <sup>e</sup> fois	Organiser un projet interclasses et transgénérationnel dans un musée proche de l'école.	Organisationnelle Faire travailler les étudiants ensemble.	Enthousiasme Capacité à apprendre de ses propres erreurs	Collègues porteurs avec lui
	Participer à l'évaluation certificative des stages	Incompétence et manque de pratique propre.	Perception de la capacité de remise en question, de l'analyse réflexive de ses étudiants	Bien obligé.
K.	Relire ses notes	∅	∅	∅
	Intégrer l'un ou l'autre apport dans ses cours	∅	∅	∅

	<b>Définition de la tâche</b> [reprise 3e colonne ÉcartS]	<b>Difficulté de la tâche</b>	<b>Capacité propre</b>	<b>Soutien de l'environnement</b>
	Se pencher sur la langue de scolarisation et les rapports au savoir	∅	∅	∅
2e fois	Favoriser la capacité des étudiants à comprendre le point de vue de l'autre	Toujours de nouvelles façons de penser.	Longue pratique	∅
L.	Organiser une semaine de travail collectif avec tous les formateurs de sa haute école	Dégager le temps		La réforme de la formation initiale semble être une opportunité pour le faire.

## SENS

	Utilité	Valeurs	Image de soi	Coûts
A.	Ne nomme pas le dispositif comme utile, mais le perçoit comme efficace.		Ne se sent pas à la hauteur, son image de soi a été dévalorisée par le dispositif	Aspect lourd du cadre
B.	Meilleure perception du sens de son enseignement/une vision globale de ses objectifs de formation		Confortée par le contenu des conférences.	Discipline de caserne plutôt que de chantier
C.		Collaboration verticale [maternel, primaire, régendat] et horizontale [interdisciplinarité]		Violence du dispositif
D.	Meilleure vision de l'implicite	Collaboration		Masse de travail et manque de temps d'appropriation
E.	Production de contenu intéressant Mais ne voit pas ce qu'elle va pouvoir en faire	Travail collectif		Masse de travail et manque de temps d'appropriation

<b>F.</b>	Pouvoir investir des conseils de départements grâce aux outils			
<b>G.</b>	Maintenir de la vigilance	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Travail collaboratif,</li> <li>- Aider ceux qui en ont vraiment besoin</li> </ul>	Appartenir au « clan » de ceux qui ont une réelle pratique réflexive	Proposer au lieu d'attendre
<b>H.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprentissage de nouveaux concepts</li> <li>- Intérêt des échanges</li> </ul>			
<b>I.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apports [contenu] du travail collectif.</li> <li>- Spirale intégrationnelle</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Violence du processus</li> <li>- Manque d'apports théoriques</li> </ul>
<b>J.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interdisciplinarité</li> </ul>			
<b>K.</b>	Nouvelles idées à intégrer	Travail collectif	Image de soi mise à mal par le processus d'évaluation lui-même	Efficacité du petit groupe versus grand groupe
<b>L.</b>	Pouvoir réutiliser la PI	Travail collectif		Production prend le pas sur la connaissance.

## Analyse

### Les écarts

Dans les hypothèses représentées dans le modèle proposé, nous avons vu que toute intention de formation présuppose un écart entre les représentations, les pratiques des participants et celles attendues ou souhaitées par les formateurs. Ces écarts sont mis en lumière durant la coformation par le dispositif qui intègre coopération, trans-formation et production. Lors des entretiens, après la coformation, les écarts peuvent être plus ou moins conscients chez les participants.

Nous avons tenté d'établir si les personnes rencontrées étaient conscientes ou non de ces écarts. Certaines ont donné des éléments qui montrent une certaine prise de conscience, D'autres n'ont pas donné d'éléments probants. Mais le fait qu'une personne témoigne ou ne témoigne pas de la conscience des écarts ne prédit pas dans quelle mesure elle va nommer dans son discours des écarts dont elle n'est pas nécessairement pleinement consciente. De la même manière, nous avons vu à posteriori que certains sauts cognitifs n'avaient pas été considérés dans toute leur ampleur par l'équipe des formateurs avant la semaine d'atelier.

Ces écarts, plus ou moins conscients, peuvent donner lieu à un conflit cognitif qui, dans notre modèle, peut se résoudre de deux manières. Soit par un rejet, un déni ou un refoulement dans l'inconscient, soit par une nouvelle disposition, une mobilisation pour remettre en question ses pratiques, ses conceptions et/ou son réseau d'apprenant, ou dit plus globalement : remettre en question son identité professionnelle.

L'analyse des profils nous montre un peu plus de nuances que dans le modèle. Nous avons dégagé 5 tendances autour de ces écarts.

- Le désaccord,
- L'écart explicite et accepté,
- La torsion des concepts présentés en formation pour les faire correspondre à des représentations antérieures,
- La réduction des concepts présentés en formation à des représentations antérieures,
- L'accord, plus ou moins nuancé.

La posture du simple désaccord est représentée par une des personnes interviewées qui dit explicitement que ses références théoriques sont ailleurs. Elle a trouvé intéressante la démarche, mais elle reste attachée à ses représentations antérieures.

*(...) je vois pas très bien ce que vous faites comme différence entre langue de scolarisation et langue d'enseignement. Là où je suis plus sensible, c'est langue maternelle, langue non maternelle.*

La posture de l'écart explicite et accepté est assez bien représentée par B qui admet ne pas trop travailler les fondamentaux relationnels dans ses cours, mais qui en reconnaît l'importance par ailleurs.

La distinction entre la torsion des concepts et leur réduction peut paraître une nuance subtile, mais elle nous semble importante, car elle distingue les situations où l'on transforme les concepts jusqu'à les rendre faux des situations où l'on simplifie peut-être à l'excès, mais sans pour autant falsifier.

Un exemple de torsion est l'interprétation qui est faite par F. des fondamentaux relationnels qui implique pour elle la gestion des conflits dans le groupe en prenant elle-même la posture de « médiatrice ». Ce qui est une conception toute différente de celle proposée lors des RDFE qui est la gestion des conflits par la mise en place de temps de parole garantis, mais indépendants des personnes et de leurs compétences de médiation. Il y a là une lecture individuelle qui maintient les étudiants dans une forme de dépendance à leur formatrice, alors que les RDFE proposent une lecture collective qui vise à l'émancipation de chacun.

Les exemples de réductions sont nombreux. Il s'agit souvent d'assimiler la notion de « *spirale intégrationnelle* » à celle de « continuité des apprentissages ». Les deux notions sont évidemment contiguës, mais il manque, entre autres, la dimension de la lecture métacognitive d'un niveau à l'autre dans la lecture unidimensionnelle de la continuité des apprentissages. D'autres exemples portent sur la langue de scolarisation, les malentendus sociocognitifs et les fondamentaux relationnels.

Certaines personnes voient les quelques écarts comme des nuances qui ne les mettent pas dans un conflit cognitif, mais plutôt dans une posture d'accord global avec les représentations proposées lors des RDFE. Un des profils les plus étonnants peut être classé dans ce groupe : il s'agit d'une personne qui estime avoir des pratiques très éloignées des idéaux proposés, mais qui dans tout ce qu'elle décrit de ses pratiques s'avère être en phase avec les pratiques attendues.

La présence de toutes ces réactions aux écarts montre en tout cas que le dispositif proposé aux RDFE n'est pas univoque et permet des appropriations très différentes selon les participants.

### *Les déplacements ou les tâches annoncées*

Une indication possible pour identifier en quoi les participants se sont déplacés dans leurs représentations et/ou leurs pratiques est de voir quelles sont les tâches qu'ils se donnent suite à ce module. Notons que le fait de participer à l'interview est très probablement un facteur majeur dans la définition de ces tâches. Nous ne pensons pas que tous les participants aient consciemment réfléchi aussi profondément à ce qu'ils allaient faire après le module.

Pour en revenir au modèle proposé, on peut classer les tâches qu'ils se donnent en fonction de la sphère d'activité et le type de remise en question que cela provoque.

- Les tâches concernant les étudiants ou la remise en question des pratiques :

Revoir la gradation des apprentissages, travailler sur les malentendus en classe, mener des projets interclasse, laisser les étudiants prendre des responsabilités plutôt que de les attribuer, négocier les questions d'examen...

- Les tâches individuelles d'appropriation de nouveaux savoirs ou la remise en question au niveau des conceptions :

Relire les documents, visionner le webdocu, revisiter la question du sens, se pencher sur la langue de scolarisation, intégrer des éléments de la *spirale* dans le cours, revoir les grilles d'évaluation...

- Les tâches collectives avec des collègues ou d'autres professionnels ou la remise en question au niveau du réseau :



Rédiger un syllabus commun, faire des projets interclasses, organiser des TFE en interdisciplinarité, organiser une semaine de travail entre formateurs d'une HE pour refaire culture commune...

Certains vont encore plus loin dans le travail en réseau en voyant les implications politiques de leur travail : intégrer le travail collaboratif prévu dans le Pacte, participer à la réflexion sur le métier de psychomotricien, d'enseignant et sur l'identification des gestes professionnels des enseignants...

Il est bien entendu que toutes ces tâches se nourrissent potentiellement les unes les autres, que le classement dans l'une ou l'autre rubrique réduit la visibilité de ces interactions et que certains projets impliquent d'agir à tous les niveaux en parallèle.

### *Pouvoir d'agir*

Pour en revenir au modèle, la mobilisation des participants à opérer les déplacements envisagés dépend de ce qu'ils perçoivent de leur capacité à réussir ces changements. Autrement dit, comment perçoivent-ils leur pouvoir d'agir en lien avec la difficulté perçue de la tâche, leur sentiment d'efficacité personnelle et la perception qu'ils ont du soutien de l'environnement ou non. Chacun de ces éléments prend une valeur bien différente selon le type et la complexité des tâches que les participants se sont assignées. Mais tentons ici d'en tirer quelques invariants.

- 1) Dans les difficultés perçues de la tâche :
  - a. Le manque de temps et la charge de travail.

Nous l'avons déjà vu dans l'étude sur la RFIE, le temps de travail des étudiants en haute école est très important. Les journées de cours de 8 h à 18 h sont fréquentes et n'incluent pas nécessairement le temps pour les travaux de groupe. La réalité se reporte sur les formateurs. Pour laisser du temps de travail autonome à leurs étudiants, ils sont obligés de diminuer leur temps de cours sans pour autant en gagner ailleurs. Il faut donc transmettre autant de matière en moins en moins de temps. Cela donne l'impression qu'on ne peut pas essayer de nouvelles choses et qu'il faut garantir les bases en utilisant des méthodes éprouvées.

Plusieurs montrent, de manières diverses, que ce manque de temps conforte les formateurs dans une absence de gestion des choix de groupes de travail chez les étudiants. Ces pratiques renforcent des apprentissages « sauvages » des fondamentaux relationnels, qui favorisent ceux qui les ont déjà acquis ailleurs et ne permettent pas que les non-initiés se les approprient. Le manque de temps est donc un facteur qui renforce les inégalités.

C'est aussi la première difficulté invoquée lorsqu'on voudrait collaborer avec des collègues. Si les participants se disent prêts à mettre de leur temps, ils ne voient pas toujours la même possibilité chez leurs collègues. La difficulté supplémentaire étant de trouver du temps commun quand les horaires se répartissent sur plusieurs implantations ou différentes écoles.

- b. Le manque de lieux institutionnels.

Ce qui est mis en avant ici, ce n'est pas le manque d'espace physique, mais le manque de temps et de lieux institutionnels où les choses peuvent se discuter. Par exemple : on ne revoit pas collectivement les grilles de stages, car les lieux prévus pour en parler (temps de concertation) sont parasités par d'autres enjeux qui évitent les réelles confrontations

d'idées. L'école n'a pas su garantir d'espace où le débat d'idée peut avoir lieu sans entrer dans le conflit entre personne.

### c. Le manque de reconnaissance

Celui-ci n'est pas cité souvent, mais il apparaît tout de même régulièrement en filigrane lorsqu'on souligne, entre autres, que la charge de travail n'a pas de reconnaissance financière.

#### 2) La perception de sa capacité propre.

Il faut souligner la différence parfois criante entre ce que nos interlocuteurs disent avoir comme perception de leurs capacités et la perception que nous avons de leurs capacités au travers de ce qu'ils racontent de leurs pratiques. Et cela va dans les deux sens, certaines personnes ont une assez haute estime de leurs capacités, alors que ce qu'elles disent de leur pratique ne nous convainc pas, tandis que d'autres ont un piètre regard sur leurs capacités tout en ayant des pratiques très opérantes. Il va de soi que des profils plus cohérents existent aussi : certains portent un regard positif sur leurs capacités en étayant cela de pratiques intéressantes et inversement.

Un biais récurrent pour ce type de questions est qu'il n'est socialement pas très désirable, dans le milieu enseignant, de mettre en évidence une perception trop positive que l'on aurait de ses capacités. On peut supposer également que ce biais est d'autant plus fort que nous avons un public en grande majorité féminin. Or, dans beaucoup de milieux, la « modestie » reste une injonction plus forte pour les femmes que pour les hommes<sup>3</sup>.

Ce sentiment d'efficacité personnelle s'appuie essentiellement sur des expériences antérieures aux RDFE, sur une capacité de réflexivité et sur la familiarité avec le contexte. Quand une personne évoque une compétence, elle l'illustre dans un contexte précis qui lui a permis de l'acquérir, la développer ou l'exercer. Ces expériences lui donnent un sentiment de confiance, à condition qu'elle ait pu y réfléchir, en extraire des représentations qui lui permettent de mieux s'ajuster à de nouvelles situations. Certains des participants montrent pourtant à quel point ce sentiment de compétence peut être lié au contexte. Dans leur lieu de travail habituel, avec leurs étudiants, ils montrent une réelle compétence pour leur métier. Mais en situation d'apprentissage ou face à la difficulté d'une tâche spécifique, ils ne se sentent pas capables de transférer ces compétences. Certains parlent d'incompétence, d'autres se sentent un « boulet » pour le groupe.

Mais pour la majorité des participants, la coformation a contribué à augmenter le sentiment d'efficacité, à la marge, en donnant de nouveaux contenus, une meilleure compréhension de certains concepts, une meilleure vision globale des objectifs de formation, de nouveaux outils pour structurer les réunions de conseils de département...

#### 3) Le soutien ou non de l'environnement

Si personne ne dit disposer de tout le temps dont il a besoin, on peut voir que dans certaines écoles des lieux institutionnels existent pour réfléchir à certaines pratiques et faire évoluer

---

<sup>3</sup> <https://www.sciencemag.org/news/2017/01/young-girls-are-less-likely-believe-their-gender-brilliant-their-age>

les représentations. Ces lieux sont perçus comme un soutien important pour pouvoir réaliser les tâches (ex : temps prévu pour rédiger un syllabus commun).

Le plus souvent, plus que des lieux réellement institués, il s'agit d'habitudes qui se sont prises, de projets qui se renouvèlent d'année en année, ce qui est perçu comme un soutien important. Dans ce contexte, le soutien de la direction qui fait aussi œuvre de reconnaissance symbolique est aussi un atout quand il est présent.

Le soutien le plus fréquemment évoqué est la présence de 1 ou 2 collègues avec qui on va pouvoir collaborer sur une tâche spécifique.

Sans pouvoir réellement déceler s'il s'agit d'une vision volontariste ou objective, plusieurs participants signalent le Pacte et la RFIE comme des adjouvants, des occasions de modifier positivement leurs pratiques dont il faudrait pouvoir se saisir avant qu'ils ne les enferment dans des contraintes purement administratives.

Les RDFE contribuent à ces soutiens en

- obligeant les participants à dégager du temps pour venir, même s'ils le « paient » en revenant au cours
- invitant les participants à créer de nouvelles collaborations dans le travail et de ce fait identifier potentiellement de nouvelles ressources,
- offrant une reconnaissance symbolique aux participants,
- mettant en évidence les enjeux du Pacte et de la RFIE.

### *Le sens*

Les déplacements que peuvent opérer les participants à une formation sont également dépendants du sens qu'ils peuvent donner à cette formation à savoir :

- L'utilité perçue de ce dispositif
- La valeur intrinsèque attribuée au dispositif
- L'image de soi associée à l'adhésion à ce dispositif

Un dernier élément qui peut amplifier ou diminuer la perception du sens est le rapport cout/bénéfice lié aux tâches/changements envisagés.

L'utilité perçue du dispositif est aussi ce qui a pu améliorer le sentiment d'efficacité des participants. Certains soulignent la pertinence des concepts utilisés et particulièrement celui de la *spirale intégrationnelle*. D'autres apprécient l'initiation à la pédagogie institutionnelle, la réactivation de la vigilance aux processus producteurs d'inégalités, la meilleure vision de l'implicite présent dans leurs cours... Une personne déclare tout de même que si elle a trouvé le contenu intéressant, elle ne voit pas comment l'utiliser. Certaines personnes ont mis en avant l'efficacité du dispositif, ce qui a pu également contribuer à lui donner du sens ou du moins à ne pas lui en faire perdre.

La valeur essentiellement mise en avant par les participants est le travail collaboratif. Il est nommé de différentes manières : collaboration verticale, horizontale, interdisciplinarité, travail collectif, coopération... Il y a sans doute des nuances et des représentations différentes selon les termes utilisés, mais il s'agit toujours de travailler avec d'autres.

Un autre objectif qui rejoint les valeurs de certains participants est l'aide à ceux qui en ont vraiment besoin.

En ce qui concerne l'effet du dispositif sur l'image de soi, il peut être positif, mais aussi négatif. En effet, plusieurs personnes se sont senties valorisées par le dispositif, car elles ont été confortées dans leurs conceptions ou dans leur manière de faire. Certaines manifestent une certaine fierté à faire partie de ces gens qui ont une pratique réflexive. Mais d'autres ont été dévalorisées soit par le dispositif, soit par l'interview lui-même. Des personnes qui se sont retrouvées devant des tâches d'une complexité telle qu'elles ne se sentaient pas capables d'y contribuer, même collectivement. Une personne qui a vécu l'interview comme une évaluation de son intégration des concepts mis en avant et non comme une évaluation de ce que le dispositif avait pu produire. Enfin plusieurs personnes qui ont vécu le cadre posé pour l'organisation, la gestion des relations et de la production, comme lourd, contraignant, voire violent. Ce qui n'a pas amélioré leur image d'elles-mêmes comme participantes à ce processus.

Ceci rejoint le rapport cout/bénéfice : pour beaucoup de participants, le cadre de la PI a été vécu comme une discipline de caserne plus qu'une discipline de chantier. CGé estime que sur un chantier, au travail, il est nécessaire d'avoir des règles pour garantir la sécurité de chacun et que le travail puisse avancer. Quand les règles sont là pour assurer une domination des uns sur les autres, même si elles permettent toujours l'avancée du travail, on entre dans la discipline de caserne qui réduit terriblement les possibilités d'émancipation. Pour certains, l'imposition des règles de chantier (ici des outils évoquant la PI) a été perçue comme violente.

Un autre aspect du rapport cout/bénéfice est que dans ce dispositif où nous avons misé sur la qualité des compétences didactiques des responsables d'atelier, la qualité de la production finale est devenue un enjeu majeur qui a, pour beaucoup, occulté les dimensions d'apprentissage, de transformation et de coopération qui étaient visées. La collaboration, ainsi que l'apprentissage de certains contenus ont été indispensables pour pouvoir atteindre la production attendue. Mais cette priorité a empêché de prendre le temps d'analyser et de métaboliser les mécanismes qui se mettaient en place dans le domaine de la collaboration et des apprentissages. Les temps « méta » ne se sont pas faits, il n'y a pas eu d'appropriation. Du coup, c'est comme si ces apprentissages n'avaient pas ou peu eu lieu.

## Quelles pistes pour la formation continuée des formateurs de HE ?

De quoi est-il question ? Des formations continuées peuvent porter sur beaucoup d'objets allant de l'usage des tableaux interactifs à la pleine conscience comme adjuvant à la réussite scolaire.

Avec les Rencontres Didactiques pour Faire École, CGé s'est inscrit dans un temps politique défini. Il s'agit de faire évoluer les pratiques des formateurs de haute école pour que leurs étudiants deviennent des enseignants capables de développer les nouvelles pratiques nécessaires à la mise en place d'un tronc commun. Même si à l'heure d'écrire ces lignes ce projet perd de la vitesse, c'était bien là l'ambition au moment de la coformation.

Pour aller vers cette finalité, nous nous étions donné quelques objectifs de formation à savoir :

- Pratiquer l'isomorphisme pédagogique
- Favoriser le travail collaboratif

- Mettre au travail les concepts de *spirale intégrationnelle*, langue de scolarisation, rapports au savoir, malentendus sociocognitifs, fondamentaux cognitifs et fondamentaux relationnels
- Se mettre en situation de vivre les fondamentaux relationnels
- Approfondir les didactiques disciplinaires.

Dans chaque atelier, ces différents axes ont été travaillés autour d'un concept intégrateur propre à la didactique en jeu, avec pour but une production de documents vidéos à mettre en ligne dans le webdocumentaire collectif.

Si ces objectifs sont ambitieux, ils sont à la hauteur de l'idée que se fait CGé du tronc commun et des autres enjeux du Pacte. C'est donc bien dans cette perspective que nous voulons envisager des pistes pour d'autres formations continuées de formateurs en HE. Réaffirmons ici notre conviction que c'est en mettant en place un tronc commun dans lequel les enseignants pourront lucidement enseigner des fondamentaux cognitifs en tenant compte de la langue de scolarisation et des rapports aux savoirs dans un cadre garantissant des fondamentaux relationnels, que l'on pourra effectivement lutter contre la reproduction des inégalités. Cette lutte passe également par le choix actif de favoriser l'émancipation de chacun et l'émancipation collective. Ce dernier aspect n'a pas été mis explicitement en évidence durant les RDFE.

#### Des pistes alimentées par les écarts

Dans l'écart entre ces objectifs et les déplacements évoqués par les personnes interviewées on peut retrouver la même distance que celle que nos interlocuteurs décrivent dans la compréhension que leurs étudiants ont de leurs objectifs de formation.

En quoi cet écart est-il légitime, voire indispensable ?

Tout d'abord, pour paraphraser Ph. Meirieu, parce que c'est normal que ça ne marche pas. En effet, toute personne en formation, d'autant plus qu'elle est adulte, se doit de résister à ce qu'on lui propose, ne fût-ce que pour rappeler qu'elle est un sujet apprenant et non un objet de formation. Ensuite parce que si notre objectif est bien de modifier les pratiques des formateurs, il leur appartient de choisir dans quel sens ils vont les modifier. L'écart entre nos objectifs et leurs déplacements est l'espace nécessaire pour pouvoir construire du neuf. Quel regard sommes-nous capables de poser sur ce « neuf » s'il ne va pas dans le sens de nos objectifs ? Nous le voyons alors comme un désaccord, une torsion, une réduction des concepts. Ce qui est peut-être le cas, mais nous empêche sans doute aussi de voir émerger l'inattendu.

Pour que la formation de FHE (Formateurs en Haute École) puisse porter en elle le germe de l'émancipation que nous voudrions voir advenir, il faut qu'un espace d'appropriation puisse exister, sans doute en dehors du regard des RADs. Il faut également que les stratégies, propositions, idées inattendues puissent être accueillies avec bienveillance. C'est ce qui s'est passé dans la majorité des groupes de formation. Mais ensuite s'est posée la question de la validation. Dans tous les ateliers des sous-groupes se sont mis au travail avec des missions précises. Lors de la mise en commun certains apports n'étaient pas à la hauteur des espérances, voire parfois même inexacts. Mais dans l'idée de la coformation, les RADs n'avaient pas autorité pour valider ou non les apports. Il a donc fallu concevoir le processus de validation en séance. Pour certains, cela a débordé de la semaine. Comment organiser

collégalement la validation des productions est une dimension qui doit être attentivement pensée dans un tel processus de coformation.

Il est vraisemblable que les écarts exprimés touchaient au moins autant aux dimensions identitaire et idéologique qu'aux aspects cognitifs. C'est avec cette hypothèse que nous avons tenté de favoriser l'appartenance à des communautés de chercheurs (chaque groupe disciplinaire) favorisant elle-même l'identification à la communauté et une évolution identitaire plus douce. Nous maintenons notre hypothèse, mais en estimant que cette évolution ne peut se faire en 5 jours.

### Des pistes alimentées par les déplacements

Comme nous l'avons dit ci-dessus, les FEH ont besoin de temps d'appropriation pour entrer dans les contenus proposés. La piste d'organiser les formations en alternance, avec des journées de formation, puis un retour au travail puis revenir en formation, etc. paraît intéressante pour laisser le temps à chacun d'avancer à son rythme. Mais d'un autre côté, ce type de dispositif n'invite pas au même travail collaboratif.

Or, la question du travail collaboratif mérite également un temps d'arrêt. Nous sommes partis du présupposé que tous sont capables de travailler en équipe et qu'il suffisait d'organiser des temps de régulation pour que tout se passe pour le mieux. Quand les temps de régulation ont eu lieu, ils ont en effet permis que le travail avance autrement. Mais nous n'avons pas mis en place de travail de formation au travail collaboratif, nous n'en avons pas fait un objet d'apprentissage, autrement qu'à travers la pratique. Ce serait sans doute un axe à développer. Si on veut que les formateurs le transmettent à leurs étudiants, il est important que ce soit plus qu'une pratique. Il faudrait des apports conceptuels qui permettent de le situer dans différents contextes, à différentes époques et d'identifier les obstacles pour pouvoir mieux les lever.

### Des pistes alimentées par le pouvoir d'agir

#### Autour du soutien de l'environnement

Si on espère que la formation des FHE permette réellement une transformation du système, il faut que les acquis de ces formations puissent trouver place dans les HE. Cela veut donc dire qu'il faudrait pouvoir dégager des espaces et du temps pour que ces FHE puissent les mettre en œuvre. Or ce sont là les difficultés principales soulevées par les participants interviewés, le manque de temps et le manque de lieux institutionnels. La pompe n'est pas facile à amorcer, car si on dégage des lieux et des temps pour des personnes qui ne sont pas mobilisées, on a l'impression d'un beau gâchis décourageant, à l'inverse si des personnes mobilisées ne trouvent pas les moyens de mettre en œuvre leur nouvelle énergie, elles se découragent. Il faut donc trouver le moyen d'amorcer la pompe en douceur, en l'alimentant progressivement d'un côté et de l'autre en faisant le pari qu'à terme elle s'alimentera toute seule, ce qui serait le vrai changement systémique. Toute formation continuée des FHE devrait ouvrir explicitement à des interpellations organisationnelles. Se coformer, c'est aussi transformer l'institution d'où on vient : cela devrait être explicitement négocié.

#### Autour des capacités propres

La question se pose de savoir comment le dispositif a soutenu l'accroissement des capacités propres des participants. Le pari du « tous capables » était au travail, mais il manquait quelques balises pour que les conditions soient suffisantes pour tous.

Dans son dernier livre, *Le désir d'apprendre*, E. Bourgeois met en évidence qu'un des facteurs qui facilite la subjectivation<sup>4</sup> est le fait de transmettre le désir d'apprendre et de transmettre. Cette transmission passe par 3 axes :

- 1 « Mettre du *jeu* entre soi et le savoir enseigné » c'est-à-dire aller assez loin dans l'engagement, la passion pour la matière enseignée qui donne envie d'apprendre, mais ne pas s'identifier à la matière au point de ne plus supporter la critique.
- 2 « Mettre du *jeu* dans les savoirs enseignés », autrement dit passer par le conte, la parabole, l'énigme, ne pas tout enseigner, permettre à l'apprenant de faire son propre chemin.
- 3 « Signifier à l'apprenant son désir de lui transmettre le savoir » et de ce fait lui faire savoir qu'il est non seulement capable d'apprendre, mais aussi autorisé à apprendre.

### *En quoi avons-nous cherché à transmettre notre désir d'apprendre ? Comment avons-nous contribué à la subjectivation des participants ?*

Il est difficile de transposer directement la première observation à la situation de formation des RDFE. En effet, le contexte d'une coformation avec 2 responsables par ateliers plus des responsables de l'ensemble du dispositif ne permet pas d'identifier clairement qui est le « soi » dans ce dispositif. Mais le fait de mettre du *jeu* entre « l'équipe de CGé » et le savoir peut malgré tout être questionné. Entre les enjeux politiques pour les concepteurs et ceux de production pour les participants, avons-nous pu nous regarder fonctionner et introduire ce soupçon d'autodérision qui permet de ne pas imposer, mais d'inviter ? Dans certains ateliers, et à certains moments de la semaine, il semblerait que pris par le sérieux des enjeux, nous ayons perdu de vue le leitmotiv de CGé « Travailler sérieusement sans se prendre au sérieux ». C'est une dimension qu'il faut prendre en compte pour faciliter l'entrée des participants dans les savoirs.

La question de mettre du *jeu* dans les savoirs se pose aussi. Mais sans doute à l'inverse : malgré l'intention de clarifier, la volonté de permettre aux gens de vivre la situation d'apprentissage avant d'en décoder le sens et les objectifs, on a peut-être mis trop de *jeu* dans les savoirs. À tel point que certains participants, dans certains ateliers, avaient plus l'impression d'être l'objet d'une expérience que de pouvoir tenter l'expérience eux-mêmes.

Notre désir de transmettre était tellement évident pour nous que nous n'avons plus pensé à le signifier en début de formation. Nous avons mis les participants en situation, en les pensant capables de relever le défi que nous leur proposons. Pour la grande majorité, ce pari a été opérant et porteur. Nous avons pu éveiller chez eux le désir de produire. Mais il faut se souvenir que pour quelques personnes cela n'a pas été le cas et que cela a provoqué des déceptions, voire des entrées en résistance et probablement 3 départs. Nous pouvons émettre l'hypothèse que leur désir d'apprendre n'a pas été rencontré.

Il nous faut donc garder en tête que, quel que soit le niveau des apprenants, la question de la posture des formateurs reste entière. Comment garantir le cadre de travail sans en faire une caserne ? Comment ouvrir et fermer des espaces de parole pour réguler les relations ? Comment donner du temps à la métacognition, distinct du temps de travail ? Comment accueillir les stratégies inattendues sans lâcher tout le cadre ? Il n'y a sans doute pas d'autre

---

<sup>4</sup> « chemin par lequel l'individu qui apprend devient sujet » E. Bourgeois, *Le désir d'apprendre*, PUF 2018



solution que de faire, puis d'analyser et de refaire en fonction des observations précédentes, et ce avec un peu plus de distance réflexive.

### Des pistes alimentées par le sens

La question du sens est au cœur de toutes les formations. Comment penser le dispositif pour que la question puisse être traitée durant la formation ? Une piste pourrait être d'augmenter les temps « méta » :

- Le temps d'explicitation et d'appropriation des apprentissages (Passé recomposé dans la grille des RDFE). Ce temps pourrait être plus structuré autour de questions précises articulées par rapport aux objectifs des ateliers au risque de perdre les apprentissages annexes qui n'étaient pas ciblés par la séquence, mais qui se sont produits en toute sérendipité.
- Le temps d'explicitation du vécu (ça va, ça va pas dans la grille). C'est sans doute un des points importants des fondamentaux relationnels que d'organiser ce temps de régulation du vécu. Il est important de lui donner visibilité et structure et de ne pas le laisser se réduire à rien, emporté par le désir de produire plus.
- L'articulation entre ces deux temps mérite d'être réfléchi aussi. Faut-il les faire se succéder ? Dans quel ordre ?

Un autre aspect alimenté par la question du sens est la tension qu'il y a entre les envies de déplacement et de changements générés par la formation et les contraintes vécues dans les HE. La charge de travail, comme nous l'avons dit plus haut, est un frein important à l'ouverture au changement, mais aussi le cadre institutionnel empreint d'un certain conservatisme.

### Des recommandations

Au-delà des pistes évoquées et en s'appuyant sur les convictions de CGé, nous pensons que certaines recommandations sont à mettre en évidence.

Un processus de trans-formation comme celui appelé des vœux du Pacte et de la RFIE demande des conditions de sécurité importantes. Pour pouvoir réellement apprendre de nouvelles manières de faire, il faut un espace où l'on peut réellement se tromper. Cela demande un certain nombre de garanties tout en sachant que certains n'en auront jamais assez. Cet espace de sécurité suffisante peut être offert pas un groupe de pairs qui travaille sur le long terme.

Pour les formateurs de HE ce groupe de pairs peut être leurs collègues de Haute école ou des collègues d'autres HE pratiquant la même discipline. Lors des RDFE nous avons mis la priorité sur le deuxième groupe tout en invitant les gens à venir en groupe de la même école. Manifestement 5 jours n'ont pas été assez longs pour qu'un nouveau sentiment d'appartenance puisse émerger, même si des liens interpersonnels se sont tissés.

Comme nous l'avons dit plus haut, il nous paraît donc essentiel d'articuler la formation continuée en HE avec celle en groupes de didactique. Le fait de penser les deux types de formation ensemble devrait également permettre d'amorcer la pompe évoquée plus haut en créant des espaces institutionnels dans lesquels les participants aux groupes didactiques pourront s'essayer à de nouvelles pratiques sans craindre un regard hiérarchique, ou de collègues abstentionnistes, trop pesant. Ces formations continuées doivent également être pensées pour pouvoir s'inscrire dans le temps long, de manière à ce qu'une dynamique de



recherche et de coconstruction puisse trouver sa place entre didacticiens de différentes Hautes écoles.

Nous insistons sur la nécessité de garantir tant aux formateurs qu'aux étudiants des espaces et du temps, car il ressort de cette étude que ce manque est un facteur de renforcement des inégalités. Et ce pour différentes raisons, mais entre autres parce que le manque de temps justifie les travaux collectifs sans prise en compte de la gestion du petit groupe, ni du point de vue relationnel, ni du point de vue cognitif. De ce fait, ce sont ceux qui savent déjà qui tirent leur épingle du jeu et bénéficient le plus des apprentissages que ces dispositifs permettent.

## Pour ne pas conclure

En se souvenant avec C. Dejours<sup>5</sup> que « travailler c'est (d'abord) échouer » (c'est nous qui ajoutons), travailler c'est donc rencontrer de la souffrance et celle-ci n'est supportable que dans la mesure où le travail prend sens. La formation des formateurs de HE demande beaucoup de travail tant pour les concepteurs que pour les participants. Si ce travail, et donc cette part de souffrance, ne peut trouver place dans un espace de délibération collective où il pourra accroître le pouvoir d'agir de chacun, alors il perd son sens et devient démobilisateur. Ce n'est que dans la mesure où la formation donnera également du « jeu » dans les espaces institutionnels des HE qu'elle pourra réellement faire évoluer le système scolaire vers plus d'égalité.

---

<sup>5</sup> C. Dejours, *Travail vivant : T2. Travail et émancipation*, Payot et Rivages, 2013

## Bibliographie

B-M BARTH, *Jérôme Bruner et innovations pédagogiques*,

1985 [https://www.persee.fr/doc/colan\\_0336-1500\\_1985\\_num\\_66\\_1\\_3656](https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1985_num_66_1_3656)

E. BOURGEOIS, *Le désir d'apprendre*, PUF, 2018

J. CORNET, A. MARTIN, S. NAVARRE, Ph. STOUTMANS, *Pratiques des Sciences sociales*, Erasme, 2014

Ch. DEJOURS, *Travail vivant, T2 : Travail et émancipation*, Payot et Rivages, 2009

M. DEVELAY, *D'un programme des connaissances à un curriculum de compétences*, Pédagogies en développement, de boeck, 2015