



Thèse

2018

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

S'orienter dans l'apprentissage du métier d'enseignant: une étude des opérations curriculaires des étudiant·e·s genevois·es en enseignement primaire

Perrenoud, Manuel

How to cite

PERRENOUD, Manuel. S'orienter dans l'apprentissage du métier d'enseignant: une étude des opérations curriculaires des étudiant·e·s genevois·es en enseignement primaire. 2018. doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:108029

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch//unige:108029>

Publication DOI: [10.13097/archive-ouverte/unige:108029](https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:108029)



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Section des sciences de l'éducation

Sous la direction d'Olivier Maulini

**S'ORIENTER DANS L'APPRENTISSAGE
DU MÉTIER D'ENSEIGNANT**
**Une étude des opérations curriculaires
des étudiant·e·s genevois·es en enseignement primaire**

THÈSE

Présentée à la
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
de l'Université de Genève
pour obtenir le grade de Docteur en sciences de l'éducation

par

Manuel PERRENOUD
de La Brévine (NE)

Thèse N° 715

GENEVE

Juillet 2018

N° étudiant : 92-216-974

Jury de thèse :

Christine Del Notaro, PhD. , Université de Genève
Prof. Richard Étienne, Université Paul Valéry Montpellier 3, France
Prof. Rita Hofstetter, Université de Genève
Prof. Olivier Maulini, Université de Genève (directeur)
Alain Muller, PhD. , Université de Genève



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET
DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Doctorat en sciences de l'éducation

Thèse de Manuel PERRENOUD

Intitulée : «S'ORIENTER DANS L'APPRENTISSAGE DU MÉTIER
D'ENSEIGNANT - Une étude des opérations curriculaires des
étudiant-e-s genevois-e-s en enseignement primaire»

*

La Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, sur préavis d'une commission formée par les professeurs : Olivier Maulini, directeur, FPSE, Université de Genève ; Christine Del Notaro, FPSE, Université de Genève ; Rita Hofstetter, FPSE, Université de Genève ; Alain Muller, FPSE, Université de Genève ; Richard Etienne, Université Paul Valéry, Montpellier 3

autorise l'impression de la présente thèse, sans prétendre par là émettre d'opinion sur les propositions qui y sont énoncées.

GENEVE, le 6 juillet 2018

Le doyen :

Pascal Zesiger

Thèse No 715

Numéro d'immatriculation : 95.216.974

N.B. La thèse doit porter la déclaration précédente* et remplir les conditions énumérées dans les « recommandations aux étudiants qui présentent une thèse ».

MERCI – À Nadja, Géraldine, Pedro, Célestine, Jean, Nina, Yannis, Alma, Ashe, Martine, Ania, Madeleine, Bastien, Anna-Lise, Toto, Xavier, Filipito, Édith, qui – dans l’ordre d’apparition dans mon bureau et sous de faux noms m’ont offert de vraies morceaux de vies. À ceux qui orientent mon expérience de près ou de loin, pour chercher, douter, aimer. À Olivier pour son acupuncture pédagogique. À mes commissaires de ne pas avoir trop réfléchi avant d’accepter l’aventure. À mes jurés d’accepter de plonger – sans le savoir – dans une écriture un peu vagabonde. À mes ami·e·s si différent·e·s – dont un indéfectible noyau par-dessus tout – qui m’aiment sans tout vouloir comprendre. À Marianne de beaucoup de choses et de m’avoir offert *L’Être et le Néant* alors que l’école ne me disait plus trop. À Philippe d’avoir répondu à mes questions par des questions et d’aimer les idées nouvelles. À mon frère pour savoir mélanger autrement maladroitement que moi – et en musique ! – des cartes sœurs. Au Lieutenant, d’être un drôle d’accompagnateur et de m’aider à faire tenir dans un seul corps quelque chose *comme* la vie et la pensée. À tous les autres étranges guérisseurs. Aux chercheurs de chercher. À mes collègues d’être aussi des ami·e·s. À La dame de rire de la Vie avec tant de nuance et de douceur. À la fille du Locle de tout prendre et tout donner.

*Il faut un obstacle nouveau pour un savoir nouveau.
Veille périodiquement à susciter des obstacles,
obstacles pour lesquels tu vas devoir trouver une parade...
et une nouvelle intelligence.*

Henri Michaux

*Les problèmes les plus fondamentaux de la philosophie politique
ne peuvent être posés et résolus vraiment que par un retour aux observations triviales
de la sociologie de l'apprentissage et de l'éducation.*

Pierre Bourdieu

*Le peintre ne peint pas sur une toile vierge, ni l'écrivain n'écrit sur une page blanche,
mais la page ou la toile sont déjà tellement couvertes de clichés préexistants, préétablis,
qu'il faut d'abord effacer, nettoyer, laminier, même déchiqueter
pour faire passer un courant d'air issu du chaos qui apporte la vision.*

Gille Deleuze & Félix Guattari

*Nulle part ni jamais la forme n'est résultat acquis, parachèvement, conclusion.
Il faut l'envisager comme genèse, comme mouvement.*

Bonne donc la forme comme mouvement, comme faire, bonne la forme en action.

Mauvaise la forme comme inertie close, comme arrêt terminal.

Mauvaise la forme dont on s'acquitte comme d'un devoir accompli.

La forme est fin, mort.

La formation est vie.

Paul Klee

*L'animal ne réagit pas par une somme de réactions moléculaires
à un milieu décomposable en éléments d'excitation,
mais comme un tout à un environnement saisi comme un complexe
dans lequel les mouvements doivent être pris comme des régulations
pour les besoins qui les commandent et auxquels par conséquent leur sens est essentiel.*

*Le milieu ne peut imposer aucun mouvement à un organisme
que si cet organisme se propose d'abord au milieu
selon certaines orientations propres.*

Une réaction forcée c'est une réaction pathologique.

Georges Canguilhem

*Nul ne peut trouver plaisir dans un métier
qui n'a aucun rapport avec ce qu'il avait rêvé.*

Philippe Perrenoud

J'ai seul la clé de cette parade sauvage.

Arthur Rimbaud

Table des matières

JALONS POUR UN CHEMIN DE TRAVERSE QUI POURRAIT CONDUIRE QUELQUE PART.....	19
PARTIE INTRODUCTIVE.....	23
DE LA CURIOSITE : DU SCEPTICISME PHILOSOPHIQUE A L'ENQUETE EMPIRIQUE	24
1. ANTHROPOLOGIE PHILOSOPHIQUE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS	25
2. ÉTUDIANTS ET FORMATEURS DANS LE CERCLE SCOLASTIQUE.....	30
3. « LA POLITESSE DE FAIRE CONNAISSANCE ».....	36
4. CE QUE LES FUTURS ENSEIGNANTS (NOUS) APPRENNENT DU METIER D'ENSEIGNANT.....	37
5. FECONDER DES DEMANDES CONFUSES ?	38
DE LA PROBLEMATIQUE : DES EXPERIENCES CURRICULAIRES QUI POUSSENT PAR LE MILIEU.....	51
6. PENSER LA FORMATION EN TANT QUE TRAVAIL CURRICULAIRE	52
7. EXPRIMER UN MILIEU DE FORMATION.....	55
8. POSTULER LA NORMATIVITE DES PERSONNES	57
9. PROBLEMATISER L'INITIATIVE EN FORMATION	59
10. (DE)CODER DES POINTS « DE RESISTANCE » ET « DE CREATION ».....	61
11. DEPLIER DES FOYERS DE REFLEXIVITE	62
I. PARTIE DIALECTIQUE	65
12. PRECISER UN MILIEU	66
13. INVENTER UNE METHODE.....	76
13.1. <i>Entretiens, cartes et portraits.....</i>	<i>76</i>
13.2. <i>Conduite des entretiens.....</i>	<i>77</i>
13.3. <i>Manipulation des entretiens.....</i>	<i>78</i>
13.4. <i>Textualisation des portraits.....</i>	<i>80</i>
14. METTRE A DISPOSITION DES PORTRAITS	82
14.1. <i>Le premier portrait.....</i>	<i>83</i>
15. EXPOSER DES « RENCONTRES ».....	84
15.1. <i>Des imaginaires en formation « entre créativité et codification ».....</i>	<i>85</i>
15.2. <i>Images, schèmes et concepts.....</i>	<i>87</i>
15.3. <i>« Idées projectives » et « ensembles de problèmes ».....</i>	<i>89</i>
15.4. <i>Conquête des « points de vue » sur le métier et « topologie sociale »</i>	<i>93</i>
16. CONSTRUIRE UN INSTRUMENT.....	97
16.1. <i>Epistémicité et pragmatité.....</i>	<i>99</i>
16.1.1. <i>Du côté des images.....</i>	<i>99</i>
16.1.2. <i>Du côté des problèmes.....</i>	<i>102</i>
16.2. <i>Initiative, compétence, schèmes opératoires.....</i>	<i>106</i>
16.3. <i>Étayage mutuel.....</i>	<i>111</i>
16.4. <i>Repérer des « bases d'orientation » en formation.....</i>	<i>114</i>
16.5. <i>Des parcours « troués » : phantasmaphèmes et pragmathèmes.....</i>	<i>115</i>
II. PARTIE CLINIQUE.....	117
17. PARTAGER UN VERTIGE.....	122
18. FAIRE CONNAISSANCE	127
18.1. <i>[G1] Géraldine – Célestine.....</i>	<i>131</i>
18.2. <i>[G2] Jean – Madeleine.....</i>	<i>133</i>
18.3. <i>[G3] Nina – Alma – Nadja.....</i>	<i>135</i>
18.4. <i>[G4] Pedro – Xavier.....</i>	<i>138</i>
18.5. <i>[G5] Yannis – Toto.....</i>	<i>140</i>
18.6. <i>[G6] Martine – Filipito.....</i>	<i>142</i>
18.7. <i>[G7] Bastien – Anna-Lise – Ashe.....</i>	<i>144</i>
18.8. <i>[G8] Édith – Ania.....</i>	<i>147</i>

19.	FAIRE DU RISQUE UNE OUVERTURE.....	149
20.	« AFFRONTER LE CHAOS ».....	150
21.	REPERER DES TERRITOIRES ET DRESSER DES CARTES.....	152
21.1.	<i>Initier un changement de registre.....</i>	158
21.2.	<i>Logique d'agencement général des cartes.....</i>	159
22.	TITRER DES TERRITOIRES ET INFERER DES OPERATIONS.....	161
22.1.	<i>Lister des opérations intermédiaires entre des normes et des schèmes.....</i>	163
22.2.	DES OPERATIONS POUR SE FORMER.....	165
22.2.1.	[compétences pour se former].....	165
22.2.2.	[conditions pour se former].....	166
22.2.3.	[attentes vis-à-vis de la formation].....	167
22.2.4.	[points de vue sur l'alternance].....	168
22.2.5.	[points de vue sur les cadres de formation].....	170
22.2.6.	[points de vue sur le métier d'étudiant].....	172
22.2.7.	[objets de formation].....	174
22.2.8.	[apprentissage des élèves].....	177
22.2.9.	[compétences pour enseigner].....	177
22.3.	DES OPERATIONS POUR ENSEIGNER.....	180
22.3.1.	[compétences pour enseigner II].....	180
22.3.2.	[principes pour enseigner].....	182
22.3.3.	[(se) préparer pour enseigner].....	183
22.3.4.	[dispositions pour enseigner].....	183
22.3.5.	[rapport aux élèves].....	185
22.3.6.	[conditions pour (faire) apprendre].....	186
22.3.7.	[contraintes et finalités de l'école].....	187
22.3.8.	[apprentissage des élèves].....	188
23.	(SE) PENSER DEVANT DES OPERATIONS.....	189
23.1.	<i>(Se) choisir un pivot.....</i>	191
23.2.	<i>(Se) confronter (à) ses pivots.....</i>	196
III.	PARTIE CRITIQUE.....	199
24.	ÉTENDRE LE CHAMP DES OPERATIONS DE FORMATION.....	200
24.1.	<i>Justifier et fonder des opérations.....</i>	201
24.2.	<i>Se distancier de la densité de l'expérience.....</i>	205
25.	« PENSER L'INITIATIVE » EN FORMATION.....	208
25.1.	<i>Décomposer des opérations.....</i>	209
25.2.	<i>Questionner la didactisation du métier.....</i>	212
	CONCLUSION INDUIRE ET ETALONNER DES COMPETENCES DANS UN CHAMP DE FORCES ?	217
26.	PARTAGER LA FORMATION.....	219
27.	FORMER UN PRATICIEN NORMATIF.....	221
28.	ÉTALONNER DES IDEAUX D'EXCELLENCE.....	225
29.	INSTRUMENTER DES DEBATS DE NORMES.....	228
30.	DIRE PUBLIQUEMENT NOS QUANT-A-SOI ?.....	231
	ANNEXES.....	241
31.	ANNEXE I : PRENOMS, NUMEROS, CATEGORIES, ENONCES.....	241
32.	ANNEXE II : TABLES DES OPERATIONS REPORTEES SUR LES PORTRAITS.....	253
33.	ANNEXE III : EXTRAITS DU GUIDE-PROGRAMME DU BACCALAUREAT.....	263
34.	ANNEXE IV: REFERENTIEL DES « DOUZE COMPETENCES EVOLUTIVES ».....	269
35.	ANNEXE V: PLAN SCHEMATIQUE DE L'ENSEMBLE DE LA THESE.....	271
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	275

Table des figures

fig. 1 – Coursus croisés.....	68
fig. 2 – « Formation en alternance, démarche clinique et formation à la recherche ».....	69
fig. 3 – Descriptif du module Profession enseignante - rôles et identité	70
fig. 4 – Descriptif du module : [Approches transversale I]	71
fig. 5 – Descriptif du module Didactiques des disciplines	71
fig. 6 – Descriptif du module Approches transversale II	72
fig. 7 – Panorama des intitulés	74
fig. 8 – Graphe d'un champ d'objectivation.....	75
fig. 9 – Exemple de carte manuscrite (format A1 84x59 cm).....	79
fig. 10 – Synopsis des étapes de production du matériau (extrait 1).....	81
fig. 11 – Zone de figuration.....	91
fig. 12 – Analyse d'un site.....	94
fig. 13 – Point de fuite entre épistémicité et pragmativité.....	106
fig. 14 – L'initiative en perspective.....	109
fig. 15 – D'une dialectique à une dynamique de l'agir.....	110
fig. 16 – Modèle d'étayage mutuel (triple genèse).....	113
fig. 17 – Synopsis des étapes de production du matériau (extrait 2).....	126
fig. 18 – Cadran des familles imaginaires.....	128
fig. 19 – Espace des positions en fonction de la proportion d'énoncés	129
fig. 20 – Spirale des tendances problématologiques.....	130
fig. 21 – Recherches pour une table des catégories	151
fig. 22 – Synopsis des étapes de production du matériau (extrait 3).....	154
fig. 23 – Carte artisanale de la formation [se former c'est...].....	155
fig. 24 – Carte artisanale du métier [enseigner c'est...]	155
fig. 25 – Exemple de circulation I (carte-formation)	157
fig. 26 – Exemple de circulation II (carte-métier)	157
fig. 27 – Synopsis des étapes de production du matériau (extrait 4).....	162
fig. 28 – Trois niveaux de reconstruction du champ des opérations.....	164
fig. 29 – Table synoptique des opérations	190
fig. 30 – Table de jeu (A) des opérations pour se former	192
fig. 31 – Table de jeu (B) des opérations pour enseigner.....	194
fig. 32 – Synopsis des étapes de production du matériau (extrait 5 - vue d'ensemble).197	197
fig. 33 – Double ré-extension du champ des opérations (provisoire).....	208
fig. 34 – Types d'analyse pour penser une combinatoire appropriée.....	211
fig. 35 – Nouvelle ligne abstraite	213

Hors-champ (I) Portraits non autorisés

Ces deux hommes m'intéressent, non parce que mon travail parlerait d'architecture (ou de peinture) ou de sculpture, mais parce qu'ils sont épistémologues.

Le Corbusier, répondant dans un documentaire à la surprise d'un interlocuteur, justifie l'emplacement de son chevalet face à un mur de pierres naturelles, alors que son travail de peintre est plutôt abstrait. Il évoque la résistance du mur, sa matérialité, son épaisseur, sa présence, qui plutôt que de distraire son ambition abstraite, la conforte. Pourquoi se protéger de la matérialité quand il s'agit de produire des formes épurées ?

Giacometti raconte ses difficultés à saisir, lors des cours de dessin académique d'observation, la totalité de l'objet auquel il fait face. Il évoque la distorsion (dans le temps et dans l'espace) qui le conduisait à travailler chez lui, de mémoire, en écho à ces totalités perçues mais insaisissables. Le résultat tient dans une boîte d'allumette ou au contraire ne tient pas dans une pièce ordinaire. Une certaine variation d'échelle serait-elle nécessaire pour prendre la mesure d'une totalité perçue, mais diffuse ?

Le Corbusier dialoguant avec un mur.



Giacometti se jouant des échelles.



« faire vivre et penser l'expérience »

« Si au plan épistémologique, le souci des compétences est une sorte de compromis entre les savoirs et l'action efficaces, une manière de penser l'expérience sans sombrer dans l'empirisme, d'aborder l'action professionnelle comme une forme de pensée en acte, dans une perspective plus large que celle de la pure performance ou de la conformité à des prescriptions traditionnelles ou administratives, on peut soutenir qu'une fois complétées les premières appropriations du référentiel par les acteurs concernés, toute avancée sur cette voie doit mettre au-devant de la scène ou au cœur de la situation, le sujet en voie de devenir un professionnel, un être agissant et pensant comme un enseignant autonome, « auteur » de sa pratique. En ce sens, professionnaliser l'enseignement, c'est certes dépasser ses aspects traditionnels, artisanaux, et de conformité administrative, mais on y arrivera principalement en assurant une relation plus forte et plus créatrice entre le sujet de la formation et les situations professionnelles réelles. La formation se centre ainsi sur le sujet formé en voie de devenir un enseignant compétent, i.e. capable d'intervenir dans des situations professionnelles complexes et habilité à aborder ses interventions comme autant d'hypothèses de travail à raffiner, à évaluer et à modifier dans l'action. Il ne s'agit pas alors tant de transmettre des savoirs théoriques, des règles ou des techniques, mais plutôt de faire vivre et penser l'expérience qu'a le formé de l'enseignement et du « style » d'intervention qu'il est en train d'élaborer. »¹

¹ Lessard, 2009, p.144

JALONS POUR UN CHEMIN DE TRAVERSE QUI POURRAIT CONDUIRE QUELQUE PART

*Ne demande jamais ton chemin
à quelqu'un qui le connaît,
car tu pourrais ne pas t'égarer.
Aphorisme attribué à Rabbim Nahman de Bratslav, XIXème siècle*

Cette thèse va poser, dans le contexte de la formation initiale des enseignants primaires, la question de l'orientation dans l'apprentissage du métier d'enseignant. Elle cherche à conceptualiser en terme d'opérations curriculaires les expériences de formation des étudiants sollicités dans la cadre de la filière de Formation en Enseignement Primaire (FEP) à Genève.

Ces premiers jalons (rédigés sans référencement bibliographique à une exception près) indiquent l'organisation de l'édition du texte, pour proposer une ligne générale d'orientation qui fasse office de survol des enjeux.

Une **partie introductive** est divisée en deux introductions successives.

Une **première introduction**, consacrée à une entrée en matière réflexive qui cherche à rendre compte de l'origine philosophique de mon intérêt pour le thème de l'orientation et de mon questionnement, d'abord virtuellement adressés aux étudiants et à leur positionnement épistémologique. Les conceptions de la relation entre théorie et pratique, en particulier, ainsi que la figure du praticien expert y profilent, en quelque sorte, l'archive de ma curiosité.

Une **deuxième introduction** sera dédiée plus directement aux premières bases conceptuelles (de spectre d'abord plutôt large) de mes réflexions et démarches. Par un croisement d'influences, ou un jeu de *convocations mutuelles*² entre sciences du travail et ressources philosophiques, le concept d'expérience curriculaire des étudiants y est en particulier placé en position de point d'appui principal.

Le texte est alors organisé en trois grandes parties qui répondent une à une à des préoccupations différentes mais croisées.

La **première partie** est dite **Dialectique** pour deux raisons, en partie déliées.

Elle est dialectique d'abord parce qu'elle rend compte d'une espèce d'expérience de dialogue vécue avec la matière première de mon travail d'enquête : c'est à dire les entretiens avec dix-huit étudiant-e-s inscrit-e-s FEP à l'Université de Genève qui m'ont parlé de leurs expériences de formation. Une partie importante du procédé d'ensemble et des étapes de mon travail est présentée pour expliciter les premières transformations de cette matière première en un matériau produit pour soutenir les procédés de conceptualisation et d'interprétation qui suivront (des procédés ancrés dans cette distance dialogique entre la matière première et mes décisions de chercheur).

Elle est dialectique ensuite, parce qu'elle expose la construction d'un instrument conceptuel destiné à réduire ou à préciser la problématisation plus large proposée en amont. Paradoxalement l'orientation se veut plus précise, mieux focalisée, mais se présente de manière d'autant plus abstraite. Le recours méthodologique à une forme de dialectique transcendantale typiquement philosophique (issue de Kant *via* Ricœur), centrée sur les liens entre imagination et raison pratique, associée à une théorie philosophique de la

² Schwartz, 1994

problématisation et du point de vue, cherche à focaliser l'attention sur l'imaginaire problématologique des étudiants se préparant à l'action d'enseigner en (se) composant (par hypothèse) un champ d'initiative. Le recours méthodologique à certains concepts majeurs de la didactique professionnelle prolonge l'intention pour ajouter à l'instrument conceptuel une autre focale centrée sur la dialectique entre deux modalités génétiques (internes à la genèse instrumentale et identitaire qui profile l'apprentissage du métier), et les deux registres (épistémique et pragmatique) dont elles relèvent respectivement. Les concepts de schème opératoire et de processus compétentiel ouvrent alors la perspective la plus avancée qui sera rejointe plus loin (dans la partie Critique et la conclusion) pour mettre au centre du tableau la question d'une dynamique de repérage des opérations (*du* métier et *pour se former* au métier) et de qualification de celles-ci en terme de compétence. Le concept d'opération sera progressivement préféré à celui d'expérience pour des motifs qui seront précisés dans la partie plus critique.

La **deuxième partie** est dite **Clinique** pour trois raisons, cette fois très liées.

Elle est clinique d'abord parce qu'elle s'approche au plus près du matériau produit (compte tenu des transformations évoquées), en proposant de faire connaissance avec les étudiants ou, plus exactement, avec les portraits qui en sont proposés et dont le procédé de production aura été présenté en amont.

Elle est clinique, ensuite, parce qu'elle propose une série de variations analytiques qui cherchent progressivement à mettre en forme ce matériau, en le transformant plusieurs nouvelles fois, pour repousser une logique biographique et choisir une stratégie d'anonymisation du matériau mis à plat sous formes d'énoncés, prélevés des portraits, puis relevés et cartographiés sur un plan public d'énonciation.

Elle est clinique enfin, parce que les procédés de transformation (et d'expérimentation) relatés ont été progressivement inclinés par une perspective d'instrumentation à des fins de formation, selon le modèle de formation en alternance pratiqué à Genève, reconnu lui-même comme clinique ; si ma perspective s'appuie sur la logique d'une clinique des situations professionnelles, elle cherche à y ajouter une autre perspective, que je résume dans les termes d'une *clinique des opérations*, dans la ligne des ouvertures conceptuelles proposées plus haut.

La **troisième partie** est dite **Critique**, pour deux raisons, davantage confondues que liées.

Elle est critique d'abord parce qu'elle repose sur une reprise rétrospective (et critique) du procédé d'ensemble, des limites rencontrées et des résultats proposés à la réflexion. L'interprétation du matériau s'y poursuit en renforçant une approche progressivement ouverte en terme de réflexion sur des enjeux de justification (normative) et de fondation (savante ou stratégique) des opérations émergentes du matériau, rassemblées dans deux tables des opérations en partie achevées. De nouvelles propositions conceptuelles y sont faites, qui cherchent notamment à relancer l'hypothèse d'une autonomie (relative) des étudiants dans la sélection des opérations de formation, en inclinant (ou détournant) moi-même la perspective vers certaines opérations spécifiques, selon une logique de distanciation herméneutique que je préconiserai, en partie fondée sur les opérations induites du plan d'énonciation collectif.

Elle est critique, ensuite, parce qu'elle cherche à formuler, sur la base d'une reprise davantage tournée vers le cadrage conceptuel initial, des perspectives (en terme de formation et de recherche) moins directement appuyées sur l'interprétation du matériau, et ouvertement programmatives. Une logique de production d'un instrument de formation, à construire sur la base de mes propositions, revues et amendées, par ou avec des étudiants, en formation et à des fins de formation donc, y est à nouveau appuyée. J'y insiste encore une fois sur le rôle des idéaux normatifs (et sur les risques cliniques associés que j'y décèle) dans la sélection des

opérations par les étudiants. Des enjeux liés à l'analyse du travail réel en formation (et de la patience qu'elle appelle) sont soulevés, autour en particulier du paradoxe d'une formation professionnelle qui se détournerait de l'action (*a fortiori* par l'alternance) pour mieux la préparer. Le concept d'initiative est par ailleurs confirmé au centre de mes intérêts de formateur, en particulier pour sa teneur combinatoire et médiatrice, qui résonne avec celle du concept de compétence, qui en est le double ou le jumeau, avec tous les avantages présumés d'une telle convocation mutuelle, ou d'un tel jumelage.

La conclusion, plutôt longue, revient elle aussi sur des enjeux parfois évoqués au détour de certains raisonnements, et en ajoute de nouveaux, de manière de plus en plus distanciée de l'analyse du matériau (mais non de l'ensemble du travail), et davantage orientée par des questions liées à la politique de formation. Des questions relatives à différentes logiques de partage des enjeux de formation y sont développées ; la question du modèle de praticien ou de l'image du métier en formation y est abordée pour lier l'une à l'autre deux philosophies imbriquées, autour d'une continuité (épistémologique) présumée entre réflexivité et normativité ; la question des idéaux d'excellence (des étudiants et des formateurs) y est généralisée par une reprise de la logique de hiérarchisation des compétences ouverte plus haut, pour ainsi dire, à la table de négociation des opérations ; l'instrumentation de débats de normes est alors profilée comme motif d'une formation où la réflexivité et la normativité, comprises assez radicalement, exposeraient à des risques que l'on peut imaginer en autant de ressorts (critiques et cliniques) de formation ; la question enfin d'un usage public (attendu) de la rationalité professionnelle est confrontée, sous le signe d'une crise de la prescription (et de l'orientation), aux dilemmes que rencontrent les programmes de formation face à un double problème (une charge curriculaire croissante et une temporalité comprimée) qu'ils ne savent trop comment résoudre sans conflits (du moins sans débats) normatifs.

Des notes d'orientation introduisent chaque début de partie sous forme de **plans schématiques** dont l'intégralité est disponible en annexe (V).

Des extraits d'un **synopsis de production du matériau** sont proposés progressivement pour accompagner le travail méthodologique qui traverse toute la thèse.

Quelques **annexes** sont proposées en fin de document, appelées et présentées au gré de leurs sens, et un **référencement en notes de bas de page** (y compris bibliographique) accompagne la lecture.

PARTIE INTRODUCTIVE

[Plan schématique de la partie introductive]

1. Anthropologie philosophique et formation des enseignants	[Ouverture du thème de la capacité à s'orienter dans l'expérience, sur la base d'une approche philosophique projetée dans le champ de la formation des enseignants primaire et dans une logique d'enquête empirique.]
2. Étudiants et formateurs dans le cercle scolastique	[Retour réflexif sur la curiosité pour l'épistémologie des étudiants à l'entrée dans une formation professionnelle et mise en perspective d'un malentendu potentiel entre inconscient scolastique et programme d'alternance (sous la figure paradoxale du praticien réflexif rapportée à son sens éthique.)]
3. La « politesse de faire connaissance »	[Introduction de la posture d'enquêteur, curieux avant tout (par politesse) de mieux connaître les expérience formatrices des étudiants (curriculum réel) sans les reconduire trop vite à la programmation des apprentissages (curriculum formel).]
4. Ce que les futurs enseignants (nous) apprennent du métier d'enseignant	[Mise en abîme des perspectives de problématisation entre ce que l'on peut vouloir apprendre de ce que disent apprendre (ou voudraient apprendre) du métier et ce que ce qu'ils disent peut nous apprendre de ce que la formation voudrait qu'ils apprennent...]
5. Féconder des demandes confuses ?	[Ancrage de l'enquête dans une confusion à explorer (rapportée par d'autres chercheurs) quant aux types de savoir en jeu dans la formation des « nouveaux enseignants », et ouverture de la question de l'intégration des apprentissages dans des dispositifs dédiés.]
6. Penser la formation en tant que travail curriculaire	[Problématisation de l'expérience des étudiants en tant que travail curriculaire pour ouvrir la question de la définition des problèmes qu'ils rencontrent et des opérations qu'ils mettent en œuvre pour en définir les invariants.]
7. Exprimer un milieu de formation	[Nouvelle justification de l'entrée en matière à distance du curriculum formel, dans une primauté accordée à une logique d'expression du milieu de formation par les étudiants.]
8. Postuler la normativité des personnes	[Introduction du vocabulaire de la normativité pour postuler la capacité des personnes en formation de normer elles-mêmes le milieu de formation (du moins partiellement), en particulier quant aux objets de formation qu'elles identifient de manière préférentielle.]
9. Problématiser l'initiative en formation	[Introduction de la capacité d'initiative (et d'intervention) individuelle comme enjeu d'apprentissage en formation, dans la perspective d'une réflexivité combinatoire sur les compétences (en terme des ressources systémiques et des dispositions agenciées qu'elles supposent).
10. (Dé)coder des « points de résistance » et « de création »	[Évocation des enjeux (micro)stratégiques potentiels de résistance et de création dans une institution de formation qui code à sa manière les conduites attendues sans nécessairement vouloir – ni pouvoir – en contrôler les formes alternatives émergentes.]
11. Déplier des foyers de réflexivité	[Ouverture d'une logique d'explicitation des foyers de réflexivité, des prises pragmatiques et des processus de valuation des personnes en formation en tant qu'elles conduisent elles-mêmes leurs propres enquêtes.]

DE LA CURIOSITE : DU SCEPTICISME PHILOSOPHIQUE A L'ENQUETE EMPIRIQUE

*Une espèce de réflexivité sans fin me paraît être
la maladie professionnelle de la philosophie actuelle.
Paul Ricœur³*

Cette introduction propose un premier parcours qui commence par l'ouverture d'un champ large pour resserrer la perspective et conduire progressivement à une formulation de ma problématique.

Le premier chapitre s'appuie sur une réflexion philosophique qui précède (et déborde) mon travail en sciences de l'éducation et cherche à témoigner, y compris par des ressorts biographiques, de la rencontre avec un questionnement plus précis, interne au domaine de la formation des enseignants primaires, concentré sur la question de l'orientation par les étudiants en formation initiale de leur propre expérience d'apprentissage du métier d'enseignant. L'idée d'expérience est abordée une première fois selon un parti pris pragmatiste (dont je présente quelques postulats) qui met en discussion, voire conteste, la division du travail de formation entre une approche théorique et une approche pratique de l'expérience – sous le signe d'une *rupture* épistémologique – pour ouvrir la question du rapport à l'expérience et du dédoublement de ce rapport – sous le signe d'une *continuité* de l'expérience.

Le deuxième chapitre propose un retour en arrière dans les archives de ma curiosité pour les étudiants à l'entrée dans une formation professionnelle, et plus précisément pour ce que j'appelle leur épistémologie. Le programme de formation professionnelle dans une logique d'alternance est abordé comme une « situation problématique » en elle-même (en écho à la logique de l'enquête de Dewey), qui fait entrer l'expérience (et l'expertise) professionnelle dans l'enceinte de formation, en exposant les étudiants et les formateurs à la question du sens de la distanciation (ou au risque de la rupture) scolastique qui peut prendre la forme d'un malentendu.

Le troisième et le quatrième chapitres rejoignent plus directement la perspective de mon enquête et justifient une préférence pour une entrée en matière par un questionnement adressé d'abord aux étudiants eux-mêmes à une entrée par une analyse du programme de formation, de la logique d'alternance et de ses dispositifs.

Le cinquième chapitre propose alors, pour clore cette première introduction à large spectre, de mettre en perspective un questionnement ouvert (inspiré notamment de recherches conduites sur les « nouveaux enseignants »⁴) en termes de typologie ou de « nature des savoirs »⁵ mis en jeu dans la formation. L'enjeu sera de mettre à l'horizon des « savoirs intermédiaires »⁶, dont la formation pourrait vouloir moins réduire (par le haut) que féconder (par le milieu) une problématique *confusion*.

³ Ricœur, 1988, n.n.

⁴ Rayou, 2008, pp. 89-90

⁵ Hofstetter & Schneuwly, 2009, pp. 19-20.

⁶ Durand, 2008, p. 35

1. Anthropologie philosophique et formation des enseignants

Cette thèse n'est pas a priori une thèse de philosophie. Une thèse de philosophe, oui. Il m'aura fallu du temps pour assumer ce *pedigree*, forcément un peu flou, en partie d'abord contre mon gré. Philosophe de formation comme on dit, c'est vrai. Philosophe, d'abord aux yeux des autres. Peut-être est-ce typiquement caractéristique « des philosophes », et peut-être alternativement, soit de se réclamer de cette appellation ou appartenance, pour faire acte de distinction, soit de douter que cela signifie quelque chose de suffisamment clair pour contribuer au sens des échanges et des discussions qui mobilisent un tel enjeu. Mais est-ce un enjeu de reconnaître ou déclarer quelque chose comme une appartenance, ou une provenance ? Et si oui, comme j'en suis venu à le penser, que cela signifie-t-il à l'orée d'un texte de recherche qui s'inscrit en sciences de l'éducation ?

La réponse la plus directe à cette question consiste à reconnaître que « la philosophie », ou, plus précisément, des concepts et références associés le plus souvent à la philosophie, sont venus occuper progressivement une place importante, voire prépondérante, au cours de l'écriture, et ce dès la première formulation du projet. Un fait qui apparaît évident, et en somme naturel, pour les personnes qui accompagnent mon travail, mais qui ne l'était pas pour moi de prime abord, comme si j'avais cherché à résister à ce que l'assimilation *au philosophique* peut avoir, parfois, d'embarrassant.

Le but n'est pas ici de détailler longuement une telle proposition d'ordre quasi-clinique, mais de faire, au moyen de confidences réflexives, un premier pas dans l'introduction *des manières de formuler les problèmes* qui s'expriment dans mon travail. Je ne chercherai donc pas à thématiser d'entrée de jeu tous les arcanes du labyrinthe réflexif dans lequel je suis capable de m'isoler, sinon de me perdre, et dont je crois que l'engagement dans une recherche en sciences de l'éducation m'a permis en partie de m'extraire, du moins partiellement ou ponctuellement. La difficulté qui traverse tout le travail d'écriture qui est proposé consiste à laisser douter si c'est un travail qui porte sur des concepts ou sur des objets, sur la pensée du chercheur ou sur le monde. La réplique, peut-être bien naïve ou dérisoire, à cette incertitude est que mon travail espère porter à la fois sur ma pensée et sur le monde, ou plutôt qu'il comporte à la fois de la pensée et du monde. J'espère autrement dit que mon objet de recherche, que je chercherais à présenter le moment venu et dans la mesure du possible, parlera bien d'un monde : un monde que j'ai cherché à penser conceptuellement, et que je partagerais avec d'autres.

Ma résistance à l'identification, ou pire, à l'assignation philosophique en sciences de l'éducation, tient peut-être à un raisonnement précis de ma part, qui consiste à penser que la philosophie conduit au scepticisme, et que celui-ci incarne une bien mauvaise position, aujourd'hui, en matière de recherche institutionnelle. Autrement dit, en acceptant d'être renvoyé à une posture philosophique, je me trouverais conduit à reconnaître mon scepticisme fondamental et à me déclarer moi-même hors-jeu. Si je commence donc par faire ici acte de provenance, et si mon travail est un travail philosophique malgré tout, c'est parce je prends le risque de la reconduction au scepticisme, mais non sans avoir essayé d'abord de rendre compte d'un monde qui ne s'y réduit pas.

Le monde dont je parle c'est celui des personnes en formation initiale au métier d'enseignement primaire, que j'ai voulu rencontrer pour mieux en connaître l'expérience. Je préciserai plus loin les choix qui découlent de cette intention qui résume, ainsi dite, mon projet. Mais la déclaration de provenance philosophique par laquelle j'ai souhaité commencer mérite selon moi, avant cela, d'être poursuivie pour annoncer les grandes lignes de ma posture, de mon engagement, ou mieux encore, de mon *habitus*. Je rassemble ces premiers pas sous l'appellation d'*anthropologie philosophique* pour rendre hommage une première fois au

philosophe Paul Ricœur qui est une des rencontres les plus importantes de ma vie et qui est présent à de nombreux égards dans mon travail.

Ce premier emprunt terminologique vise à souligner d'abord l'ancrage très large de ma posture et les préoccupations générales qui m'occupaient bien avant d'entreprendre une recherche en sciences de l'éducation, continuent et continueront de m'occuper après. En résistant une première fois à la tentation lexicographique (qui caractérise bien la pratique scolaire de la philosophie), j'essaie d'aller droit à deux aspects ce qu'il me semble important de retenir ici.

Le premier est celui d'une recherche qui pourrait se vouloir descriptive des caractéristiques de l'être humain qu'elle prend pour thème central, mais qui se tient paradoxalement à distance de ce qu'on appelle les sciences de l'homme, et parmi elles en particulier les sciences naturelles (bien incarnées aujourd'hui par les neurosciences) qui ont pourtant le même thème. Elle s'en tient à distance mais sans les ignorer, loin de là dans le cas de Ricœur, qui représente pour moi ce genre d'approche et qui a dialogué à tous les moments de son travail d'anthropologie philosophique avec les « savoirs positifs » et les méthodes des sciences de l'homme. D'une certaine manière l'anthropologie philosophique sera jugée abstraite et sans doute, plus que d'autres approches, soumise au risque de verser dans les généralités de la *philosophia perrenis* qui prétendrait décrire des caractéristiques valables, et invariables, pour l'homme de tout de temps. Et c'est un risque, qui peut même se justifier.

Le problème principal, le défaut ou le point aveugle de ce genre d'approche peut alors être résumé en un mot : l'empirie. Et les exemples ne manqueraient pas de ce qu'on appelle communément des théories philosophiques à prétention générale, voire même universelle, qui ne cherchent pas à s'appuyer sur des observations, des données, et encore moins des protocoles reproductible d'expérimentation, comme le prétendent au contraire les sciences qui se veulent les plus positives. Descartes et son *cogito ergo sum* (et ce n'est pas un exemple innocent) incarne jusqu'à la caricature cette approche qui prétend dire ce qu'est l'homme, et même déterminer « les règles de la méthode » pour le démontrer, sans sortir de son lit. On reprochera donc à l'anthropologie philosophique ainsi introduite d'être une philosophie en chambre, et si c'est le cas c'est peut-être sa faiblesse mais aussi sa force, d'autant plus si la chambre est remplie de livres.

Ainsi mon premier ancrage est-il celui de ce genre de questionnement général, avec les travaux de Paul Ricœur, par-dessus tout, comme repère. Avec lui je m'intéresse à la figure de « l'homme capable », comme il dit dans ses derniers livres, dans lesquels il conceptualise (un vaste « vocabulaire des capacités » à l'appui) une série de « pouvoirs » qu'on peut dire anthropologiques, et au rang desquels apparaît le « pouvoir de raconter » qui en est peut-être la pointe la plus avancée⁷.

Pour faire un pas qui me rapproche de mon travail, je dirais que ma lecture de Ricœur exerce une influence importante sur ma manière de m'intéresser au *vocabulaire de la compétence*. Une compétence (une capacité ou un pouvoir) m'intéresse spécialement, que j'en suis venu à désigner comme une *compétence d'orientation de l'expérience*. D'une certaine manière, un intérêt formulé ainsi pourrait bien être l'enjeu propre d'une anthropologie philosophique, conduite éventuellement en chambre, à grand renfort de lectures, philosophiques et autres, sans chercher forcément à fonder (comme il est convenu de dire) un tel travail de pensée sur la moindre considération empirique. *Que peut vouloir dire, pour un être humain en général, voire pour n'importe quel animal, être capable d'orienter l'expérience ?* serait une manière

⁷ Ricœur, 1990 ; 2000

très générale de formuler une des questions typiquement philosophique qui m'intéresse. *Que peut vouloir dire avoir une compétence à s'orienter dans son expérience ?* en serait une formulation modifiée d'un apport réflexif. Ce sont là des questions que je formule rétrospectivement, en les rapportant à une provenance et un mode de questionnement, mais qui n'étaient pas formulées comme telles au début de mon projet. Ainsi l'intérêt le plus général, éventuellement le plus spéculatif, qui traverse mon projet et mon enquête, peut-il être regroupé, avec toute la prétention que cela implique, au titre d'une anthropologie philosophique de l'orientation. Mais, quoi qu'il en soit à ce stade, le projet que je présente n'est pas un projet d'abord philosophique, mais un projet d'enquête empirique et conceptuelle.

Pour le dire d'un trait, ce sont *les compétences des étudiants à orienter leurs expériences de formation au métier d'enseignant* qui sont au cœur de mon intérêt, avec là aussi une formulation concise qui n'était pas à l'origine du projet. Un peu plus globalement m'intéresse la formation des enseignants primaires dans le cadre de laquelle s'inscrit mon engagement de formateur et de chercheur, même si je n'ai pas rompu avec la philosophie, ou plutôt parce c'est là que mon expérience m'a conduit, pour continuer à pratiquer la philosophie, mais bien autrement que je l'aurais fait dans un département de philosophie.

Mettre ainsi cartes sur table s'est imposé au fil du temps, en commençant par les aveux qui précèdent d'une passion pour les questions philosophiques qui englobe le double travail empirique auquel je n'étais pas formellement préparé : le travail empirique de formation en sciences de l'éducation (et en particulier dans la filière de Formation en Enseignant Primaire) d'une part, et le travail empirique d'une enquête consacrée aux apprentis-enseignants, d'autre part.

La thèse que je présente et introduis ici s'inscrit donc le champ de la formation des enseignants primaires. Elle a commencé par un renoncement en même temps qu'un choix. Il était clair, dès les premières discussions, que le projet porterait d'une manière ou d'une autre sur le métier d'enseignant primaire. A la question « as-tu envie d'aller dans les classes ? », adressée par mon directeur de thèse, j'ai répondu « non ». Voilà le renoncement qui enterra du coup les deux projets proposés antérieurement supposant l'observation du métier sur son terrain d'exercice. Mon projet porterait donc sur le métier d'enseignant, mais sur un autre terrain, celui où le métier s'apprend, ou plutôt commence à s'apprendre. Le choix était dès lors de faire porter mon enquête sur l'apprentissage du métier et sur ceux qui l'apprennent. Il s'agirait donc de chercher, au sein même de l'institution de formation où j'exerçais des fonctions d'assistantat, d'encadrement et d'enseignement, à comprendre comment « les étudiants » apprennent le métier.

J'espère, dans cette introduction, faire mieux comprendre la tournure qu'a prise la formalisation du projet, et plus particulièrement quelques héritages et engagements conceptuels qui s'y croisent et s'y expriment. Au moins deux ordres d'une forme de « raison biographique » sont concernés d'entrée de jeu, que j'ai déjà commencés à évoquer.

Le premier ordre, celui sur lequel je m'étendrai le moins, relève d'une expérience pour ainsi dire intime de la conception de ce qui s'appelait « la formation des maîtres » à Genève, et plus particulièrement d'une fréquentation précoce de la problématique de ce qu'il est depuis longtemps convenu d'appeler « l'articulation entre théorie-pratique », dont mon père Philippe Perrenoud a été l'un des promoteurs, en particulier dans l'institution-même où je travaille et présente le résultat de mon enquête aujourd'hui. Une affaire d'héritage se joue donc activement dans le processus tout entier, pour moi, dont je ne prétends ni exposer ni démêler les fils, mais assumer le fait. Les travaux de mon père sont présents et mobilisés dans mon propre travail, et ceci dans une large mesure au même titre, et de façon pas toujours explicite,

que ceux d'autres penseurs de la formation des enseignants et des élèves, mais pas seulement. La problématique et le vocabulaire « curriculaires » qui nourrissent mon projet sont en particulier directement liés à la « sociologie du curriculum » dont je suis un héritier un peu particulier parmi d'autres, la filiation avec un chercheur « qui étudie l'école » (comme j'en témoignais aux alentours de dix ans à l'école...) ayant en partie rendu pour moi l'école en même temps doublement intime et intimement double : matière (existentielle) à expériences formatrices, et matière (intellectuelle) à curiosité réflexive...

Le deuxième ordre « biographique » est, comme je l'ai déjà évoqué, celui d'une formation universitaire en philosophie et d'une expérience de lecteur non spécialisé. Le choix de la philosophie, avant la fin du « secondaire II » comme on dit aujourd'hui, relevait d'une volonté de ne pas me spécialiser. Les quelques remarques dans ce deuxième ordre ne visent cependant pas à faire la lumière sur cette orientation. Il s'agit d'abord – ou seulement – d'évoquer un large détour vis-à-vis du champ des « sciences de l'éducation » (que je n'ai jamais perdu de vue et que je considère aujourd'hui comme une sorte de « lieu naturel ») et de justifier une certaine manière de poser les problèmes qui m'intéressent.

Une première déclaration d'influence d'un penseur parmi d'autres s'impose, qui me ferait choisir (si nécessaire, dans les dispositions du champ) un « étiquetage philosophique » de prédilection. La « philosophie herméneutique » de Paul Ricœur demeure donc pour moi, et demeurera, une structure – structurée et structurante – aussi bien portante qu'ouvrante. Là aussi, l'héritage est à la fois diffus et très précis par endroit. Ma curiosité pour les manières qu'ont les étudiants en formation de s'orienter dans l'apprentissage du métier – la problématique de ce que j'appelle *orientation herméneutique* – est directement issue d'une appropriation issue de Ricœur que j'ai déjà évoquée, et sur laquelle je reviendrai plus loin.

Une autre influence « philosophique » est particulièrement importante à mentionner d'entrée de jeu, ayant elle déjà été impliquée dans la rédaction du projet initial et du premier canevas de thèse. Si elle est plus tardive dans mon parcours de lecteur, elle a fortement contribué à la formulation d'un axe central de ma curiosité à l'égard des processus d'apprentissage et de socialisation des étudiants, en particulier au moment de leur entrée dans le tronc commun.

« L'héritage pragmatiste »⁸ dont il est question ici est à l'origine de plusieurs interrogations. Une première interrogation portait sur ce que j'appellerais une forme d'épistémologie ordinaire des étudiants qui entreraient en formation avec une conception bien établie, si ce n'est de l'articulation entre théorie et pratique, du moins d'une division entre ce qui relève respectivement du « théorique » et du « pratique ». Une deuxième interrogation portait sur le programme de formation en alternance lui-même, établi sur une division du travail de formation entre « la » théorie et « la » pratique. Il ne s'agit pas ici, en introduisant une question aussi difficile de manière aussi cavalière, de prétendre poser sérieusement le problème de la « division du travail » dans la formation entre théorie et pratique du point de vue des dispositions des étudiants et du programme. L'enjeu est d'introduire d'emblée une sorte d'effet de déplacement d'une approche de la question par la voie du pragmatisme philosophique, et en particulier celui de « l'empirisme radical » de William James ou de son « anthropologie de l'expérience »⁹.

C'est son appel à l'unité et à la continuité de l'expérience qui en fait une sorte de garde-fou, ou de force de rappel. Il ne s'agit pas de dire que la distinction entre théorie et pratique n'a aucun sens, ni que les querelles et précisions définitionnelles n'ont pas d'intérêt, mais

⁸ Cefaï & Isaac, 2002,

⁹ James, 2007 ; Zask, 2007

d'aborder la formulation des problèmes qui s'y rapportent ou s'y intéressent à partir d'une conceptualisation de l'expérience qui n'est pas divisée *a priori*, du moins pas de cette manière-là. Plus largement c'est la détermination anti-dualiste des observations et postulats pragmatistes qui fait office de posture de précaution. C'est par-dessus tout la centralité du concept d'expérience qui importe, même si des divisions conceptuelles s'imposent pour qualifier ce qu'on peut appeler des modalités d'expérience, celles-ci ayant l'intérêt majeur, selon moi, dans la proposition de James, d'être abordée non seulement sous l'angle de la variété, mais sous l'angle d'une « épistémologie additive » et « ambulatoire ».

Ce point de vue permet d'aborder une division entre théorie et pratique en cherchant à qualifier aux moins deux modalités d'expérience – expérience de la théorie et expérience de la pratique – qui s'additionneraient dans une expérience continue par principe, plus qu'elles ne s'opposeraient. Un point de vue « radical » qui permet aussi de poser la question fondamentale (en particulier de l'intérieur d'une logique d'articulation) d'un certain primat du pratique, ou réciproquement du théorique, l'un soustrayant à l'autre, comme par nécessité, quelque chose de sa primauté.

Le but, dans cette introduction, n'est pas d'ouvrir des chantiers doxographiques et épistémologiques d'un point de vue philosophique, mais de mieux présenter certains de mes choix plus intérieurs à la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. L'importance, en particulier, qu'a prise pour moi la pensée de Pierre Pastré¹⁰ (au sein des « sciences du travail ») dans la formulation de mes intérêts de recherche, apparaît plus clairement sur le fond du parti pris pragmatiste exprimé ci-dessus. De même, et plus largement, l'intérêt porté à l'apprentissage expérientiel en situation trouve une résonance d'arrière-plan dans la problématique de la qualification des modalités d'expérience sur le fond d'un postulat épistémologique moniste et continuiste à quoi invite et engage le pragmatisme.

Le procédé de déclaration de provenance n'est pas une fin elle-même, et bien que ce soit là un symptôme de la « maladie professionnelle de la philosophie » évoquée par Ricœur, la réflexivité que ce procédé exprime me permet de clarifier mon entrée en matière. Aux deux influences majeures pour moi de l'herméneutique et du pragmatisme, s'ajoute une fréquentation de la sociologie, ou même « une entrée en sociologie » précoce, avant-même la formation en mode académique mineur (dans la terminologie de Bologne) et en parallèle de la philosophie.

La lecture de Pierre Bourdieu, en particulier, est une des causes massives sans doute de ce que j'appellerais mon propre rapport à l'institution, et à l'institution académique et universitaire en particulier. Un « rapport critique aux institutions » (comme le dit le référentiel de la Formation en Enseignement Primaire au sein duquel mon enquête s'inscrit) que je ne cherche pas à développer, ou à « socio-analyser » en détail comme dirait Bourdieu, mais dont une prise en compte réflexive minimale contribue à mieux expliciter les problèmes qui m'intéressent et la manière de les formuler.

Il ne s'agit pas de dire que mon enquête serait « bourdieusienne » de part en part, ce qui ne voudrait pas dire grand-chose, mais d'indiquer une entrée en matière très fortement marquée par les enseignements de ce qu'on peut dire être en bref une sociologie de la désillusion méthodique, en plus spécialement de la désillusion du « point de vue scolastique » ou des « univers scolastiques ».

¹⁰ Pastré, 2011

La sociologie de Bourdieu est, plus positivement, une ressource pour penser avec densité la problématique d'une « action médiatisée par des symboles », pour employer une expression de Ricœur dans la foulée de G. Geertz¹¹, en l'occurrence ici une action de formation et d'apprentissage, entendue au sens générique et large. De manière plus analytique, la sociologie de Bourdieu incarne une exigence épistémologique qui consiste à penser de manière relationnelle et dispositionnelle les processus d'apprentissage, faisant de l'idée d'une *relation* – plus ou moins inconsciente – entre « un *habitus* et un champ » un enjeu central et incontournable de toute prétention à énoncer une forme ou une autre de théorie du *sujet de l'expérience en formation*, puisque c'est bien de ça dont il est question dans mon travail, même si ce ne sont pas ces concepts techniques que j'ai privilégié d'emblée, le concept d'*habitus* en particulier pouvant en quelque sorte faire écran de prime abord, à une problématisation complémentaire de ce qu'appellerait avec Ricœur les *conditions enchevêtrées de l'initiative*. J'y reviendrais.

2. Étudiants et formateurs dans le cercle scolastique

Si la réflexivité est une maladie professionnelle typiquement philosophique d'après la formule de Ricœur, on pourrait penser qu'une bonne partie des sciences humaines et sociales ont contracté cette maladie. Ce deuxième chapitre introductif vise d'abord à réfléchir, là encore en partie biographiquement, les conditions réflexives à l'origine de ma recherche et de mon écriture, ou plutôt de ma manière de chercher et d'écrire, sous la forme d'un paradoxe pour moi constitutif. Il vise ensuite à introduire le style d'écriture adopté dans ce texte, très réflexif et souvent narratif, dont le choix découle en partie du paradoxe évoqué.

Pour commencer par une approche biographique, le paradoxe en question consiste à avoir lu Bourdieu (en particulier), avant d'exercer la moindre recherche empirique. Plus précisément, « l'anthropologie réflexive », avant « science de la science et réflexivité »¹², insistait sur la nécessité pour le savant de réfléchir les conditions de son expression savante, autrement dit de *s'objectiver en tant que sujet de l'objectivation* pour, comme on disait autour des années 1968, « dire d'où on parle ». Rien là de très original aujourd'hui. Bourdieu, parmi d'autres, le faisait à sa manière, et d'abord pour renforcer la valeur de son travail empirique.

Le but ici n'est pas de faire l'histoire du tournant réflexif, qui ne se réduit de loin pas à l'œuvre de Bourdieu, mais de souligner que la réflexivité épistémologique découverte durant ma propre formation a eu quelque chose d'un effet inhibiteur quant à un engagement dans une approche empirique de la recherche, ou même, plus globalement, de l'action. Ce qui n'est pas sans lien sans doute avec une sorte de contre-engagement, de ma part, en faveur d'un « point de vue de lecteur » (y compris la lecture des réflexions les plus réflexives...) et d'une approche d'emblée secondarisée des pratiques de recherche, et plus largement, de la pratique. Le paradoxe réside dans une espèce de réflexivité à vide, ou d'une réflexivité auto-réflexive (de secondarisation des pratiques de secondarisation) qui définit bien une certaine forme de philosophie (voire d'une dérive pathologique).

Mais pourquoi raconter une telle expérience, aussi peu développée soit-elle ? Cette confiance éclaire selon moi les choix si j'ose dire stylistiques, ou argumentatifs, que j'ai progressivement fait en cours d'enquête, et qui consistent *grosso modo* à faire de ma propre

¹¹ « La praxis englobe l'action instrumentale et le complexe de l'action médiatisée par des symboles ». (Ricœur, 1997, p. 288) ; Geertz, 1973 ; Michel, 2003

¹² Bourdieu & Wacquant, 1992 ; Bourdieu, 2001

réflexivité un appui explicite de l'écriture. Cette réflexivité laisse paraître non seulement les choix stratégiques, mais aussi les incertitudes méthodologiques, les hésitations et les changements terminologiques en cours d'écriture. La tournure narrative que prend l'écriture par endroits, y compris en assumant les marqueurs chronologiques qui font voir les temporalités multiples de la recherche et de la rédaction, est en quelque sorte un effet dérivé de ma posture radicalement réflexive.

J'ajoute que l'écriture en « je » est, de ce point de vue, une évidence, qui probablement contribue par moments à brouiller la progression, mais permet une certaine honnêteté dans le parcours de l'exposition et ses méandres. Pour le dire autrement, cette manière de me faire apparaître comme acteur de l'enquête à ses différentes étapes (y compris peut-être, pour le plus problématique, dans l'interaction avec les personnes rencontrées) est un parti pris que je comprends comme étant en partie lié au paradoxe dit plus haut d'une réflexivité en quelque sorte constitutive de mon « métier » de chercheur, avant même d'avoir commencé à chercher...¹³

Ce genre de déclaration, encouragée par de nombreux exemples (un peu plus qu'une pirouette comme j'ose le croire, non seulement réflexive mais méta-réflexive), condamnable pour certains au nom de la rigueur scientifique, est idéalement une manière de permettre, si non un discours objectif, du moins un discours qui assume et rend compte d'un processus d'objectivation, au sens modéré d'un discours qui expose et propose, telle une « chose publique » (un *pragmata*), un objet à discuter.

En prenant au mot une définition de l'enquête sociale selon John Dewey, celle-ci consiste à penser qu'une enquête commence par une situation initiale problématique. Je vise ici à fournir une réflexion qui rende compte de la situation problématique qui était la mienne avant d'entreprendre ma recherche, pour mieux établir comment l'enquête conduite a tenté d'y répondre.

J'invite le lecteur à considérer les propositions exprimées ci-dessous comme des éléments d'une interprétation subjective de ma propre situation d'apprenti-formateur au sein d'une institution de formation observée de l'intérieur. J'y implique d'emblée « les étudiants » avec un caractère de généralisation qui se justifie par le rôle de ces réflexions qui est d'abord d'éclairer ma curiosité initiale en même temps que la genèse de mon enquête.

Si j'ai cherché à mieux connaître l'expérience des étudiants c'est parce que j'ai progressivement élaboré des hypothèses, sur la base d'observations et de discussions qui me conduisent aujourd'hui à mettre en perspective ce que j'ai choisi d'appeler un malentendu. C'est l'idée – ou le constat – d'un malentendu entre les étudiants et la formation qui constitue le cœur ma curiosité.

Les étudiants qui entrent en formation initiale en sciences de l'éducation, et dont une grande partie vise l'entrée en filière professionnelle au métier d'enseignant, sont d'anciens et souvent plutôt bons élèves. Dans une logique dispositionnelle, on peut dire qu'ils ont contractés des habitudes (et développés des *habitus*) adaptés à la « forme scolaire d'apprentissage »¹⁴ et qui les ont préparés à recevoir des enseignements plutôt verticaux. Le fait que le tronc commun des enseignements du premier cycle soit pour l'essentiel constitué de cours magistraux n'est pas pour les dépayser fondamentalement à cet égard.

¹³ Une hypothèse pourrait être évoquée à partir d'une analogie possible entre la réflexivité dont je parle ici – et dont je prends le paradoxe à mon compte – et la situation des étudiants en formation dont la réflexivité qui leur est demandée précéderait l'expérience sur laquelle elle est supposée porter...

¹⁴ Maulini, Meyer & Mugnier, 2014

Pour aller au cœur du problème, disons que l'ensemble du tronc commun est qualifié très largement par les étudiants (mais pas seulement) comme un enseignement « théorique ». Par opposition « la pratique » a lieu à l'extérieur, ailleurs que sur les bancs de l'université, pour l'essentiel dans les écoles, avec les élèves.

L'observation n'est de loin pas originale : les étudiants arriveraient ainsi à l'université avec une compréhension bien sédimentée d'une *division* entre ce qui relèverait respectivement « du théorique » et « de la pratique ». Une division largement partagée, digne du « sens commun » dira la sociologie, et à laquelle il peut paraître bien désespéré de chercher à s'opposer, d'autant qu'elle peut être éventuellement justifiée. Et pourtant. Le programme de formation en alternance qui repose sur une articulation théorie-pratique chercherait, du moins partiellement, à assumer la controverse.

Il s'agit d'entrer dans une boucle, des plus fascinantes. Une question peut servir de porte d'accès : comment rompre – et faire rompre – avec un point de vue scolaire, hérité d'une longue fréquentation de l'école, qui partage ainsi le monde en deux pôles fonctionnels (théorique vs. pratique) ?

Avant même de chercher à rompre la question est, peut-être, plus modestement, de chercher à savoir comment questionner et discuter une telle division. Des solutions existent dans l'histoire de la pensée, et les concepteurs des formations en alternance y ont puisé, avec en figures tutélaires les pensées de Dewey et Schön, ou Bourdieu (sans même remonter à Marx). Des solutions qui risquent d'être qualifiées elles-mêmes de théoriques. L'affaire peut sembler jouée définitivement. Alors *pourquoi* s'acharner encore, après d'autres, à vouloir trouver des moyens de déjouer cette division ? La réponse la plus simple serait : parce que cette division serait une des raisons d'un certain malentendu entre les étudiants et la formation, et plus loin, d'un autre « malentendu » entre la profession et la formation¹⁵.

Cette entrée en matière, difficile à formuler de manière simple, me permet d'indiquer un des raisonnements qui m'ont conduit à m'intéresser au *rapport des étudiants à la formation*, et plus précisément à leur manière d'en comprendre, ou non, la programmation, les attendus, ou, pour le dire d'un seul mot central, l'épistémologie. Dès les premiers temps d'expérience et de rencontre avec des étudiants (en tant qu'assistant d'un enseignement de tronc commun) mon questionnement a porté sur des interrogations relatives à leur appréhension des attentes de formation, et ce dans la perspective spécifique de la formation des enseignants primaires.

L'encadré ci-dessous propose une archive de mon questionnement, dont le projet de recherche aboutit aujourd'hui à ce travail qui en porte des traces importantes. Je choisis de le livrer tel qu'il a été écrit et est resté sans suite en 2013. Ce texte indique des liens qui font partie de ceux que je cherche à préciser pour rendre compte de la genèse de mon projet et qualifier la situation problématique qui en est à l'origine.

Le lien principal est celui que je propose – d'une manière assez ouvertement programmatique que j'assume encore aujourd'hui sans l'avoir vraiment honoré dans la thèse – entre l'apprentissage de ce que je nommais un « savoir-distinguer » (entre théorie et pratique) et la perspective de la figure du praticien réflexif (central au modèle de formation alternée) – une figure qui n'est pas nommée ainsi mais rapportée à celle qui selon moi la fonde archéologiquement, à savoir celle du *phronimos* dans la tradition issue d'Aristote¹⁶.

¹⁵ Bautier & Rayou, 2013

¹⁶ Aristote, *Éthique à Nicomaque* ; Château, 1997

Ce texte propose quelque chose comme un condensé de mon propre idéal de formation, comme j'ai pu le formuler à l'époque, dans un style assez typiquement philosophique (c'est à dire en partie spéculatif), avant de chercher à rencontrer de plus près « les étudiants » auxquels je m'intéresse.

*Est-ce que penser c'est tromper ?... ou
Comment peut-on ne pas être empiriste en formation des enseignants?
(Septembre 2013)*

« Dans le cercle magique... »

Si l'on ne peut attendre des étudiants en sciences de l'éducation qu'ils soient ou se fassent philosophes ou épistémologues, peut-être peut-on essayer de croire ou d'espérer que leur intérêt pour les apprentissages ne soit pas entièrement détaché d'une réflexion plus générale, et plus abstraite, sur la connaissance, ou plus largement encore, sur les manières ou modes humains de penser.

Si l'on accepte d'être proche d'une certaine recherche d'adéquation aux attentes des étudiants (*a fortiori* de celles des étudiants en voie de formation professionnelle au métier d'enseignant), des attentes d'ordre *grosso modo* plutôt pratique ou instrumental que théorique, quelle pratique de l'abstraction peut-on attendre d'eux, ou leur proposer ? Autrement demandé : sur quelle « théorie » de la pensée – au catalogue des options plus ou moins disponibles dans l'histoire de la pensée – pourrait-on attirer leur attention ? Ou encore : quelle « approche théorique » serait assez proche de convenir à une forte inclination pour une pensée « concrète et instrumentale », et en même temps assez, disons, intellectuellement exigeante pour susciter, voire entraîner des pratiques de réflexion *d'une certaine manière abstraite* portant sur nos manières de connaître et de penser ?

Sans chercher à commenter ou discuter les enjeux et complication multiples – passées ou récentes – de cette approche, nous tenterons ici de plaider pour une ouverture à un *empirisme radical*, à partir d'une formule empruntée à William James, qui alla jusqu'à se demander en son temps si la « conscience » existe.

Si les étudiants n'entrent pas en formation en priorité *pour* (apprendre à) *penser* mais *pour* (apprendre à) *agir*, ils peuvent se heurter à des attentes de la part des formateurs qui leur demandent de penser (ou d'apprendre à penser) *d'abord*, pour (apprendre à) agir *ensuite*, en supposant ou postulant que les apprentissages « théoriques » qui leurs sont proposés et qui sont attendus d'eux seront utiles à leurs apprentissages « pratiques » ; en commençant peut-être par la première des utilités d'un apprentissage théorique qui serait d'apprendre à (et finalement de savoir) *distinguer* « le » théorique « du » pratique.

Un savoir-distinguer qui n'est pas si évident de la part même des formateurs, qui n'ont pas tous le même « rapport au savoir » à cet égard, l'utilité même d'un apprentissage théorique en formation des enseignants pouvant être discutée ou remise en cause. Et cela d'un point de vue lui-même souvent « théorique » qui défendrait la primauté d'une formation « pratique », faudrait-il ajouter pour ouvrir (ou fermer) le cercle herméneutique, une figure de pensée vis-à-vis de laquelle on peut considérer que la question principale n'est pas tant de savoir comment sortir du cercle mais plutôt de savoir comment y entrer - dans l'espoir d'en faire un cercle vertueux...

Ainsi, par quelle voie entrons-nous, et par quelle voie attendons-nous de la part des étudiants en formation qu'ils entrent « dans le cercle magique » de la pensée agissante ou de l'agir pensant ?

Distinguer « théorie et pratique » ou séparer « conscience et contenu » ?

« La séparation [de l'expérience] en conscience et contenu ne se fait pas par soustraction, mais par addition – l'addition à un fragment concret d'expérience d'autres ensembles d'expérience. » (James, W. (2007- 1912). La « conscience » existe-t-elle ? In *Essais d'empirisme radical*. Paris : Champs-Flammarion. p. 39)

Dans l'univers d'Aristote une figure s'impose : celle de l'homme prudent. La vertu qualifiante de cet homme porte un nom grec, la *phronesis*, traduit par prudence en français après le latin ; on peut dire aussi sagacité. Une figure analogue plus proche de nous pourrait être celle de l'expert. Le *phronimos* d'Aristote est un expert ou un champion de l'observation et de la consultation. Il connaît aussi bien les habiletés que les hommes mettent en œuvre que les produits de ces œuvres, autour de lui, dans tous les domaines ; il connaît les finalités poursuivies par chacun et par la cité tout entière, autant que le bien ou l'excellence que ces finalités elles-mêmes cherchent ou devraient chercher à accomplir. Il est à la croisée des registres : le *technique* pour les habiletés, le *poétique* pour les produits, le *théorique* pour les finalités. Et tout ça forme l'art de l'éthique selon Aristote. A la croisée des registres donc, le *phronimos* est consulté pour orienter des décisions, souvent dans des contextes inédits et dans des situations d'incertitude. Il n'a pas d'habiletés techniques, ne produit rien, ne crée pas les finalités qu'il connaît – et même auprès de ceux qui le sollicitent en priorité, les « politiques », il ne décide pas à leur place : lui exerce une *pratique*.

Outre l'importance historique et conceptuelle d'une telle figure, l'intérêt de cet *excursus* réside ici dans l'inclusion du registre théorique *dans* l'exercice d'une pratique. Si l'on suit Aristote une certaine théorie – un mode contemplatif – fait partie de l'exercice de la pratique « prudente », et des raisons pour lesquelles on lui reconnaît une importance, un rôle, dans les affaires de la cité. Que le *phronimos* ne décide pas littéralement mais se limite à être consulté ajoute un élément de mystère à cette figure. Quand il parle – car il parle, il manifeste ou profère le *logos*, il « communique » dira-t-on aujourd'hui – le *phronimos* agit d'une façon particulière, sans autre finalité que celle d'exprimer sa sagacité, et d'en assurer la reproduction, le maintien, la persévérance. Les autres, ceux qui l'observent ou ceux qui l'entendent, ont des finalités extérieures à leurs actes : produire des objets ou des décisions politiques. Lui a pour seule finalité, dans l'exercice de sa pratique, sa pratique elle-même, et l'excellence, c'est à dire la justesse, de celle-ci. Il est question dans l'étrange action de cet agent-là – d'un point de vue encore plus analytique – d'une causalité immanente, et non transitive contrairement à celles des autres agents.

Les éléments descriptifs (ethnographiques, sociologiques ou pédagogiques) font un peu défaut pour mieux saisir comment un tel expert apprenait en son temps à exercer et exerçait de la sorte son rôle. Dans le texte hérité d'Aristote la genèse du *phronimos* est une genèse conceptuelle, principalement centrée sur la définition des différentes « vertus » adéquates ; on y comprend néanmoins que la *phronesis* peut s'apprendre et que la prudence s'acquière ou peut s'acquérir durant un certain *cursus*. Cette dimension conceptuelle explique peut-être que cette figure ait surtout intéressé, et intéresse peut-être encore aujourd'hui principalement la recherche

« philosophique ». Des réappropriations contemporaines sont là pour le montrer et susciter l'intérêt pour ce personnage conceptuel.

La vertu de *phronesis* selon certaines lectures, y apparaît moins attachée à une personne ou à un rôle social bien identifié, singularisé, spécifique, mais comme une manière de faire, de penser, de décider ou d'agir – une compétence ou une disposition en acte – en quelque sorte intégrée, ou supposée (devoir) l'être dans de multiples autres figures d'expertise, telle que celle du juge, du médecin, du leader politique, et pourquoi pas celle de l'enseignant, dont on dira volontiers, y compris de façon spontanée, que leurs *professions* demandent à être exercées avec *prudence* ; cela peut-être dans la mesure où elles ont d'abord affaire à des personnes et à des risques.

Ajoutons que la vertu de prudence apparaît aujourd'hui comme *distribuée* : que cela soit *dans* des procédés d'appuis, ce qu'on appelle parfois des systèmes experts, ou *dans* des outils – souvent informatiques – d'aide à la décision en situation, ou encore *dans* des procédures d'étude et de décision collective, sur le modèle des comités d'experts ou des conseils de ministres, ou encore sur celui des réunions d'équipes hospitalières associant divers spécialistes en fonction des *cas* ou des enjeux ; le philosophe Paul Ricœur évoque à ce propos une « *phronesis* à plusieurs ».

3. « La politesse de faire connaissance »

Un mouvement est attendu dans le parcours d'écriture de recherche doctorale qui a occasionné et permis les rencontres avec les étudiants que j'ai interrogés : il s'agit de transformer une chance (un luxe) de formateur en « résultats » communicables, et d'abord à l'attention de la communauté des formateurs (dont mes collègues). Transformer une « espérance subjective » en « chance objective », pourrais-je dire en retournant sur son pivot un axe de détermination sociologique. Transformer (ou traduire) mon intérêt initial (qui a lui-même une histoire, comme je l'ai évoqué plus haut) en quelque chose d'intéressant pour d'autres.

Dire « chance objective », même de façon presque ironique, peut prêter à confusion. Il s'agit de produire, sur une première base, celle des entretiens, d'abord *un matériau* puis *un travail* (au sens quasi mécanique d'une transformation matérielle) dont résulterait un « objet » dans un champ de discussion (qui est aussi un champ de forces) dans lequel celui-ci trouverait une place, un sens, une certaine masse qui le rende préhensible par d'autres que moi. Produire un travail qui produise un objet qui puisse susciter un intérêt dans un espace public.

J'ai ainsi choisi de rencontrer ces personnes dans un contexte précis pour des motifs d'emblée pluriels. Parmi ces intentions, celle de « devenir un meilleur formateur » comme j'ai pu le dire à des personnes qui me demandaient *pourquoi* entreprendre cette recherche. Autrement dit, mieux connaître, et éventuellement mieux comprendre, la *situation de formation* d'étudiants dans une formation et une institution où j'exerce moi-même une fonction de formateur et me destine à l'exercer plus tard. « Mieux connaître » est déjà beaucoup dire. « Avoir la politesse de faire connaissance » (avec eux) serait mieux dire, d'après la belle formule d'une philosophe, jouant sur la polysémie du *faire connaissance*.¹⁷

Cette confiance, par sa simplicité, est en partie rétrospective, et partielle. Il y a sans doute d'emblée eu quelque chose de plus élaboré, non seulement par une certaine connaissance préalable du contexte, mais aussi par un questionnement ou une curiosité déjà plus précisément déterminés. Il est tentant de chercher à réfléchir mon propre « rapport au savoir » en la matière, même si ce n'est pas l'enjeu le plus immédiat. Mon intérêt pour les rapports que les personnes ont elles-mêmes avec leurs parcours, leurs choix de formation, leurs projets, plus largement mon intérêt pour *les rapports que les personnes ont avec elles-mêmes dans des institutions* vient de loin, relevant très certainement de mon propre rapport à moi-même et aux institutions – les institutions scolaires en particulier. Ainsi n'est-ce sans doute pas un complet hasard que j'en sois venu progressivement à formuler mon intérêt initial dans les termes – ou sous le concept – d'*expérience curriculaire* dans une institution de formation.

Car c'est bien l'expérience curriculaire (globale) de chaque étudiant – c'est à dire *ce que* et *comment* chacun apprend *en réalité* – qui fait le fond de mon intérêt éprouvé et dont la (re)construction fait l'enjeu du travail. Il n'empêche que cet intérêt n'a pu prendre sens (et sera mieux compris) qu'adossé à ou étayé par mon propre *intéressement* curriculaire, et sa genèse continue (familiale, scolaire, culturelle), qui a fait de moi une sorte d'éternel apprenant, et ce, dois-je ajouter, dans un rapport parfois compliqué avec les institutions de formation.

Réfléchir et partager en partie mon propre rapport – enthousiaste et critique – à la formation et à l'apprentissage au sens large n'est pas une fin en soi de mon travail, mais l'orientation ou la force propre appliquée à mes *manières d'entrer en matière, de conduire puis travailler les*

¹⁷ Despret, 2002

entretiens (que je vais chercher à présenter et à justifier) y trouve sans doute un pli singulier – éventuellement un biais – qu’il vaut mieux chercher à exposer, du moins à prendre en compte, et peut-être à tenir en respect.

Ainsi, dans le contexte de la filière de Formation à l’Enseignement Primaire, ai-je choisi, (d’un *a priori* chargé de ma propre histoire...) de me distancier du « curriculum formel » de la formation pour m’intéresser d’abord au « curriculum réel » et à son éventuelle « partie cachée » (à l’*expérience* curriculaire ou à « l’expérience des apprenants »¹⁸ du point de vue des étudiants-apprenants eux-mêmes), de m’intéresser, autrement dit, au curriculum formel (à l’institution, au métier d’enseignant), bien sûr, mais de manière subordonnée, et par le prisme premier des personnes engagées dans la formation au métier d’enseignant.

4. Ce que les futurs enseignants (nous) apprennent du métier d’enseignant

J’ai donc eu la chance de rencontrer dix-huit étudiants qui ont répondu volontairement à mon appel à participation, sur la centaine d’inscrit dans la filière, devant laquelle j’ai présenté mon projet. Plusieurs entretiens longs avec chacun d’entre eux (au total environ 4h30 par personne en trois occasions) ont eu lieu alors qu’ils débutaient la première année de formation professionnelle après une année de tronc commun en sciences de l’éducation (filière sur laquelle je proposerai des précisions plus loin).

L’expression « avoir la politesse de faire connaissance pour devenir un meilleur formateur » utilisée plus haut peut être prise comme une maxime et pourrait là aussi trouver une justification (ou un récit) d’ordre biographique. Si elle est en elle-même insuffisante à rendre compte d’une recherche qui prétend à une certaine validité dans le champ des sciences de l’éducation, elle contribue à éclairer mon entrée en matière sous la forme d’une distance vis-à-vis du « curriculum formel » (ou du programme) de formation à l’enseignement primaire tel qu’il est proposé à Genève aux personnes que j’ai rencontrées.

Cette première distance (au fond méthodologique) qui m’a conduit à privilégier l’expérience des étudiants « en première personne », se double d’une autre : une distance au métier d’enseignant lui-même. La dimension biographique tient ici à ma formation et à ma propre expérience qui ne m’ont pas conduites à être enseignant ; tout juste un temps suffisamment long, en tant que remplaçant à l’école primaire, pour savoir que je ne voulais pas, à l’époque, choisir ce métier ; (un métier que je pratique depuis quelques années, autrement, par mes fonctions d’assistant d’enseignement à l’université).

Autrement dit, ma connaissance du métier à l’orée de ma recherche était une connaissance « de seconde main », *et elle le reste*, même si quelques occasions de m’approcher de l’exercice du métier en classe se sont présentées depuis. Si, dès lors, la maxime « avoir la politesse de faire connaissance » s’applique aux étudiants que je rencontre et rencontrerai encore dans l’exercice de mes fonctions actuelles et futures, elle s’applique plus largement au métier d’enseignant primaire lui-même.

Un métier que je fréquente, si je peux dire, depuis des années (par les multiples interactions formatives avec des enseignants, d’autres chercheurs et formateurs, aussi bien que par mes

¹⁸ « Le détour lui-même est fondamental : il permettra de décentrer le regard, de quitter un instant des yeux l’intention d’instruire traduite en programmes, plans d’études ou curricula formels, pour s’intéresser à *l’expérience des apprenants*, autrement dit à ce qui forge réellement leurs apprentissages. » (Perrenoud, 1993, p. 61)

lectures) et dont je cherche à augmenter, affiner, ou améliorer ma connaissance de seconde main.

« Ce que les futurs enseignants (nous) apprennent du métier d'enseignant » est un *titre de travail* formulé en marge des premiers écrits réflexifs accompagnant la conduite des entretiens. La parenthèse marque le dédoublement de l'intention : d'abord en apprendre sur *ce que* les étudiants et futurs enseignants apprennent *du* métier d'enseignant, ensuite en apprendre sur *le* métier par leurs apprentissages.

J'ajoute que la formulation dépersonnalisée en « nous » est une manière de dire le projet de traduction et d'objectivation esquissé plus haut, autrement dit le pari que ce que *je* pouvais apprendre des étudiants pouvait (devait peut-être, aussi) *nous* en apprendre sur le métier. La visée épistémique – jusqu'ici sous-jacente – peut être schématisée, de manière très ambitieuse, à ce stade et à partir de là, en deux grands moments : chercher à connaître *ce que* les étudiant apprennent du métier, chercher à connaître ce que ce qu'ils apprennent nous apprend *du* métier ou sur *le* métier.

Deux moments auxquels il faudrait, à ce stade d'abstraction, en ajouter un troisième, intermédiaire : celui de la formation. Un ajout qui constitue à lui seul un résultat issu des entretiens. Un sous-titre de travail pourrait être alors proposé : « Ce que les futurs enseignants (nous) apprennent de la formation au métier d'enseignant ». Un jeu de mise en abîme qui pourrait se poursuivre, dans la logique de la primauté accordée aux différents curriculums réels – et de la confrontation (lointaine) de ceux-ci au curriculum formel – en envisageant encore un autre titre : « Ce que les futurs enseignants (nous) apprennent de ce que la formation au métier d'enseignant leur propose d'en apprendre... ».

5. Féconder des demandes confuses ?

*Quand on met en place un processus de formation alternant fréquemment immersion dans le terrain et étude intensive en marge de l'action, comment assurer la cohérence globale des études ?
A qui confier la tâche de relier théories et pratiques pour qu'elles se fécondent réciproquement :
aux chercheurs-formateurs, aux formateurs de terrain, aux étudiants comme acteurs de leur propre formation ?
Chaque protagoniste peut apporter sa contribution, ce qui ne dit pas comment penser l'ensemble et ses articulations.
Valérie Lussi & Olivier Maulini ¹⁹*

Pour ajouter une dernière perspective générale à mon projet, la logique d'une politesse de faire connaissance devrait être honorée vis-à-vis des chercheurs (dans le domaine de la formation en particulier) qui se sont intéressés eux aussi au problème du rapport des étudiants à la formation, pour reprendre la formule utilisée plus haut.

La posture inductive qui préside à mon projet et à ma manière d'entrer en matière face aux étudiants que j'ai rencontrés est loin d'être vierge, comme je l'ai déjà souligné, y compris donc au regard de la littérature qui touche de plus ou moins près aux enjeux qui m'intéressent.

Je ne cherche pas, dans cette nouvelle strate introductive de mon propos, à parcourir de manière détaillée la littérature qui accompagne la mise en place des formations

¹⁹ Lussi & Maulini, 2007, p. 117

professionnelles au métier d'enseignant dans le cadre de hautes écoles. Si je mentionne certaines des publications en la matière, c'est pour situer l'inscription de mon projet dans un héritage complexe mais sans chercher à m'y confronter de trop près.

De manière comparable à mon entrée en matière stratégiquement distanciée par rapport au curriculum formel du programme de formation (en particulier pour ce qui est de la préparation des entretiens de recherche), mon propre rapport à la recherche est en quelque sorte (en partie) suspendu. Et pourtant, comme les réflexions préliminaires rapportées plus haut au titre d'une archéologie de ma curiosité le manifestent, mon questionnement est ancré dans des lectures et des prises de position dans le champ de la formation.

Une manière de formuler ma prétention, ou plutôt celle du parti pris pragmatiste que je soutiens (qui s'exprimera plus frontalement au cours de mon travail), pourrait consister à tenter de rompre avec une rhétorique qui, dans une certaine mesure, pourrait exercer, pour le dire d'un trait, un effet d'obturation quant à la manière de poser les problèmes²⁰.

L'exemple peut-être le plus caractéristique (que j'ai survolé plus haut) pourrait être celui du théorique et du pratique ou du rapport respectif à la théorie et à la pratique. L'embarras règne. Faut-il définir préalablement les termes, y mettre des guillemets, faut-il dire « le » théorique ou les « théories », « la » pratique ou « les pratiques » ? Le parti pris pragmatiste, formulé plus haut à partir de James, qui consiste à entrer en matière par une manière de diviser conceptuellement autrement l'idée d'expérience, et l'expérience elle-même (en « contenu » et « conscience »), ne prétend pas résoudre à moindre frais ce genre de difficultés terminologiques. Bien au contraire, la tradition pragmatiste en philosophie aurait plutôt quelque chose du rôle d'un Don Quichotte qui s'acharne ou persiste à lutter continûment contre des moulins à vents, cela parce qu'il les perçoit autrement et cela en dépit du bon sens, pourrait-on dire, de son fidèle écuyer, qui lui les verrait pour ce qu'ils sont...

Le parti pris pragmatiste que j'adopte dans mon travail a des ramifications nombreuses dont je ne pourrai pas suivre et expliciter toutes les traces. La centration progressive de mon projet sur le concept d'opération est une manière de tourner le dos à une division de l'expérience répartie entre une dimension théorique et une dimension pratique. Le concept d'opération serait un concept ni purement théorique ni purement pratique, mais d'emblée de « contenu » mixte ou composé (opérateur). Le modèle de l'expertise évoqué à partir d'Aristote tendrait à en faire un ancêtre lointain du pragmatisme philosophique, qui saurait et apprendrait à combiner observation et connaissance des habiletés (techniques), des produits (poétiques), et des formes ou idées (théoriques), dans une sorte d'art continu des conceptualisations (logico-praxiques) en rapport avec les objets ou les *affaires* du monde auxquels il prête son attention et vis-à-vis desquelles il exerce sa sagacité ou ses évaluations (prudentielles ou éthiques).

Si je ne suis pas entré dans mon enquête, ni dans mon écriture, par une telle dichotomie (entre théorie et pratique), ni d'abord par la question de la « structuration des savoirs dans un

²⁰ Sans prétendre à moi tout seul *reformer la question* elle-même à la manière de Latour (1996) : « La pratique est donc un terme sans contraire qui désigne la totalité des activités humaines. On peut bien sûr trouver cette application trop large ou lui préférer la notion de travail mais dans tous les cas il faut cesser de faire comme si la pratique s'opposait à autre chose. [...] Que reste-t-il de la notion de savoir si l'on s'intéresse aux pratiques – au sens définit plus haut ? A peu près rien qui permette de distinguer des facultés dont certaines seraient "théoriques" parce qu'elles mobiliseraient des formalismes explicites et généralisables et d'autres – comme s'il n'y en avait que deux ! – qui seraient "pratiques" et seraient composées de tâtonnement, d'habitudes locales et de trucs de métier. Savoir c'est toujours savoir-faire et faire-savoir. [...] Nous pouvons donc maintenant étudier des pratiques et nous poser à leur sujet de nouvelles questions, questions que l'opposition théorie/pratique rendait impossibles [...]. » (pp. 133-134)

curriculum de formation professionnelle »²¹ (pour emprunter une formule qui sera reprise plus loin), ni plus globalement par la question des savoirs, c'est moins pour ignorer cette question que pour ne pas me perdre dans la complexité et la controverse qu'elle porte en elle. La question des savoirs de référence dans une formation professionnelle, et plus largement des enjeux de la professionnalisation du métier d'enseignant et des formations à ce métier reste marginale dans mon travail, bien qu'elle en soutienne les orientations.

En m'appuyant sur quelques-unes des nombreuses références en la matière, je dirais, en guise d'arrière-plan introductif, que mon enquête suppose plus qu'elle ne l'argumente une curiosité pour des savoirs en formation qu'on peut dire être des « savoirs intermédiaires » que j'appellerai volontiers des *savoirs d'orientation*. Je m'appuie ci-dessous sur des citations extensives de certains travaux pour mettre en perspective ces enjeux sans chercher à rendre compte des contextes d'élaboration des raisonnements ni ouvrir les débats dans lesquels ils s'inscrivent.

J'adopte ainsi d'abord une conclusion ouverte de Rayou qui trace les contours (en écho à une autre contribution) d'une manière de poser la perspective qui me semble bien pouvoir accueillir mon projet : mieux connaître et penser les *opérations de formation* des étudiants ou des futurs « nouveaux enseignants ».

Ainsi écrit-il, en ajoutant une perspective encore plus large sur l'institution que j'adopte également :

Les « nouveaux enseignants » semblent, eu égard aux savoirs issus respectivement de la recherche et de l'expérience professionnelle, dans un état de « ni guerre, ni paix ». Ils ne les mobilisent certes qu'assez peu, pour des raisons de méconnaissance, mais aussi par manque d'un espace intermédiaire entre soi et ces savoirs, soi et les autres et, en définitive, soi et soi, espace que l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres, comme institution de socialisation professionnelle, peine à construire. Ils ne les rejettent cependant pas non plus et ont des attentes assez fortes de schèmes d'action tout à la fois décontextualisés et adaptés aux expertises rapides et circonstanciées qui font de plus en plus le cœur du métier [note de bas de page : auxquels fait allusion Marc Durand]. Mais le processus d'intégration est d'autant plus complexe qu'il met en relation des savoirs multiples et hétérogènes, des jeunes professionnels tiraillés entre plusieurs identités, des institutions scolaires et formatives profondément ébranlées par les mutations sociodémographiques et curriculaires des vingt dernières années. Faute cependant d'une prise à bras-le-corps collective de ces différents éléments nécessaires à l'alternance réflexive, on risque de prolonger un cloisonnement de savoirs et de pratiques qui vivent chacun leur propre vie.

C'est sans doute en grande partie à cause de malentendus liés à leurs positions respectives dans l'institution que les enseignants, novices ou chevronnés, les chercheurs en éducation, les responsables et formateurs des instituts de formation, parviennent mal à faire circuler et prospérer les savoirs. Si les résultats de la recherche ne sortent pas davantage des départements de sciences de l'éducation, les savoirs d'experts des salles des professeurs et ceux d'expérience du tête-à-tête souvent douloureux des praticiens avec eux-mêmes, l'affaire paraît mal engagée. Le curriculum réel de la formation des

²¹ Maulini. & Perrenoud, 2009, pp. 71-72

maîtres risque fort de prendre l'allure de montages « monstrueux » dans lesquels des savoirs sophistiqués, comme ceux de la didactique, peuvent cohabiter avec des pratiques de gestion de la classe aussi solitaires qu'artisanales²².

Rayou évoque dans la foulée la thèse des « savoirs intermédiaires » de Durand (« Les savoirs professionnels [que les nouveaux enseignants] demandent plus ou moins confusément semblent très proches de ces 'savoirs intermédiaires', partiellement issus de la pratique et de la recherche issues de la pratique »²³) et ouvre par ailleurs, et conjointement, deux problématiques intéressantes pour mon enquête : celle de l'unité des expériences du point de vue des personnes en formation, qui font face à des rapports aux savoirs hétérogènes, et celle des instituts de formation qui sont amenés à manœuvrer avec de tels « savoirs intermédiaires », dont la justification, au fond, ferait (elle aussi) problème. Je cite le texte de Durand évoqué :

[...] plutôt qu'une dichotomie des rapports aux pratiques et aux sciences c'est l'hétérogénéité de ces rapports qui caractérise les formations d'enseignants, qui sont orientées vers la proposition et la transmission de solutions concrètes. Les énoncés scientifiques sont diversement intégrés : le plus souvent les propositions sont hybrides et relatives à ce qui est opérationnel en classe, et les argumentations et contre-argumentations font appel soit à l'autorité, soit à la description de cas prototypiques constituant une sorte de jurisprudence. C'est potentiellement une source de problèmes, pour les centres de formation, que de puiser dans ce corpus de savoirs qualifiables d'intermédiaires, seulement partiellement issus de la pratique et de la recherche. Le plus souvent, ces énoncés généreux sont justifiés sur un mode idéologique, par des pétitions de principe, et des références insistantes mais non questionnées aux options épistémologiques dominantes. De sorte qu'une analyse de la variété des contextes de formation et de leur articulation en action paraît plus heuristique qu'un repérage des savoirs et de leur diversité. L'interrogation devient alors celle de la capacité des enseignants en formation à tirer bénéfice de l'activité dans un certain contexte pour agir dans un autre, ou encore à donner a posteriori une unité à cette diversité d'expériences.²⁴

Ces auteurs n'ignorent pas bien sûr les querelles terminologiques autour de la conceptualisation des types de savoirs à privilégier en formation, en argumentant tous les deux (différemment) en faveur de ce que d'autres qualifient en tant que « sorte de voie médiane » entre « deux pôles ».

Bien que la synthèse proposée par Hofstetter et Schneuwly (dont je propose un extrait ci-dessous) ne portent pas sur les « attentes » ou les « demandes » des (futurs) nouveaux étudiants, pour reprendre les termes de Rayou, mais davantage sur l'ingénierie de formation dans une perspective historique, on peut projeter la question sur les *attentes et demandes* des étudiants, si tant est qu'on la formule en terme de « savoir » : leurs attentes sont-elles plutôt de type « instrumentaliste » ou plutôt de type « néoconservateur » ?

²² Rayou, 2008, pp. 89-90

²³ *Ibid.*

²⁴ Durand, 2008, p. 35

Le débat quant à la nature des savoirs dans les institutions de formation est soutenu (...). Les controverses scientifiques les plus actuelles pourraient être schématisées en deux grands pôles.

Le pôle « instrumentaliste » semble actuellement dominant dans les discours officiels, mais également, sous des formes atténuées et en vertu d'autres finalités, dans les conceptions progressistes de l'éducation. La formation y est conçue comme étroitement articulée aux savoirs quotidiens, aux savoirs d'action et d'expérience. Le concept de « compétence » en constitue une expression. Épistémologiquement, cette conception du savoir se base couramment sur une vision (socio)constructiviste, voire post-moderniste, du savoir qui fait dépendre ce dernier de l'action et de l'expérience, des besoins et intérêts de chacun, relativisant la possibilité de connaître et, partant, l'objectivité du savoir, voire sa prétention à la vérité. Elle est parfois accompagnée d'une vision différentialiste, voire individualiste, de l'acquisition du savoir, chacun le construisant en dernière instance selon ses propres besoins et selon sa propre voie. L'individu devient ainsi responsable de sa propre formation, pour le meilleur et pour le pire.

Le pôle « néoconservateur », sous couvert de la défense des savoirs, en soutient une forme immuable et objectivement élitiste. Les savoirs sont conçus comme donnés une fois pour toute, définis essentiellement par la tradition, insensible à tout changement de contexte social. Savoir et savoir à enseigner ne forment qu'un : le problème de la transformation des savoirs pour les rendre enseignables n'existe pas ; et leur élémentation est conçue comme une procédure mécanique simple qui définit en même temps une progression linéaire dans un enseignement transmissif qui fait appel avant tout au charisme de l'enseignant. Si, certes, l'approche n'est pas différentialiste, l'individu est là aussi principal responsable de son processus d'apprentissage. Dans une telle conception, des savoirs pour enseigner apparaissent inutiles.²⁵

Une typologie proposée par Altet permet un rapprochement entre les deux pôles ci-dessus et les « représentation du métier » des étudiants interrogés, plus spécialement de leurs « rapports au savoir » (ou aux types de savoir), tantôt « instrumental », « professionnel » ou « intellectuel », dans l'ordre d'importance évoqué dans l'enquête relatée dans le contexte des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) de l'époque, sous le thème plus précis du rôle l' « analyse de pratiques » en formation.²⁶

²⁵ Hofstetter & Schneuwly, 2009, pp. 19-20.

²⁶ Perez-Roux (2013, p.118-120), travaillant très directement sur « l'articulation savoirs théoriques-savoirs pratiques » dans un contexte similaire à celui d'Altet évoque elle, dans une logique voisine, l'expérience des stagiaires après quelques mois pour constater « des attentes en termes de formation [...] relativement homogènes » en notant « à cette période l'importance accordée à l'expérience de terrain et le peu d'intérêt pour des contenus théoriques susceptibles d'éclairer les pratiques. » L'analyse des données recueillies met en relief : « au terme de quelques mois [...] un certain nombre d'univers à découvrir, à traverser et à comprendre pour s'approprier différentes dimensions du monde professionnel : univers du métier où se croisent, voire se percutent, idéaux professionnels et attentes institutionnelles ». Elle ajoute : « À cette période, la formation est globalement appréhendée de manière discontinue et disparate. Le groupe disciplinaire apparaît comme le plus structurant et permet « de dédramatiser... de se nourrir... de s'enrichir par les échanges... d'avancer dans une réflexion partagée avec les autres » si celle-ci reste fortement ancrée au terrain ». Enfin elle conclut avec nuance : « Dans cet espace, les formations didactiques sont appréciées lorsqu'elles renvoient à des aspects

En formation professionnelle, les formateurs travaillent souvent sur « les représentations du métier ». En effet, toute activité professionnelle se fonde sur un système plus ou moins cohérent et conscientisé de ce qu'est la profession qu'ils exercent et son activité : les représentations professionnelles. Mais on interroge peu les formés sur leur rapport aux savoirs professionnels qui constituent leur métier. Ce concept-carrefour utilisé pour les savoirs des élèves dans les recherches récentes peut être transféré au niveau des savoirs professionnels pour aider à comprendre des effets-formation. [...] Dans les réponses obtenues nous avons pu dégager trois types de rapport aux savoirs :

- Le rapport le plus souvent relevé est un rapport instrumental aux savoirs, comme chez les élèves : le savoir professionnel est perçu comme un savoir qui sert, qui est mis en relation directe avec des savoir-faire professionnels précis ; 42 % des stagiaires interrogés ont ce type de rapport (moyenne obtenue pour les deux IUFM). Dans ces entretiens, « c'est faire qui est important », « enseigner est un métier d'action », et globalement, ces stagiaires rejettent les apports théoriques reçus en formation.

- Un autre rapport au savoir se dégage, on peut l'appeler un rapport professionnel au savoir. Pour 33 % des stagiaires, le savoir a une fonction, il permet une distanciation, un recul, il favorise un autre regard sur les pratiques, il sert à analyser, à comprendre et à recadrer l'action. Ces stagiaires allient la théorie à la pratique, à l'analyse de la pratique. Dans ces discours, le savoir professionnel est légitimé, reconnu ; apprendre le métier s'inscrit dans une dynamique professionnelle de développement.

- On relève un troisième type de rapport au savoir, « un rapport intellectuel au savoir ». Il s'agit d'apprendre les savoirs professionnels par goût, par curiosité, pour le plaisir d'apprendre, rapport appelé « rapport esthétique » dans une recherche récente sur la formation continue. Dans ce cas, qui concerne 21 % des enseignants interrogés, les stagiaires apprennent par curiosité et plaisir et se situent dans une dynamique personnelle plus que professionnelle²⁷.

Le recouvrement de ces deux typologies n'est de loin pas complet. On pourrait toutefois en inférer que les étudiants seraient davantage du côté du pôle instrumentaliste, dans un rapport instrumental au savoir, selon une attente globale qu'on pourrait dire (selon les termes de Hofstetter et Schneuwly) « articulée aux savoirs quotidiens, aux savoirs d'action et d'expérience », davantage que du côté du pôle néoconservateur que l'on peut rapprocher d'un rapport au savoir plus « intellectuel » (dont les enjeux de transposition ne feraient pas partie quelle qu'en soit la tournure).

Le « rapport professionnel » au savoir, évoqué par Altet, de même que les « savoirs professionnels » évoqué par Rayou, s'ancreraient, pour poursuivre la tentative de

concrets, expérimentés par les formateurs, mais perçus par les stagiaires comme ouvrant sur des possibles, après un temps plus ou moins long d'appropriation. Les apports théoriques sur des sujets faisant question dans la pratique professionnelle sont vécus, par ceux qui sont en relative réussite, comme une ouverture potentielle. Pour d'autres, ils renforcent le sentiment de ne pas être en capacité d'assumer les différentes missions confiées aux enseignants et déclinées dans un référentiel de compétences vécu comme momentanément inaccessible et inadapté aux réalités de l'entrée dans le métier. »

²⁷ Altet, 2000, pp. 37-38

recouvrement, plutôt du côté du pôle instrumentaliste, mais pencheraient aussi du côté d'une éventuelle troisième voie:

- les « savoirs professionnels » attendus d'une part, pour retrouver les termes de Rayou (une attente « de schèmes d'action tout à la fois décontextualisés et adaptés aux expertises rapides et circonstanciées »), seraient ainsi certes liés à l'action, mais dans un rapport en partie décontextualisé ;
- le « rapport professionnel au savoir », d'autre part, relèverait lui aussi de l'action, mais selon « une distanciation, un recul », favorisant « un autre regard sur les pratiques », servant « à analyser, à comprendre et à recadrer l'action » selon les termes d'Altet.

La troisième voie évoquée par Hofstetter et Schneuwly serait partiellement rejointe. Ces auteurs cherchent plus précisément à penser l'articulation entre « savoir à enseigner » et « savoirs pour enseigner », en mettant en garde contre une « réification des savoirs » et des risques de produire des « hypostases » aux deux pôles. Ils plaident pour une prise en considération des « savoirs à enseigner » (du côté des disciplines), mais en ouvrant le champ de la construction de « savoirs pour enseigner » qui auraient à prendre pour objets « les savoirs à enseigner ». Ainsi :

À supposer [...] que toute institution de formation et d'enseignement se définit par les savoirs à enseigner qui la spécifient, la réflexion sur ces savoirs objectivés, organisés en système – par exemple les disciplines, constructions sociohistoriques de la profession enseignante – devient essentielle. Les savoirs objectivés sont la condition et le résultat d'un enseignement qui dépasse le *hic et nunc* et vise à la fois une généralité plus grande et une possibilité de réflexion, liberté et choix. Ceci implique que la profession construise des savoirs pour enseigner qui prennent pour objet ces savoirs à enseigner, leur appropriation par les formés de même que les démarches d'enseignement et de formation.²⁸

Le point de jonction entre ces différentes approches, ou leur mise en perspective commune, serait envisageable par leurs enjeux croisés :

- *décontextualisation* des schèmes d'action (Rayou) ;
- *distanciation* vis-à-vis des pratiques (Altet) ;
- *réflexion* sur les savoirs objectivés (Hofstetter et Schneuwly).

Trois manières de rejoindre en somme le modèle du « praticien réflexif », selon des approches qui peuvent diverger, voire entrer en tension, mais qui opteraient pour une voie médiane en tablant sur une forme ou une autre de médiatisation – plus ou moins institutionnalisée ou accompagnée – du rapport à l'action des enseignants par eux-mêmes.

Je poursuis ce bref tour d'horizon en insistant sur les difficultés soulevées par ces différents penseurs des enjeux de formation. On peut chercher à résoudre les risques d'incohérence quant à la place et à la variété des savoirs par des programmes davantage cohérents (tel que le suggère Desjardins²⁹). On peut aussi chercher à faire coexister des approches différentes de la formation, comme le programme à Genève tente de le faire depuis une vingtaine d'années.

²⁸ Hofstetter & Schneuwly, 2009, pp. 19-20.

²⁹ « Faute de pouvoir s'entendre sur un cadre de référence qui identifie clairement les savoirs pertinents pour l'enseignement ainsi que leurs interrelations, c'est généralement l'approche éclectique qui prévaut chez les

La position de Durand quant à la question de la place et de l'articulation des savoirs est particulièrement tranchée, qui en repousse la priorité, pour profiler une « interrogation » préférentielle selon lui quant aux capacités des enseignants en formation « à tirer bénéfice » de l'hétérogénéité irréductible des « pratiques » et des « sciences » convoquées au sein de la formation :

(...) une analyse de la variété des contextes de formation et de leur articulation en action paraît plus heuristique qu'un repérage des savoirs et de leur diversité. L'interrogation devient alors celle de la capacité des enseignants en formation à tirer bénéfice de l'activité dans un certain contexte pour agir dans un autre, ou encore à donner *a posteriori* une unité à cette diversité d'expériences.

La référence à Altet citée plus haut posait indirectement la question de la « représentation du métier », après d'autres³⁰, en la spécifiant par celle des différents rapports au savoir privilégiés par les stagiaires. Plus globalement la variété des *images du métier* qui répondraient à la question « qu'est-ce qu'enseigner ? », peut être valorisée, sans chercher la cohérence au niveau du programme, mais sans laisser la question de l'unité dans la diversité des expériences aux seuls étudiants : « Dire – comme le fait le programme genevois – que chaque formé a sa cohérence à trouver ne signifie pas qu'il doive être seul à s'en inquiéter. ³¹»

A propos de la variété des images, d'autres auteurs (et à nouveau dans le cadre du REF - formation des enseignants) écrivent :

Par ailleurs, on tourne en rond : dans une situation d'enseignement, on est conduit à enseigner ; mais qu'est-ce au juste, enseigner ? [Certains] mettent l'accent sur l'articulation entre respect d'un programme et gestion des interactions sociales, d'autres insistent sur la création et la gestion de processus et de situations d'apprentissage, d'autres parlent de contrat, de planification, de transposition didactique, de métier d'élève, de gestion de classe, de relations intersubjectives, de confrontation de désirs d'enseigner ou d'apprendre, de violence symbolique, de maintien de l'ordre. Toutes ces images ne s'excluent pas, chacun met en avant ce qui lui paraît l'essentiel, sans nier les autres composantes. Il reste que nous ne disposons pas aujourd'hui d'une carte conceptuelle commune qui rende compte de l'ensemble des facettes du métier. Même si (...) nous nous référons au paradigme actuellement dominant du « praticien-réflexif », nous sommes conduits à penser les compétences à partir de représentations différentes, voire contradictoires, des pratiques.³²

formateurs. Cette approche est évidente lorsqu'on examine les plans de cours et les recueils de textes relatifs aux différentes activités de formation des enseignants. Son mérite est certes de présenter aux étudiants et aux formateurs d'enseignants une pluralité de perspectives, donc en principe un élargissement de la vision de l'enseignement. Cependant, elle ne fournit aucune indication sur la façon de choisir parmi les différentes perspectives et constitue un frein à la professionnalisation de l'enseignement. L'approche éclectique renforce le relativisme ambiant et tend à favoriser le maintien des croyances de sens commun en rapport avec l'enseignement et l'apprentissage, au détriment de la construction des savoirs professionnels nécessaires à une éducation de qualité pour tous les élèves. » Desjardins & Hensler, 2009, p. 155

³⁰ Baillauges, 1996.

³¹ Maulini & Progin, 2012, p. 128

³² Perrenoud *et al.*, 2001 pp. 247-248

Ces extraits invitent à se tenir au cœur de l'hétérogénéité des conceptions, des contradictions, des éventuelles tensions internes au programme de formation.

Les deux dernières citations en guise de points d'appuis dans la recherche me permettent pour finir cette introduction, d'indiquer une perspective dans laquelle j'inscris ma propre recherche, qui ne s'intéresse pas directement au rapport aux savoirs des futurs enseignants mais garde ces enjeux en partie pour la conclusion de mon travail, laissant bien des discussions en marge.

Maulini et Perrenoud, dans l'article déjà évoqué sur « la structuration des savoirs »³³, présentent le canal historique du « plan de formation » de la filière de Formation en Enseignement Primaire (FEP) dans laquelle s'ancre aujourd'hui mon enquête. Le propos consiste ici à mettre en évidence une autre sorte de troisième voie (qui n'est pas une voie alternative mais complémentaire), entre des modules consacrés à des « approches didactiques » et des modules consacrés à des « approches transversales » de l'enseignement. La question de l'*intégration* y est posée, en écho à la question de l'unité des expériences, posée avec Durand, mais sans chercher à lutter par le haut contre les incohérences et les contradictions, mais plutôt à s'inquiéter de ne pas laisser les étudiants chercher seuls la cohérence de leur parcours.

Se développe alors un double maillage. Un premier axe, celui des didactiques disciplinaires, dessine une série d'avenues verticales. Et les approches transversales, en toute logique, viennent couper cet axe à la perpendiculaire. Le désir d'apprendre, le rapport au savoir, les difficultés d'apprentissage, l'intégration [des élèves à besoins particuliers] : autant de problématiques qui peuvent être étudiées à partir de chacune des disciplines, mais aussi *à travers* elles. Ces deux axes, l'axe didactique et l'axe transversal, ne doivent pas cliver la formation en deux ensembles hermétiques, mais composer une ossature, une sorte de treillis de savoirs théoriques et pratiques autour duquel pourront se développer les compétences et, plus globalement, la personnalité du futur enseignant. C'est pourquoi le plan de formation fait émerger un troisième domaine, orienté vers ce développement : *l'intégration des savoirs, des savoir-faire et le développement de la personne*. Ni transversal, ni didactique, il assume une approche systémique qui demeure nécessaire, mais qui est distinguée du travail spécifiquement transversal. Des unités compactes et des séminaires filés se consacrent par exemple à l'analyse des pratiques, à l'identité et à l'éthique professionnelles, à la complexité et la gestion de projet. Leur mission n'est pas de proposer de nouveaux contenus aux étudiants, mais de tisser du lien entre les différents éléments de la formation, pratiques et théoriques, didactiques et transversaux, pour leur donner du sens et les intégrer dans la construction de compétences professionnelles.

Ces nouveaux objets carrefours le sont à double titre, comme les didactiques. D'abord, ils traversent les disciplines d'enseignement (comme ces dernières les traversent en retour). Ensuite, ils doivent être analysés au moyen d'une pluralité de sciences humaines, une pluralité qui fonde en grande partie l'identité des sciences de l'éducation. D'une formule, on dira que ces objets complexes doivent être soumis à une pensée elle aussi complexe. Ce qui les distingue des objets didactiques, ce n'est ni la relation maître-élève, ni la

³³ Maulini. & Perrenoud, 2009, pp. 71-72

gestion de la classe, ni l'affectivité, ni les hésitations propres à l'action, mais, plus simplement, une entrée spécifique à l'intérieur d'un même système : le système de l'enseignement et de l'apprentissage en milieu scolaire.

Dans les deux cas, et sans doute faut-il y insister, des savoirs, des apprentissages, des raisonnements, des réflexions, mais aussi des liens affectifs, des émotions, des valeurs sont donc en jeu. En droit, aucun phénomène n'est enfermé dans l'une ou l'autre approche. Des thèmes aussi « généraux » et aussi spontanément « transversaux » que l'innovation pédagogique ou le partenariat familles-école ne sont pas exclus, par exemple, du champ didactique. Sinon, qui expliquera aux futurs enseignants comment présenter les nouvelles approches didactiques aux parents, sans renforcer le sentiment d'incompréhension et d'exclusion des plus démunis ?

La posture incitatrice n'est le propre ni de la didactique, ni des approches transversales. Dans les deux domaines, on peut viser une explication scientifique, une compréhension plus empathique ou une action efficace (trois dimensions qui ne sont pas contradictoires, mais pas superposables non plus). Le moment du dégagement et celui de l'engagement doivent être dialectisés, mais sans que le didactique ou le transversal soient d'un côté plutôt qu'un autre. Tous deux incarnent des champs d'investigation et de compréhension pluridimensionnels, nécessitant les éclairages conjugués de plusieurs sciences humaines et sociales concernées par l'éducation. Pourquoi ne pourraient-ils pas décrire des faits et prescrire des démarches, susciter des prises de conscience et orienter l'action ?

Le troisième domaine (intégrateur) dont il est question, est celui que je choisis de mettre en perspective de mon enquête, dans une logique de formation qui sera progressivement introduite et soutenue au fil de mon travail.

Une des remarques finales de Rayou, répond au même esprit, dans une logique de socialisation professionnelles des nouveaux enseignants en rapport avec des savoirs issues *de la recherche et de l'expérience*, en subordonnant la mobilisation par les étudiants (dont les attentes sont moins unilatérales ou dichotomiques qu'elles pourraient paraître selon cet auteur) non seulement à la prise en compte des « savoirs intermédiaires », mais à un espace institutionnel qui soit dédié à leur développement.

Pour finir ce tour d'horizon, les notions d'attente et de demande (rencontrées dans la proposition de Rayou en faveur des « savoirs intermédiaires » profilés par Durand), méritent que je m'y arrête, pour clarifier la manière qui sera la mienne, à la fois d'utiliser le terme d'attente (en particulier) mais en le rapatriant pour ainsi dire dans une logique des opérations (plus pragmatiste et moins cognitive).

Mon premier engagement consiste en effet à dire que le parti pragmatiste que j'essaye de défendre (de même que l'herméneutique de l'initiative que je mobiliserai plus loin avec Ricœur) relève d'une théorie de l'action. Les notions d'attente et de demande peuvent ainsi être considérées comme partie intégrante d'une théorie de l'action à partir du postulat qu'attendre ou demander c'est déjà être engagé dans l'action (dans un projet, une intention ou un désir d'agir).³⁴

³⁴ Ricœur, à propos d'une approche grammaticale de l'envie et de ce qu'il appelle « l'élimination des entités intérieures » et dont je me borne à mettre la transposition à la notion d'attente en perspective : « Quoi qu'il en

Dans un sens radical, l'imagination est une fonction productrice d'images (voire des schèmes configurateurs d'action) et non une fonction purement représentationnelle ou reproductrice.³⁵ L'iminaire de l'action (ou de l'intervention), dont je proposerai la prise en compte au titre de cadrage conceptuel (pour comprendre ce que cherche à apprendre et quelles sont les opérations dans lesquelles seraient pris les points de vue des étudiants), peut certainement être rempli d'attentes ou de demandes (si on choisit de conceptualiser les choses ainsi). Le postulat propre à une « philosophie de l'agir »³⁶ impliquerait à cet égard de se distancier d'une conception représentationnelle de telles attentes ou demandes, vis-à-vis desquelles les individus auraient un rapport de sujet face à des objets, ou de contenant rempli d'un contenu.

Le vocabulaire des opérations qui prendra une importance croissante dans les développements de mon travail cherche au fond à traduire à ce qui reste de « philosophie de la conscience », dans des notions comme celle d'attente et de demande. Une philosophie générale de l'activité (ou de l'agir, « instrumental », « stratégique » ou « communicationnelle » pour reprendre les entrées d'Habermas³⁷) peut ainsi être préférée, même si elle rend plus difficile l'appréhension croisée des activités intentionnelles et des acteurs qui les agissent (ou les projettent activement dans le monde, compris comme champ d'opérations).

Un philosophe écrit à cet égard :

La différence du sujet et de l'objet émerge sur un fond d'activité qui n'est pas encore une activité subjective, mais plutôt ce qu'on pourrait nommer une activité trans-subjective et trans-objective, qui parcourt, traverse et unit ce qu'on ne pourra qu'ensuite distinguer comme sujet et objet. Mais on ne peut pas davantage dire de cette activité qu'elle est pratique, si l'on entend par là un agir différent d'une activité de type théorique : elle précède la distinction du théorique et du pratique, elle est indistinctement l'un et l'autre à la fois, elle ne sépare pas le connaître de l'agir parce qu'elle ne connaît pas sans agir, ni n'agit sans connaître en même temps.³⁸

soit du terme et de sa traduction appropriée, la grammaire propre du terme *wanting* exige que l'envie-de ne puisse être nommée qu'en liaison avec cela vers quoi elle tend, c'est-à-dire l'action elle-même; avoir envie-de, c'est avoir-envie-de-faire (*to do*), d'obtenir (*to get*). L'envie, continue l'argument, peut être empêchée, interdite, refoulée ; mais, même alors, elle ne peut être comprise dans quelque indépendance logique que ce soit à l'égard du faire. Dans tous les cas, il y a une implication logique (*logical involvement*) entre désirer et faire ; avoir envie de quelque chose implique logiquement l'obtenir. Logiquement signifie que, dans notre langage, avoir envie et faire s'appartiennent mutuellement ; c'est selon une chaîne logique d'implication que l'on passe d'« (HMM...) avoir envie » à « avoir envie-de-faire », à « essayer (*trying*)-de-faire » et finalement à « faire » (*doing*).

Cette grammaire de l'envie-de confirme la critique faite plus haut de la notion « contemplative » d'événement intérieur, observable par un œil intérieur. L'envie-de n'est pas une tension qu'une impression intérieure ferait ressentir ; une mauvaise grammaire du mot « envie », traité comme un substantif, est responsable de cette interprétation du désir comme un événement intérieur, logiquement distinct de l'action mentionnée dans le langage public. L'élimination des entités intérieures, commencée au plan du premier argument qui oppose action à événement, se poursuit ainsi au plan du second argument qui oppose motif à cause. » (Ricœur, 1990, pp. 81-82)

³⁵ Castoriadis parle à cet égard d'« imagination première » (productrice et radicale) pour la distinguer d'une « imagination seconde » (reproductrice et recombinaute). Castoriadis, C. (1999). « La découverte de l'imagination ». in *Les carrefours du labyrinthe. 2, Domaines de l'homme*. Paris : Seuil.

³⁶ Michel, 2006

³⁷ Habermas, 1986

³⁸ Fischbach (2002, pp.23-24) qui ajoute en note : « Par un tout autre biais, c'est une démarche avec laquelle Bourdieu devait renouer en incitant la science sociale à se porter au point de vue d'une « théorie de la pratique » : sans revenir au point de vue *phénoménologique* de la familiarité immédiate avec le monde sociale vécu, la démarche « *praxéologique* » dont ce réclame Bourdieu entend interroger non pas seulement les conditions de

Pour reprendre directement les propos cités, les opérations avec laquelle j'essaie de penser les attentes ou les demandes des étudiants me semblent bien précéder « la distinction du théorique et du pratique », « indistinctement l'un et l'autre à la fois », et ne pas séparer « le connaître de l'agir parce [les opérations] ne connaît[raient] pas sans agir, ni n'agi[raient] sans connaître en même temps ». Des opérations, ainsi rapportées à une « ontologie de l'activité », qui seraient à titre exploratoire, du type des « savoirs intermédiaires » évoqués plus haut.

La confusion des demandes, évoquée par Rayou et que j'ai choisi de mettre en évidence dans le titre de ce dernier élément, n'est pas une manière péjorative d'exprimer les désirs des personnes concernés (nouveaux ou futurs enseignants), en partie parce que la confusion (et la complexité) seraient en partie le propre d'une expérience « quotidienne » comme le dit Ricœur.³⁹

Peut-être un enjeu est-il de se demander que faire de l'expérience quotidienne et non seulement si de telles demandes doivent être reconduites à des savoirs issus « respectivement de la recherche et de l'expérience professionnelle »⁴⁰ (éventuellement en direction de « savoirs intermédiaires »), ou encore à qui revient-il d'orienter la reconduction à de tels fondements (épistémiques et/ou pragmatiques), dans quels dispositifs, et selon quelles normes d'orientation.

Une demande que je prends à mon compte en commençant par (me) demander à partir de quelles expressions plus ou moins formalisées des attentes en question, et dans la logique de quelles opérations (curriculaires) qui les qualifieraient, autrement dit dans quel monde, les étudiants s'orientent-ils (et/ou sont-ils orientés) dans leur désir d'apprendre le métier d'enseignant ?

possibilité du social (ce qu'on fait dans une attitude de type *objectiviste*), mais les conditions pratiques et sociales de possibilité de l'appréhension objective, dite « scientifique » du monde social. Comme la démarche objectivante, et à la différence de la démarche phénoménologique, la démarche « praxéologique » implique certes une rupture avec l'« évidence du sens commun » ; mais à la différence de ce qui se passe dans l'attitude objectivante traditionnelle, cette rupture ne prétend pas être absolue (parce qu'elle sait qu'elle n'est pas sans conditions) et, du coup, elle n'est donc pas non plus définitive puisque la démarche objectivante est à son tour praxéologiquement comprise comme une pratique déterminée possédant des conditions sociales de possibilité, sans aucun privilège de ce point de vue à l'égard de tout autre pratique sociale. Le point de vue praxéologique en sciences sociales entend donc, selon Bourdieu, permettre de surmonter le dualisme du subjectivisme (phénoménologique) et de l'objectivisme, ainsi que le dualisme de la théorie et de la pratique en considérant tout théorie objectivante comme une pratique sociale inscrite dans le monde social et possédant en lui, comme toute pratique (y compris celle de la conscience dite « naturelle » au point de vue objectivant de la « science »), ses conditions de possibilité. En ce sens la sociologie bourdieusienne nous paraît relever du paradigme d'une philosophie de l'agir en tant que paradigme philosophique fondamental de la modernité.

³⁹ Ricœur, 2000, pp. 569

⁴⁰ Rayou, op. cit

DE LA PROBLEMATIQUE : DES EXPERIENCES CURRICULAIRES QUI POUSSENT PAR LE MILIEU

*Non seulement l'herbe pousse au milieu des choses,
mais elle pousse elle-même par le milieu.
Gilles Deleuze ⁴¹*

*Ce n'est pas le doute,
c'est la certitude qui rend fou.
Nietzsche ⁴²*

Avant de me lancer dans le *bricolage*⁴³ et d'exposer le *montage*⁴⁴ des pièces produites dont je dispose, issues des entretiens avec les étudiants, il s'agit de détailler la visée problématique qui m'occupe. Cette nouvelle introduction cherche à mieux situer mon enquête, et à tracer les contours du *champ d'objectivation* que je propose à la discussion, qui est aussi un champ où poussent des perspectives. La convocation mutuelle entre travail et philosophie trouve ici son expression, par le croisement d'appuis conceptuels conjointement issus des sciences du travail et de la philosophie.

Les six chapitres d'ouverture conceptuelle de cette introduction prépare les étapes suivantes qui seront plus directement consacrées au déroulement de l'enquête et à des développements conceptuels plus focalisés⁴⁵.

Le premier chapitre propose de considérer les étudiants en formation comme des travailleurs impliqués dans la réalisation des normes qui les concernent, d'après une logique empruntée à l'ergonomie qui permet une distance vis-à-vis du rôle joué par les prescriptions. La notion d'expérience curriculaire introduite propose un premier appui pour conceptualiser le travail de formation des étudiants qui vivent des expériences d'apprentissage auxquelles ils contribueraient par hypothèse.

Le deuxième chapitre cherche à clarifier que le milieu de formation qui est au centre de ma perspective était celui des étudiants que j'ai rencontrés, sans m'intéresser dans le détail au programme et aux dispositifs, et en prenant vis-à-vis d'une approche descriptive ou objectivante du milieu une distance délibérée. Une logique de comparaison entre les expériences vécues (et relatées) par les personnes et les cadres de formation est donc repoussée hors du champ de l'analyse de mon matériau, si non de mon questionnement.

Le troisième chapitre reprend le fil de la contribution des étudiants à leurs propres expériences formatrices en introduisant le concept de normativité curriculaire, et en ouvrant la perspective des opérations internes à cette capacité postulée de produire (partiellement) les normes de comportement dans un milieu donné, en contribuant à la transformation, la modification (la renormalisation) du milieu.

Le quatrième chapitre propose alors de traduire cette perspective dans une autre terminologie en esquissant la notion de champ d'initiative pour penser l'expérience de formation, en appui sur une théorie philosophique de l'initiative qui sera progressivement développée au fil de la thèse. Problématiser l'initiative en formation apparaît une première fois en tant que

⁴¹ Deleuze, 1996

⁴² Nietzsche, 1908, *Ecce Homo*, §3

⁴³ Lévi-Strauss, 1962, ch.1

⁴⁴ Didi-Huberman, 2013

⁴⁵ Les références qui soutiennent les appuis conceptuels sont faites dans le cours des chapitres.

contribution potentielle centrale aux processus d'orientation de l'expérience formatrice des étudiants par eux-mêmes.

Le cinquième chapitre fait un pas supplémentaire dans la logique de postulation des capacités normatives prêtées aux étudiants, pour envisager le rapport au milieu (de formation) sous un angle plus critique ou simplement plus créatif. La question des points spécifiques d'une résistance éventuelle des personnes au milieu qu'elles rencontrent y est profilée (à titre hautement spéculatif) en terme de codage et de stratégie anonyme, selon un vocabulaire micropolitique emprunté à une autre tradition philosophique.

Le sixième chapitre clôt cette introduction à la problématique, en profilant d'autres manières d'ouvrir le champ du questionnement et en retrouvant la logique de l'ergonomie et de sa prise en compte des opérations des travailleurs en situation de travail. Des termes sont encore ajoutés, empruntés à une forme de sociologie pragmatique qui s'intéresse aux prises que les acteurs ont (ou n'ont pas) sur le monde dans lequel ils cherchent à agir et à la manière que peuvent avoir de telles prises de nous renseigner sur les forces, les opérations et les processus de valuation en jeu.

6. Penser la formation en tant que travail curriculaire

Il s'agit d'introduire le concept d'expérience curriculaire des personnes, dans le sens d'un « curriculum réel » propre à chacun et entendu comme « suite d'expériences formatrices »⁴⁶. L'expérience curriculaire de chacune des personnes est ainsi, de ce point de vue, déjà pluriel, constituée de plusieurs expériences ou sous-expériences.

Le concept d'expérience curriculaire postule une certaine unification du divers, ne serait-ce qu'en postulant l'attribution d'un ensemble d'expériences à une seule – à telle ou telle personne – *à la fois*. « C'est l'élève qui apprend et lui seul », pourrais-je résumer avec Meirieu⁴⁷ en insistant sur *la solitude de l'apprenant*, ou « c'est l'élève qui construit son savoir », avec Astolfi⁴⁸, en faisant un pas de plus vers la modalité d'apprentissage.

⁴⁶ Perrenoud, 1993, p.65

⁴⁷ « Nous n'en sortirons pas sans cette évidence : c'est l'élève qui apprend, et lui seul. Il apprend à sa manière, comme n'a jamais appris ni n'apprendra personne. Il apprend avec son histoire, en partant de ce qu'il sait et de ce qu'il est. Aucune pédagogie ne peut faire l'économie de ce phénomène; toute pédagogie doit s'enraciner dans l'élève, dans ses connaissances empiriques, ses représentations, son vécu. Apprendre, c'est toujours, d'abord, être impliqué et se dégager progressivement de cette implication première pour accéder à l'abstraction ; c'est un parcours singulier que personne ne peut faire à votre place. C'est pourquoi la plupart des pédagogues affirment qu'il convient de partir de l'élève, de ses besoins et de ses intérêts. Et ils ajoutent justement que l'on ne doit pas s'en tenir là, que l'on doit aussi lui fournir des outils pour dépasser ces besoins et ces intérêts, lui permettre d'accéder à des représentations épurées, à des connaissances scientifiques. La pédagogie, en ce sens, n'est rien d'autre que l'art de la médiation, elle bricole dans l'intermédiaire, s'ingénie à construire une arche entre l'enfant et le savoir. » (Meirieu, 1985, p. 9).

⁴⁸ « Dans la lignée des mouvements d'éducation nouvelle, renforcée par la psychologie piagétienne, on se rend compte que c'est l'élève qui construit son savoir à partir de son activité (manipulatoire comme intellectuelle), et que personne n'est en mesure de se substituer à lui dans ses réorganisations cognitives successives. C'est, ici, la part d'autostructuration de la connaissance. Le rôle de l'enseignant est d'abord ici de mettre en place des dispositifs facilitants et de réguler des apprentissages qui, en tant que tels, lui échappent. L'autre pôle de la tension qu'il faut appréhender simultanément, c'est l'idée que l'essentiel des connaissances que l'élève maîtrise, au terme de sa scolarité, ne résulte pas, loin de là, de ses investigations et de ses découvertes personnelles. Les apports externes ont, eux aussi, une place tout à fait centrale, et surtout l'objet du savoir se situe en rupture avec les intérêts, les besoins et les questions des élèves au moins autant que dans leur prolongement. C'est là, la part d'hétérostructuration des connaissances. [...] Dans ce processus, on voit bien que le rôle de l'enseignant est tout à

Un autre postulat qui soutient le concept d'*expérience* curriculaire ou d'expérience formatrice consiste ainsi à ouvrir le champ des apprentissages. Un déplacement d'une question à l'autre peut permettre de clarifier ce postulat qui obligerait à dire plus largement ce que l'on peut entendre ici par « expérience ». Et c'est bien là la difficulté. Dans mon enquête il s'agirait moins d'entendre la question : « *quelle est* votre expérience ? », en sous-entendant tendanciellement des réponses en terme de produit(s) de l'expérience, que la question : « *comment s'organise* votre expérience (de formation)? », ou « comment organisez-vous et/ou orientez-vous votre expérience (de formation)? » (tenu compte d'une complémentarité du passif et de l'actif).

Si mon projet cherche à en apprendre sur ce que les futurs enseignants apprennent du métier d'enseignant, et si mes « résultats » peuvent contribuer à cette perspective, le problème principal qui est le mien, ma voie d'accès privilégiée n'est pas en priorité celle-ci. Je me suis intéressé d'abord à ce qu'on peut appeler l'*expérience apprenante* des personnes, à leurs manières d'apprendre plus qu'à ce qu'elles apprennent, et plus encore à leurs manières de s'orienter et à leurs *bases d'orientation* pour emprunter un premier élément de vocabulaire ergonomique, central à la formulation de mon projet comme je le préciserai progressivement.

Dans la logique de ce premier emprunt évoqué ici, plus encore que d'expérience, c'est donc de *travail curriculaire* qu'il conviendrait de parler, ou plus communément de *travail de formation*, tant ce sont les modèles théoriques de la didactique professionnelle et de l'ergonomie qui dominent ma manière d'orienter mon travail de questionnement. Il s'agit au fond d'importer et de transposer des réflexions issues des travaux qui s'intéressent au travail réel, dans une acception large du travail et des situations de travail, pour m'intéresser *au travail réel des étudiants en situations de travail de formation*.

Une des difficultés qui se présentent en adoptant une telle approche tient dès lors à la distinction centrale *entre le prescrit et le réel* de l'activité, ou du travail. La question est : que faut-il savoir – ou faut-il nécessairement savoir quelque chose – du prescrit pour accéder au réel de l'activité ? C'est en partie ici qu'intervient la question du milieu.

Il aurait été tentant de chercher à proposer une approche qu'on pourrait dire objective du milieu de formation. Autrement dit, de proposer une description, la plus exhaustive possible, de l'offre de formation, c'est à dire de *décrire le prescrit de l'activité de formation*, ou le curriculum formel du programme de formation. Faire cela pour ensuite contraposer à cette description celle de l'activité réelle de formation, pour comparer finalement *ce qui est supposé être appris du métier et ce qui en est effectivement appris*.

D'une certaine manière, une partie de mon projet initial cherchait à répondre à cette perspective en isolant une attente (prescrite) de formation spécifique, si non tout à fait précise (« savoir concevoir, construire et gérer des situations d'apprentissage et d'enseignement »), pour mesurer l'atteinte (réelle) d'un tel attendu de la part des étudiants. La perspective a changé en cours de route. J'en dirai dès lors assez peu sur le cadre au sens large : ce qu'il faut pour situer l'enquête plus que pour chercher une comparaison entre prescrit et réel de l'activité.

fait décisif, certains pourraient même dire manipulateur. En réalité, il s'efforce de réussir la médiation vers un savoir qu'il sait ne pas pouvoir donner, et auquel, pourtant, les élèves seraient incapables d'accéder de leur propre mouvement. Il est contraint pour ce faire, d'intervenir de manière décisive, mais sur un mode qui n'est pas substitutif à l'activité propre des élèves, sous peine de retomber dans un effet Topaze. Un tel mode d'intervention, décisif mais non substitutif, peut être relié à ce que le psychologue américain Jérôme Bruner a appelé la fonction d'étayage de l'adulte. » (Astolfi, 1992, pp. 113-114)

Laissant donc de côté temporairement la question du prescrit, et poursuivant mon emprunt à la didactique professionnelle, je dirais, plus directement, que si c'est le rapport entre *invariants (de situation)* et *schèmes (cognitifs)*⁴⁹ qui m'intéresse centralement, et qu'il pourrait s'agir en quelque sorte de remonter inductivement des premiers aux seconds (des invariants aux schèmes), j'ai plutôt cherché, pour le dire très vite, selon cet axe, à *faire dire de tels invariants par les personnes elles-mêmes* (et non à identifier d'abord les invariants par une analyse des cadres prescripteurs).

- Quels peuvent être les invariants de situation (formative) que ces personnes rencontrent ?
- Quels sont, plus précisément, les *invariants curriculaires* (on pourrait dire, en changeant de terminologie, les dimensions du métier) qu'elles rencontrent ?
- Comment de tels invariants (présumés formalisables par le biais notamment des « documents prescripteurs »⁵⁰) sont-ils repérés, identifiés, verbalisés, opérationnalisés, par les personnes ?

Cette manière de dire les choses consiste à transposer le modèle d'apprentissage et de développement issu de la didactique professionnelle à la formation initiale des futurs enseignants. Il s'agit bien d'un modèle théorique et plus encore d'un modèle heuristique destiné moins à décrire les extrêmes d'un spectre (invariants et schèmes) que l'espace de rencontre et de composition attendue entre les deux. D'après ce modèle, les personnes en formation développeraient (programmiquement) des schèmes cognitifs par un sorte de jeu de rapports avec des invariants curriculaires. Il y aurait, dans la logique empruntée à la didactique professionnelle, d'un côté des invariants (dans le cas de mon enquête, des invariants de situation formative), de l'autre des schèmes cognitifs en construction comme autant d'éléments de compétences. Mais pour le dire en deux mots, c'est d'abord et avant tout, l'entre-deux entre ces extrêmes qui m'intéresse.

De là, le paradoxe central de mon enquête et de ma méthode peut être formulé ainsi : entrer en matière par l'entre-deux, allant jusqu'à postuler que ces deux extrêmes ne sont pas atteignables et qu'ils sont à tenir comme des points de fixation imaginaires (*focus imaginarius*), des « fictions de méthode »⁵¹, et peut être aussi, dans un autre registre, comme des artifices conçus à des fins de formation. Ces deux extrêmes relèvent, autrement dit, du curriculum formel, que personne ne rencontre en réalité.

⁴⁹ « Chez Vergnaud, les invariants consiste à prélever dans la situation à laquelle fait face l'agent des dimensions nécessaires à l'orientation de l'action » (Pastré, 2011, p.105) et « C'est ainsi qu'au niveau sensori-moteur l'affectivité même interindividuelle est liée comme les structures cognitives, au présent perceptif, avec constitution progressive et synchronique de l'« objet » affectif et du schème cognitif de l'objet permanent. » (Piaget, 1965, p. 331). Sur les « invariants du métier » : Maulini, 2010

⁵⁰ Leplat, 2004

⁵¹ « L'enquête est un récit animé par un raisonnement, une activité cognitive. Le "fait" n'est pas ce que l'on expose, c'est ce que l'on cherche, par la formulation d'un problème, le croisement de sources, la mise à l'épreuve d'hypothèses, l'administration de preuves, l'invention de fictions de méthode, la volonté de comprendre. Cette classe de textes englobe les sciences sociales et toute la zone d'extraterritorialité: inventaires de soi, radiographies sociales, livres du monde, plongées dans le gouffre humain, réparations du passé.» (Jablonka, 2017, p.240)

« L'enquête permet de circonscrire nos lacunes avec des hypothèses étayées. Elle précise l'énigme. Elle est d'autant plus scientifique qu'elle est ouverte à son propre manque, à l'incertitude, au doute, à notre ignorance, à tout ce que nient les récits saturés du mode objectif. C'est avec gravité que l'historien parvient à établir quelques faits; il ne connaît ni l'assurance de la fiction, ni l'optimisme du factuel. Dans l'historiographie du vide, l'écriture est le pourtour d'une béance ». (*ibid.* p. 242-243)

La logique d'emprunt à la didactique professionnelle, que je déplace, se poursuit pour moi par un autre aspect issu des observations en milieu de travail, relatives à la résolution de problèmes en situation. On peut lire selon moi la méthodologie mise en œuvre par la didactique professionnelle comme faisant preuve d'une prudence particulière, décisive à la compréhension (et à la résolution).

Ce que chercherait le didacticien professionnel, en recevant ou provoquant la verbalisation et l'explicitation de l'expérience problématique serait d'abord ce qu'il appelle un modèle opératif. Le modèle cognitif, les schèmes cognitifs *du* travailleur ne sont pas en première ligne de cause dans l'interaction : d'un *point de vue descriptif* les opérations comptent avant tout, éventuellement le modèle opératif qui les agence entre elles, même si la montée en abstraction et en formalisation relève déjà et plus d'une perspective de didactisation (*à partir* de l'expérience) que de résolution proprement dite (*dans* l'expérience).

Plus radicalement encore, cette approche observe (paradoxalement) que le travailleur résout lui-même des problèmes (sans l'altérité d'une interaction et par son « intelligence au travail ») cela donc sans verbalisation, du moins explicite. Dans ce qu'on pourrait appeler le *silence de la résolution*, des opérations seraient identifiées, pensées, réagencées, modifiées, peut-être verbalisées intérieurement. Le travailleur pratiquerait autrement dit *des opérations sur des opérations*, en réfléchissant – plus largement en *pensant dans l'action sur l'action* (d'après le paradigme fondateur du praticien réflexif).

En bref, c'est ce modèle que j'ai voulu emprunter et dont je détaille ici en partie le raisonnement interne. En rencontrant les personnes en formation, je les ai considérées *comme des travailleurs* en situation problématique, et j'ai cherché à accéder aux modalités de résolution, aux opérations (des moins aux plus réflexives) qu'elles mettent en œuvre. Je les ai considérées, autrement dit, comme des praticiens (déjà) réflexifs, en postulant donc, pour la chercher et mieux la comprendre, l'intelligence de leur travail de formation.

7. Exprimer un milieu de formation

En me détournant volontairement des différents aspects du curriculum formel, et en particulier d'une définition des invariants curriculaires et des schèmes cognitifs évoqués plus haut – comme autant d'objectifs « *à atteindre* dans des conditions déterminées »⁵² (je souligne) – je prends le risque que la lecture des portraits (qui sont au cœur de mon travail d'analyse) souffre d'un manque de contextualisation.

Des éléments de cadrage précis seront proposer plus loin pour situer les expériences relatées ou évoquées *à l'intérieur d'un milieu de formation commun* à ces différents parcours qui est aussi *le milieu de mon enquête*. Le programme pèse, en effet, d'une façon ou d'une autre sur les personnes, et il ne s'agit pas d'en sous-estimer les forces, même si décrire et problématiser « le » milieu de formation sous cet angle s'avérerait une tâche à part entière que je ne cherche pas à remplir.

Mon enquête s'appuie très largement sur ces questions et enjeux, s'inscrivant effectivement dans le cadre d'une problématisation large d'*une formation initiale des enseignant primaire en alternance et par le développement de compétences professionnelles* telle qu'elle est pratiquée à Genève, et ailleurs⁵³. Elle s'y appuie mais s'y intéresse d'abord et avant tout par la

⁵² Leplat, 1997, p. 17, cité par Thievenaz 2017, p. 209

⁵³ Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007; Akkari, & Heer, 2006

curiosité – plus latérale que verticale – pour l’expérience du milieu, et pour jouer ouvertement sur la polysémie du terme, *l’expérience au milieu du milieu*.

L’espèce d’ascétisme assumé quant à la description du milieu est le pendant du pari qui consiste à *prendre connaissance du milieu depuis le discours et l’expérience des personnes qui s’y forment*. Il s’agit au fond de comprendre le milieu en comprenant d’abord et avant tout comment il est compris (pris avec) par les personnes. Comme si, au final, une certaine image de la formation (de son curriculum formel) pouvait s’exprimer par l’agrégation des évocations discursives des expériences réelles.

Mais l’ascétisme a ses limites. D’abord parce que certaines informations seront utiles à la lecture des portraits. Mais surtout ensuite parce que l’usage d’un « voile d’ignorance »⁵⁴ est un jeu – une fiction de méthode. En tant qu’enquêteur situé (doublement réflexif : sur sa situation et sur sa réflexivité) je ne peux faire comme si je ne savais rien du milieu de formation (au sens large) des personnes rencontrées et celles-ci savaient ou imaginaient que je connaissais ce milieu. Durant les entretiens, une certaine complicité quant à la connaissance des dispositifs soutenait même la conversation et l’échange, sans feindre donc que je ne savais rien des cadres de formation, même si ma connaissance de ceux-ci est évidemment partielle, et non seulement inégale de l’un à l’autre, mais probablement partielle. Une connaissance préalable de ma part (dans un sens large du mot connaître), à quoi s’ajoute la connaissance cumulative au fil des entretiens qui a eu un effet sur l’évolution de mon questionnement.

Si j’en dirai un minimum plus loin, c’est donc toutefois pour rendre lisible au lecteur le matériau proposé en ajoutant des éléments de contexte pour accéder au texte. Pour en rester ici à un propos introductif et introduire une terminologique qui prendra tout son importance dans la présentation de mes choix de traitement du matériau, ma perspective principale consiste à choisir d’aborder et de considérer le milieu de formation du point de vue d’un *champ partiel d’énonciation*, en m’intéressant peu de prime abord à la « prétention à la vérité » des énoncés constatifs (dans une logique objectivant et comparative) mais plutôt à la « prétention à la sincérité » des *énoncés expressifs* (dans une logique compréhensive et inductive)⁵⁵.

⁵⁴ En écho à Rawls, 1971 ; voir Küng, 1979

⁵⁵ « Nous rencontrons alors, ni plus ni moins, trois sortes de prétentions à la validité : les prétentions à la vérité relatives aux faits que nous affirmons en nous référant à des objets du monde objectifs ; les prétentions à la sincérité des actes de discours, qui manifestent des expériences vécues subjectives auxquelles le locuteur a un accès privilégié ; enfin, les prétentions à la justesse des normes et des commandements qui méritent reconnaissance dans un monde social intersubjectivement partagé. » (Habermas, 2001, p.53 ; 1986).

8. Postuler la normativité des personnes

*Tout homme veut être sujet de ses normes.
Georges Canguilhem*⁵⁶

De quoi ces énoncés (d'abord expressifs) sont-ils ou peuvent-ils être les *indices*, les *emblèmes* ou les *traces*⁵⁷ ? La réponse à cette question que je propose en guise d'hypothèse est : la *normativité* des personnes. C'est la « capacité normative »⁵⁸ des personnes qui m'intéresse et qui est donc *postulée pour être étudiée*.

C'est un quasi-théorème qu'il s'agit de formuler, pour l'assumer : les personnes en formation sont (considérées a priori comme) *en capacité de normer* elles-mêmes leurs relations dans un milieu, de créer des normes pour y vivre (et survivre). Plus précisément, dans la logique d'un intérêt pour l'apprentissage du métier d'enseignant, c'est une *normativité curriculaire* que je postule, autrement dit une capacité normative des personnes à orienter et organiser elles-mêmes leurs relations formatrices dans un milieu de formation, et *vis-à-vis* de celui-ci.

La transposition d'un modèle biologique de normativité vitale dans l'analyse du travail est empruntée ici dans une logique voisine et analogue des emprunts à la didactique professionnelle. De la même manière que le travail peut être analysé comme un processus de (re)normalisation de l'activité du travailleur vis-à-vis de son milieu (dont font partie les effets de cadrage plus ou moins prescriptifs), je propose d'étudier le travail de formation comme un processus de (re)normalisation par les personnes, et plus précisément de (re)normalisation curriculaire, au sens où celles-ci produiraient, voire (se) créeraient pour elles-mêmes un curriculum de formation⁵⁹.

⁵⁶ Canguilhem, 1947, p.137

⁵⁷ Carlo Ginzburg (un historien), dans un article célèbre (Ginzburg, 1986) pour les professionnels de l'histoire montre la proximité entre le chasseur, le médecin, et le détective, trois figures tutélaires de l'historien, tous confrontés à la recherche d'indices, en un mot trois sortes d'enquêteur voués à l'évanescence des traces (et à l'induction...). Ginzburg, sur lequel Ricœur (2000) s'appuie parmi d'autres, est à l'origine ce qu'on a appelé la « micro-histoire », en contre-point d'un discours historique (trop) centré sur les grandes structures (géographiques ou économiques), les personnages célèbres, les durées longues. Une histoire qui enquête sur la vie ordinaire des gens du passé, et pour ce faire, ouvre ou étend le champ documentaire à une multitude de traces ou d'indices. Ce qu'un autre historien a nommé une « histoire au ras du sol », qui produit un effet très puissant de désacralisation, et oblige là encore, à repenser les procédures d'objectivation, on pourrait dire la variété des formes de la médiation.

⁵⁸ « Le vivant malade est normalisé dans des conditions d'existence définies et il a perdu la capacité normative, la capacité d'instituer d'autres normes dans d'autres conditions » (Canguilhem, 2005/1943, p.120) ou « Je me porte bien, dans la mesure où je me sens capable de porter la responsabilité de mes actes, de porter des choses à l'existence et de créer entre les choses des rapports qui ne leur viendraient pas sans moi, mais qui ne seraient pas ce qu'ils sont sans elles ». (Canguilhem, 2002, p. 68, cité par Clot, 2006, p. 166).

⁵⁹ « Nous empruntons la notion de renormalisation à Schwartz (Schwartz, 2007 ; Schwartz & Durrive, 2009). Selon lui le processus de renormalisation consiste en une réinterprétation des normes émises par le milieu, mais aussi des normes endogènes, en vue de configurer ce milieu comme étant le sien. Les normes sont ainsi transformées « sous le coup » de la singularité des situations. Mais il nous semble possible – c'est du moins dans ce sens que nous l'entendons dans ce texte – d'étendre la notion à l'ensemble du travail permanent que les différentes instances normatives opèrent les unes sur les autres : interprétation des prescriptions à l'aune des normes individuelles (implicites ou explicites) ; médiation opérée par le genre entre prescriptions et activité individuelle ; interprétation du genre par le style personnel, mais aussi transformation du genre sous le coup des évolutions des styles ; altération des dispositions à agir par « prise de conscience » ou incorporation d'un genre ; et encore, transformation des prescriptions sous la pression d'une activité réelle qui arrive à se faire reconnaître ; etc. Bref, endogène, exogène, implicite et explicite, ne sont pas des « mondes » séparés, mais des instances

Le but n'est pas, ici non plus, de développer la vaste archéologie conceptuelle qui soutient un tel théorème. Il s'agit de préciser mon entrée en matière en explicitant ma propre orientation face au matériau produit par l'écriture des portraits et à la dispersion des *émergences* qui s'y exprime. Le postulat d'une normativité curriculaire a fonctionné comme un opérateur d'enquête, et continuera de fonctionner comme un opérateur d'interprétation.

Si l'on accepte que les personnes produisent elles-mêmes – par (re)normalisation de l'activité prescrite de formation – *ce* qu'il est commode à première vue mais très problématique d'appeler des *objets de formation*, de nombreuses questions peuvent être posées. Quels sont ces objets de formation ? Comment ces objets sont-ils repérés et qualifiés ? Comment ces objets sont-ils organisés ou agencés ?⁶⁰

Ces questions sont bien sûr intéressantes, mais je propose d'emblée de les requalifier dans un autre vocabulaire. En l'état, pour le dire vite, un vocabulaire objectivant introduit une rupture ou une distance (épistémique) là où j'aimerais postuler une continuité (herméneutique). Autrement dit il s'agit de *traduire des objets en opérations*, où plutôt de *commencer en cherchant des opérations* herméneutiques pour – éventuellement et graduellement – en venir, par *dérivation*, à des objets épistémiques⁶¹.

Il s'agirait de chercher ce que j'appellerais plutôt des *opérations de formation*. Les questions devenant alors : quelles sont ces opérations de formation et comment sont-elles repérées et qualifiées ? Comment ces opérations sont-elles organisées et agencées ?

Les verbes d'action choisis (repérer, qualifier, organiser, agencer) permettent, à vue et de manière relativement arbitraire, de qualifier les opérations de deuxième rang (les opérations sur des opérations, plus ou moins réflexives dont il a été question plus haut). Ces opérations sont qualifiées en tant qu'*opérations herméneutiques* pour indiquer (et insister à ce stade) sur leurs vertus *orientatrices*, pour ainsi dire, en tant qu'opérations d'orientation qui relèveraient donc avant tout du *repérage en situation*.

En cherchant à résumer les différentes lignes projetées jusqu'ici par une série de définitions imbriquées au conditionnel je dirais que :

organisatrices de l'action, qui, par leur interpénétration permanente, ne cessent de se (re)produire tout en s'altérant. Ou plutôt, devrions-nous dire, ne devraient cesser de se (re)produire tout en s'altérant. Car dans certaines situations « pathologiques » de travail ou de formation, ces instances n'interagissent plus entre elles, chacune se rétractant en elle-même, s'opposant aux autres sans les féconder, ce qui signe le blocage du processus de développement des personnes. » (Lussi Borer & Muller, p. 131)

⁶⁰ Les objets comme « substrats possibles d'activité de connaissance » (Husserl, 1991/1954, p.43, cité par Bimbenet, 2011, 216-218).

⁶¹ « Nous faisons l'histoire et nous faisons de l'histoire parce que nous sommes historiques. Ce "parce que" est celui de la conditionnalité existentielle. Or c'est sur cette notion de conditionnalité existentielle qu'il revient de régler un ordre de dérivation qui ne se réduise pas à une perte progressive de densité ontologique, mais qui se marque par une détermination croissante du côté du vis-à-vis épistémologique. » (Ricœur, 2000, pp. 455-456). Cette citation relève d'un discours historiographique qui cherche à appuyer, pour ne pas dire à fonder, les procédures d'écriture de l'histoire (y compris et surtout au sens professionnel du métier d'historien) sur une des conditions existentielles de l'être humain qui fait de lui un être « enchevêtré » dans des histoires, et dans l'histoire. L'écriture de l'histoire en ce sens vaut comme première et vaste métaphore de l'apprentissage entendu comme processus de « dérivation » à partir d'une expérience vers un « savoir » de cette expérience. Même si le terme d'« expérience » est absent de cette citation, il s'agit bien de mettre en relation deux dimensions de l'« expérience » considérée d'un point de vue herméneutique : une dimension « ontologique » (ou « ontique ») qui dit l'expérience existentielle (qu'on pourrait aussi dire « première » ou relevant d'un *knowing how*), et une dimension « épistémologique » (ou « épistémique ») qui dit l'expérience de « dérivation » (ou de « secondarisation », relevant d'un *knowing that*) à partir de l'expérience première.

- ces opérations de repérage constitueraient, en quelque sorte, les opérations internes au travail curriculaire ;
- la normativité curriculaire postulée s'exprimerait d'abord dans de telles opérations (de premier et de deuxième rang), consistant pour les personnes à produire des normes d'orientation (plus ou moins autogènes) dans un rapport de travail et d'intelligence avec (ou contre) un espace d'orientation (ou un milieu normatif) qu'elles (re)normaliseraient, ne serait-ce que partiellement.
- ces opérations herméneutiques participeraient, par hypothèse, de l'expérience curriculaire globale et plus ou moins silencieuse (ou tacite) des personnes, aux prises avec le sens de la situation formative qu'elles (co)produisent – et avec leur métier d'étudiant qui, lui, « leur appartient ».
- la recherche de telles opérations d'orientation normative permettrait – parce que celles-ci « poussent par le milieu » ? – de *ne pas aller trop vite ni aux dispositions des personnes, ni aux positions des objets de formation*, la schématisation des unes et l'invariance des autres, restant comme suspendues et mises en question....
- l'objet de mon enquête serait traductible, en montant en généralité, sur la base de mes postulats d'une *autonomie herméneutique* relative, en ce que j'appellerais – par analogie et dans l'esprit de ce qu'on pourrait nommer une didactique (pré)professionnelle – des *orientateurs de l'activité de formation*.

9. Problématiser l'initiative en formation

*Comme le mot appareil, le mot cadre se dit tout à la fois
d'une nécessité formelle inhérente à l'existence des images
et d'une contrainte institutionnelle inhérente à l'exercice du pouvoir.
Georges Didi-Huberman ⁶²*

Le postulat de normativité introduit ci-dessus est un parti pris et une manière d'entrer en matière dans une meilleure connaissance des manières de s'orienter des personnes qui m'intéressent. Il ne s'agit pas d'ignorer les contraintes, le poids, ou les effets de cadrage du « milieu » (programme, dispositifs, « ordre du discours »⁶³) mais d'enquêter en commençant, de préférence, par l'expérience des personnes (leur normativité – réactive, adaptative, créative – *par rapport* à ce dit milieu) et les énoncés d'abord expressifs qu'elles énoncent. Des *effets de résonance* doivent bien sûr être (et sont) perceptibles, les personnes, quoiqu'il en soit de leur normativité et de leurs marges de renormalisation, parlant bel et bien mais approximativement, d'un même milieu, qui peut être conçu comme un ensemble de « ressources » (y compris contraignantes).

Une autre approche conceptuelle vient ajouter une précision terminologique pour introduire mon intérêt. Je propose d'emprunter à une théorie philosophique de l'action la notion d'initiative, pour conceptualiser à mon tour l'expérience formatrice des personnes dans ce que j'appellerais un *champ d'initiative*. Le phénomène de l'initiative est pensé, par Ricœur sur

⁶² Didi-Huberman, 2012, p.72.

⁶³ Foucault, 1971

lequel je m'appuie une première fois ici précisément⁶⁴, comme une composition au croisement de deux « causalités » : la *causalité d'un système* (plus ou moins clos) et la *causalité d'un agent* (plus ou moins puissant). C'est, en bref, la composition de ces deux ordres de causalité (et l'apprentissage de cette composition) que je propose de mettre en perspective.

Cette nouvelle approche replace le raisonnement dans la logique d'une formation par compétences et d'un apprentissage attendu de compétences professionnelles *de la part* des personnes (attendu d'elles et par elles). Le vocabulaire de l'initiative me permet de traduire le vocabulaire de la compétence dans une autre terminologie en parlant de *capacité d'initiative* ou d'intervention co-occurrence au croisement d'une double causalité (ressources du système et pouvoirs des agents). La question, dans la logique de mon enquête et dans ce nouveau vocabulaire, serait ainsi : comment se prépare – en s'orientant – la capacité d'initiative (compétente) des personnes ?

L'idée de *champ d'initiative*, forgée à partir de cet emprunt, permet quant à elle de rejoindre le vocabulaire des orientateurs de l'activité de formation, en insistant sur une espèce d'espace (en quelque sorte propédeutique) dans lequel se jouerait, pour chacune des personnes, un *double repérage*, du côté des ressources du système et du côté de leurs pouvoirs d'agent.

Apprendre l'initiative consisterait, dans cette logique et en tant qu'enjeu de formation, à chercher une certaine (re)composition (plus ou moins stylisée) « au niveau de l'expérience quotidienne »⁶⁵ entre ces deux extrêmes (ressources du système et pouvoirs de l'agent), dont les tenants, et encore plus les aboutissants, relèvent d'une enquête, dans l'absolu, interminable.

Les métaphores croisées (et pragmatiques) du *champ* et des *opérations* trouveraient des parallèles dans la pratique du combat (champ des opérations) ou celle de la chirurgie (champ opératoire). Je leur préfère la pratique du cinéma en imaginant des *portraits d'étudiants en chef-opérateur*, ayant, dans un certain rapport aux possibilités immanentes, l'initiative de *cadrer un champ* en le séparant d'un hors-champ.

La théorie de l'initiative (ébauchée ici et à ce stade) ne se veut pas encore un instrument analytique, mais un instrument de précision supplémentaire pour désigner le *champ d'objectivation* de mon enquête. Ce sera l'enjeu d'un travail ultérieur et plus proprement analytique, basé sur le matériau exposé, de reprendre les lignes tracées, et de les relier en partie à un réseau conceptuel plus courant dans les recherches sur la formation, et en particulier celui du *travail réflexif sur l'habitus en formation*, dont je propose une tentative de traduction, avec ce qu'une telle opération implique de proximité autant que de distance (de normativité !) vis-à-vis de ce modèle⁶⁶.

⁶⁴ Ricœur, 1990

⁶⁵ Ricœur, 2000, p. 569

⁶⁶ A partir, en particulier, de Perrenoud (2001)

10. (Dé)coder des points « de résistance » et « de création »

*C'est l'instabilité des rapports de pouvoir
qui définit un milieu stratégique ou non-stratifié.
Gilles Deleuze ⁶⁷*

Sans importer là non plus en détail un appareillage conceptuel issu de travaux philosophiques différents, ni discuter la cohérence de l'ensemble de tels apports, je lance une ligne supplémentaire pour préciser encore mon entrée en matière, mon parti pris et ma stratégie d'interprétation qui peut aussi, de là, être comprise comme une stratégie de « codage »⁶⁸.

Que peut vouloir dire ici *coder des points de résistance* ? Que s'agirait-il de coder, en termes de points, de nœuds ou de foyers ? Et de quelle « résistance » peut-il s'agir ? L'arrière-plan de ce questionnement-là relève d'une analyse du milieu de formation comme un milieu dans lequel s'exercent non seulement des rapports de savoir mais aussi des rapports de pouvoir ; autrement dit un milieu où une certaine discipline ou un certain contrôle s'opère sur *ce qui s'y passe*, où les possibilités d'actions et d'énonciations sont en quelque sorte, en tant qu'« espace analytique », matières à « quadrillage »⁶⁹.

L'enjeu consiste à s'intéresser à *ce qui peut se voir* (le visible) et s'énoncer (l'énonçable), et donc d'une part aux forces qui quadrillent ces possibilités d'existence, en les stabilisant (du côté des programmes, des dispositifs, du curriculum formel de formation), mais d'autre part, et tout autant, aux forces « qui échappent aux formes stables du visible et de l'énonçable »⁷⁰ (du côté des expériences singulières, du curriculum réel).

Il s'agit, dans la perspective ainsi ébauchée, de penser les phénomènes de formation selon une logique de *gouvernance des conduites*, et de comprendre alors comment une telle gouvernance engendre aussi bien des conduites (plus ou moins conformes) que des *stratégies de contre-conduite*, qui impliqueraient des points d'appui : « des points des résistances » et/ou « des points de créations »⁷¹.

Le parti pris (peut-être le plus fort) consiste à penser que non seulement un programme de formation, dans son ensemble, peut être considéré et analysé comme un dispositif disciplinaire (ou une *microsociété de contrôle*⁷²), mais aussi, en contre point, qu'un tel dispositif n'est jamais entièrement *stratifié* ou totalement sous contrôle, qu'une *instabilité résiduelle des rapports de pouvoir* le maintient d'une manière ou d'une autre – et toujours – ouvert quelque part et de l'intérieur. Un autre postulat consiste alors à dire, du point de vue du dispositif disciplinaire, qu'un certain nombre de stratégies ouvertes (et offertes), de l'intérieur, reste *a priori* non visible et non énonçable : on parlera alors de « stratégies anonymes ».

De tels engagements conceptuels relevant d'une « analytique du pouvoir » sont bien sûr problématiques et discutables. Ils permettraient en particulier de penser les programmes de formation en général, dont celui de la FEP spécialement en tant qu'il est un programme de formation professionnalisante. Les enjeux de qualification et de certification à l'*exercice légitime du métier d'enseignant* qui s'y jouent, plus encore que dans d'autres formations, en

⁶⁷ Deleuze, 1986, p.80

⁶⁸ Foucault, 1976, p.127

⁶⁹ Foucault, 1975, p. 246

⁷⁰ Deleuze, 1986, p.80

⁷¹ Foucault, 1976, p.127

⁷² Deleuze, 1990, p.236

rendraient en quelque sorte publiques (plus publiques qu'ailleurs) les procédures de contrôle, et en amont, une forte *stabilisation des formes du visible et de l'énonçable*.

La logique des *invariants de situation* (professionnels et formatifs) trouverait là une voie d'analyse, en posant par exemple la question de savoir *comment sont stabilisés les invariants du métier*. On ne forme pas à n'importe quel métier, ni d'après n'importe quelle définition de celui-ci, n'importe quel référentiel de compétences, ni d'après n'importe quel champ conceptuel. C'est toute une rationalité – extraordinairement complexe, faut-il le préciser – qui est en jeu ici, professionnelle, sociale, politique, économique, idéologique. En bref : *une rationalité gouvernementale, à l'aune de laquelle sont mesurées les qualifications légitimes*, et donc les apprentissages et les compétences qui en rendent raison (ici et maintenant).

Ce nouveau volet philosophique et terminologique trouve sa place ici moins pour dresser d'abord un tableau des rapports de pouvoir constitutifs du programme de formation, compris comme dispositif disciplinaire sous contrôle (pour ensuite étudier la confrontation plus ou moins stratégique des personnes en formation à ce tableau), que pour *ouvrir un espace avant tout méthodologique*.

De la même manière que je choisis de peu indiquer les formes précises du milieu de formation (en détaillant les caractéristiques des modules et dispositifs) pour proposer plutôt une *entrée par le milieu* des expériences des personnes (y compris les résonances du milieu à travers leurs discours), je ne cherche pas d'abord à analyser les rapports de pouvoir, mais à *postuler la latitude a priori des (contre)conduites dans un milieu non entièrement stratifié*.

Une telle importation de concepts issus d'une analytique du pouvoir aurait pour fonction, pour brièvement conclure ce point, de permettre une approche (ambitieuse et ambivalente) des forces « qui échappent aux formes stables du visible et de l'énonçable ».

En postulant la capacité normative des personnes à orienter leur travail de formation, et en misant ainsi (serait-ce marginalement) sur la singularité des foyers (de résistance et de création), je m'aventure à chercher des nuances qui n'existent peut-être pas, mais qui, si elles existent, ont toutes les chances de rester tacites, silencieuses ou anonymes si certaines conditions d'énonciation ne sont pas proposées.

De manière rétrospective, un des paris des entretiens (hypo-directifs) était de proposer un cadre (paradoxal) échappant, par principe et par contrat, au diagramme de la formation, pour en saisir l'instabilité résiduelle, et deviner peut-être les « lignes de fuite » tracées par les personnes comme autant de *plis de subjectivation éthique* expérimentés dans un relatif silence de l'orientation...

11. Déplier des foyers de réflexivité

La métaphore du pli de subjectivation ou du « pli singulier du social » mériterait bien des détours⁷³. En revenant à la question du travail de formation telle que je l'ai introduite plus haut, j'ajoute un dernier ressort conceptuel pour évoquer plus directement la conduite effective du questionnement durant les entretiens.

À partir de certains emprunts à la didactique professionnelle, j'ai souligné la prudence méthodologique que j'y trouve quand il s'agit de « décrire » les phénomènes de résolution de problèmes, d'abord appréhendés (et éventuellement résolus) comme on dit « en pratique »,

⁷³ Lahire, 2013

avec toutes les présomptions d'une intelligence au travail et d'une « réflexion *dans l'action* », d'abord opératoires.

Un de mes postulats consiste à penser que le travail de formation relève de processus analogues, très largement tacites et que *les personnes en formation opèrent*, autrement dit *posent et résolvent des problèmes d'orientation* formative, sans que ces opérations soit nécessairement réfléchies, y compris par elles-mêmes.

À cet égard, ce qu'on peut tenir pour un genre de biais propre à une situation artificielle d'entretien est intéressant à réfléchir, notamment quand certaines personnes sont surprises par des questions et s'expriment par un « maintenant que vous m'y faites penser... », très symptomatique en quelque sorte d'un espace de questionnement qui ne préexistait pas à la question et qui interloque frontalement les personnes. On pourrait parler, en usant et déplaçant à nouveau des métaphores de l'analytique du pouvoir, en de telles occasions, de *foyers de réflexivité*⁷⁴ : quand les personnes sont interloquées de manière plus ou moins active et prédéterminée, par une autre personne (ou par elles-mêmes), et qu'une *perspective d'explicitation réflexive des opérations*, jusqu'alors tacites, s'ouvre, ou du moins s'entrouvre⁷⁵.

La prudence méthodologique invite ici à s'en tenir, pour commencer, à ces moments d'émergence lors desquels commenceraient à « se dire »⁷⁶ ou à être dépliés les modèles opératifs qui m'intéressent. Le concept même de modèle étant à entendre dans une acception épistémologique minimaliste et heuristique. La notion d'*idée opérative* pourrait être plus adéquate, précisément parce qu'elle est approximative (ou indicative), qu'elle relève autrement dit du *flou ordinaire et habituel de l'action*⁷⁷, y compris de l'action intellectuelle (pour ne pas dire mentale).

Il est donc, selon moi, très difficile, sinon impossible, d'accéder à, et encore plus de *décrire* des opérations, *a fortiori* des opérations « mentales ». La consonance technicienne du terme d'opération aurait à être tempérée et ce concept laissé ouvert pour ce qu'il est : une métaphore pour tenter de dire quelque chose comme un *flou opératoire*. Une autre manière de résister au « mythe de l'intériorité »⁷⁸ consiste à chercher des opérations *pratiques*, des agencements, des prises de position, y compris par le moyen des énoncés quand l'observation directe est impossible. Prendre comme on dit les personnes aux mots, ou aux gestes. Que *faites-vous* pour vous organiser, vous orienter, quels sont les gestes, les mouvements, les actions d'organisation, de sélection, de positionnement que vous privilégiez ? En écho, là encore, avec une approche ergonomique, la question de la « prise d'information »⁷⁹ serait centrale. Face à un problème, quelles informations prélevez-vous, dans quel ordre, selon quels rapports

⁷⁴ Pour une approche voisine, ciblée sur les « opérations » d'écriture réflexive en formation: « [l'analyse des discours des étudiants] montrent que la réflexivité qui entre dans le processus de construction de savoirs professionnels peut se déployer selon des champs, des niveaux, des foyers nouveaux, et que des paliers qualitatifs dans cette évolution peuvent être observés. » (Buisse & Vanhulle, 2009 p. 231). Voir aussi Vanhulle, 2009, p.90.

⁷⁵ Sans chercher à préciser les méthodes d'explicitation les plus appropriées, voir Vermersch, 2012 ; Theureau, 2010 ; Faingold, 2015

⁷⁶ Vanini de Carlo, 2014

⁷⁷ « *L'habitus* a partie liée avec le flou et le vague. Spontanéité génératrice qui s'affirme dans la confrontation improvisée avec des situations sans cesse renouvelées, il obéit à une logique pratique, celle du flou, de l'à-peu-près, qui définit le rapport ordinaire au monde. » (Bourdieu, 1986a, p.44)

⁷⁸ Bouveresse, 1976

⁷⁹ Murillo, Becerril, & Fraysse, 2011

(opératoires) entre elles ? Lesquelles mémorisez-vous, ou transmette(rie)z-vous (le cas échéant) à un autre opérateur ?

Le concept de prise est fondamentalement pragmatique (ou pragmatiste) et correspond bien à une autre façon encore d'exprimer ce qui m'intéresse, et comment je m'intéresse aux personnes en formation. Quelles sont *leurs prises* dans l'ensemble du champ qu'elles rencontrent et les diverses institutions qu'elles traversent ? Et à partir de là, comment de telles prises (y compris avec ce qu'elles peuvent avoir de normatif au sens de la normativité dite plus haut) expriment-elles des engagements, des positions, autrement dit des choix, des inclinations, des préférences ? Le vocabulaire de l'inclination, du choix ou des préférences occupe, pour le dire vite, le registre de la valeur, et pourrait permettre de qualifier autrement ce que *s'orienter vers un métier* peut vouloir dire.

Cette terminologie et ce champ conceptuel proposent un autre éclairage sur l'ensemble des entretiens, considéré cette fois sous l'angle des valeurs, ou, plus pragmatiquement, sous l'angle des *processus de valuation*⁸⁰ qui les opérationnalisent ou celui des prises (d'orientation ou de position) qui les matérialisent.

Les *questions* que les personnes se posent, les *problèmes* qu'elles produisent, les *désirs* et les *intérêts* qu'elles poursuivent, les *fins* qu'elles visent, les *moyens* qu'elles se donnent pour les atteindre, et, transversalement à tout ça, les *enquêtes* qu'elles entreprennent et conduisent pour soutenir leurs *efforts*, deviennent alors les enjeux centraux d'une telle veine pragmatiste...

⁸⁰ Bidet, 2008 ; Dewey, 2011 ; Prairat, 2012

I. PARTIE DIALECTIQUE

*Tout ce qui nous surprend est un indice,
dans la mesure où il marque la jonction
entre deux positions de l'expérience.
Charles Sander Peirce ⁸¹*

[Plan schématique de la partie Critique]

12. Préciser un milieu	[Mise en parallèle du cursus « formel » des étudiants au différents moments de rencontre et du cursus de production de la thèse.] [Présentation du milieu de l'enquête (qui est aussi le milieu « formel » de formation des étudiants interrogés) pour situer la stratégie de production et accompagner la compréhension du matériau mis à disposition.]
13. Inventer une méthode	[Exposition des conditions d'entretien et des méthodes utilisées pour produire le matériau.] [Présentation de la conduite des entretiens, du procédé de production des cartes manuscrites sur la base des entretiens, et du procédé d'écriture des portraits individuels.]
14. Mettre à disposition des portraits	[Présentation de la logique de mise à disposition des portraits et mise à disposition du premier portrait.]
15. Exposer des rencontres	[Cadrage conceptuel centré sur une théorie de la configuration des imaginaires en formation et de la schématisation d'un concept de « métier ».] [Cadrage conceptuel centré sur une théorie des rencontres problématiques d'un plan l'expérience (du métier et de la formation) et une logique de conquête des points de vue sur l'expérience.]
16. Construire un instrument	[Reprise des deux cadres conceptuels et reproblématisation stratégique des enjeux de recherche quant aux images et aux problèmes émergents des rencontres des étudiants avec la formation au métier.] [Approche conjonctive du modèle dialectique (dédialectisation) pour préciser la traduction des enjeux de recherche dans une logique combinatoire (en terme d'initiative, de compétence et de schèmes opératoires).] [Introduction d'une logique d'étayage mutuel des registres d'apprentissage (épistémique et pragmatique) pour pour profiler une logique (et une clinique) des opérations d'orientation et de développement.] [Reformulation des questions de recherche en terme de « bases d'orientation » et d'orientation de l'imagination pédagogique.] [Excursus pour évoquer les approches biographiques à la marge de mon enquête et les « trous » qui constituent (aussi) les <i>vies écrites</i> .]

⁸¹ Peirce, 1978, p. 126

12. Préciser un milieu

Le processus d'enquête dont la présentation commence ici a mêlé des raisonnements de différentes nature, impliquant principalement des questionnements d'ordre méthodologique (comment les personnes rencontrées ont été interrogées, comment leurs propos ont-ils été transformés en « matériau », comment ce matériau a-t-il été analysé ?) et des questionnements d'ordre épistémologique (pourquoi avoir voulu rencontrer ces personnes, que leur a-t-il été demandé, d'après quels principes leurs propos ont-ils été transformés en matériau, et d'après quels autres principes ce matériau a-t-il été répertorié, ordonné, conceptualisé ?).

Si une telle reconstruction est incontournable quand vient le moment d'exposer le produit d'une recherche, il y a sans doute bien des manières de s'y prendre, plus ou moins codifiées. Le degré d'explicitation des soubresauts, des errements, des fulgurances éventuelles, des bifurcations et remaniements internes au travail dans son ensemble est une des variations possibles. Que faut-il dire des aventures de la recherche et de sa mise en forme, avec quelle précision, selon quel style ? Une série de réflexions de cette nature exposerait au risque majeur de ne jamais parvenir à exposer quoi que ce soit mais de proposer une réflexion – plus ou moins « malade » – sur les conditions de l'expression.

Les premières précisions à apporter sont celles qui concernent le cadre de formation dans lequel se trouvaient les personnes que j'ai rencontrées : pour situer les personnes au moment des entretiens, et éclairer en particulier certains aspects à l'arrière-plan des portraits.

Les personnes ont été rencontrées à trois différents moments durant les deux premières années de la FEP. Le schéma qui va suivre montre le croisement des cursus : celui des étudiants d'une part, et celui du parcours de thèse de l'autre. Au moment des entretiens, les personnes ont toutes préalablement suivi la première année dite de tronc commun, avant d'entamer le parcours de formation en alternance, et d'enchaîner les « modules », tous rythmés par une alternance des temps répartis entre des semaines « sur le terrain » et des semaines « à l'université ».

Après le tronc commun d'une année, constitué d'une dizaine de cours ex-cathedra, et durant lequel les personnes ont connu un premier et bref temps « d'observation des terrains éducatifs » (qui n'est pas encore considéré comme un stage) :

- Au moment du premier entretien, les personnes ont déjà achevé le *premier module* de la FEP (« Profession enseignant »), et sont en train d'achever le *deuxième module* (Approches transversales de l'enseignement I).
- Au moment du deuxième entretien, les personnes achèvent le *troisième module* (Didactique I).
- Au moment du troisième entretien, les personnes achèvent le *quatrième module* (Approches transversales de l'enseignement II)

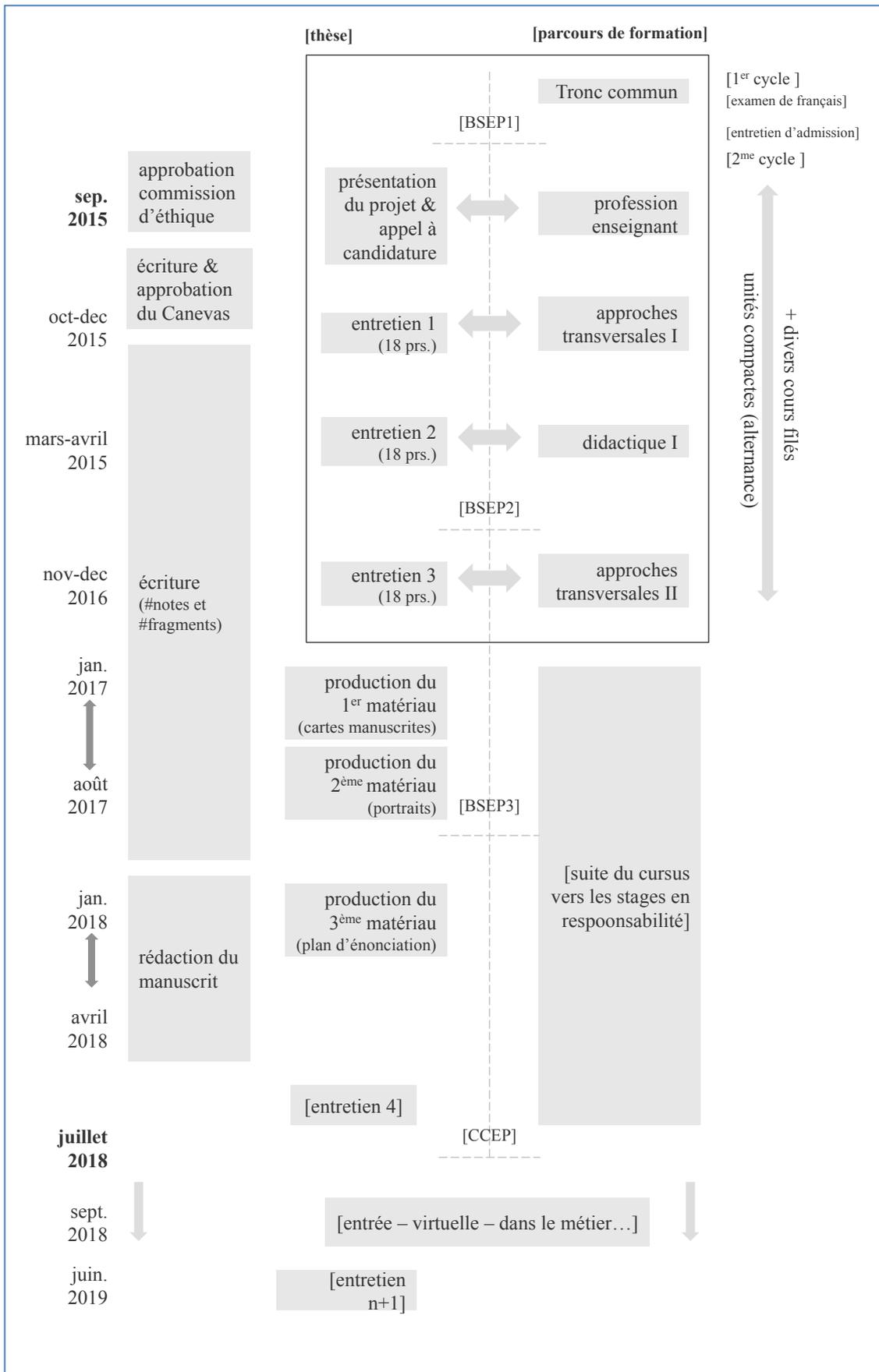
La série de mes entretiens démarre après quelques mois à peine du programme en alternance, avec des temps presque équivalents passés sur le terrain (en stage dans des classes), et à l'université (principalement dans des séminaires par groupe de vingt et dans des séances « plénières »).

Les personnes en formation (étudiants-stagiaires) rencontrent ainsi d'abord (sous différentes modalités) *deux milieux* que je dirais *concrets (terrain et université)*, avec des dispositifs particuliers dans chacun de ces milieux : observation, observation participante, intervention

ponctuelle, interaction tutorale *sur le terrain* ; discussion, réflexion, analyse, rédaction, préparation, exposition conceptuelle à *l'université*.

Les personnes rencontrent aussi ce que j'appellerai *le milieu (plus abstrait) de l'alternance*, fait si je peux dire, en particulier, des relations entre les deux premiers milieux, les dispositifs respectifs évoqués plus haut étant programmatiquement reliés les uns aux autres. Par exemple (choisi dans le cadres des approches transversales I) quand il s'agit de conduire une *démarche d'observation et d'intervention*, ceci sur plusieurs bases et selon la séquence schématisée ainsi : un premier temps de terrain en classe, suivi d'un temps de rédaction et d'analyse de situations éducatives complexes à l'université, une préparation d'intervention ciblée conçue conjointement avec une personne formatrice de chacun des milieux, un temps d'analyse et de conceptualisation de la démarche.

fig. 1 – Coursus croisés



Ces indications très schématiques formulées de manières peu détaillées (ni *a fortiori* problématisées), demanderaient des précisions si le but était de décrire (et de problématiser) le programme dans toutes ses intentions, pour ne rien dire de la complexité et des « effets de cadrage »⁸² qui en résultent.

L'encadré ci-dessous propos un extrait du « Guide » destiné aux étudiants de la FEP. Cet extrait présente la « formation en alternance », la « démarche clinique » et le rôle de la « formation à la recherche »

fig. 2 – « Formation en alternance, démarche clinique et formation à la recherche »⁸³.

La formation se passe en deux lieux et plusieurs temps : les étudiants se trouvent en alternance dans les établissements scolaires et à l'Université, les semaines de terrain se combinent avec les semaines de travail en Faculté/à l'IUFE. Ce découpage fait surgir un stéréotype qu'il faut immédiatement combattre :

- le temps de terrain n'est pas le temps réservé à la pratique ; il se définit par un certain rapport – pragmatique, stratégique, global – entre théories et pratiques ; il offre des occasions d'expérimentation et d'analyse dans des conditions réalistes d'exercice du métier ;
- le temps de travail à l'Université n'est pas le temps réservé à la théorie ; il se définit par un autre rapport entre théories et pratiques, dégagé des contraintes de l'action immédiate, autorisant la centration analytique sur certaines composantes de la réalité et la mise entre parenthèses provisoire des autres.

Sur le terrain scolaire, les étudiants sont accompagnés par des enseignants primaires formateurs de terrain, dans le cadre du partenariat associant à travers l'Institut universitaire de formation des enseignants, la Section des sciences de l'éducation, la Direction générale de l'enseignement obligatoire genevois et le Département de l'Instruction publique, les Associations professionnelles (pour le primaire : la Société pédagogique genevoise – SPG).

Le va-et-vient entre théories et pratiques traverse chaque unité de formation et chaque module composé d'unités parallèles se partageant des semaines de terrain et des semaines à l'Université. Le temps de travail sur le terrain doit, globalement, avoisiner 35% du temps global de formation. Mais l'essentiel du dispositif consiste évidemment à transformer cette alternance de lieux et de moments en une véritable articulation des expériences et des représentations, en un entraînement intensif à une pratique réfléchie fondée sur des savoirs issus de la recherche, des savoirs professionnels, des savoirs d'action.

Chaque équipe universitaire construit une démarche de formation adaptée aux contenus et aux objectifs des unités dont elle a la charge. On ne trouvera donc ici que les principes assez généraux d'une démarche que nous appellerons clinique. Celle-ci se fonde sur l'observation. Elle permet d'élaborer des hypothèses et/ou des stratégies d'action par la réflexion individuelle ou collective, la mobilisation d'apports théoriques multiples, des regards complémentaires, des interrogations nouvelles. Elle part du singulier pour construire des liens entre les situations.

Elle sollicite des personnes-ressources qui mettent en commun leurs points de vue pour faire évoluer la pratique ainsi analysée. C'est un moyen de faire face à la complexité du métier d'enseignant, en évitant le double écueil d'une pratique peu réfléchie et d'une théorie non

⁸² Citton, 2014, p.20

⁸³ Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (2018b)

pertinente en regard des réalités vécues. La démarche clinique peut, dans certains domaines, s'inspirer d'une démarche de recherche expérimentale, dans d'autres s'apparenter à une recherche-action, dans d'autres encore recourir à des outils de supervision ou d'analyse des pratiques.

Les sciences humaines et sociales, les sciences de l'éducation ainsi que les didactiques offrent un large éventail de démarches de recherche en éducation. La formation des enseignants intègre des apports possibles de la recherche sur la formation des enseignants, l'analyse du travail et des pratiques, l'éducation des adultes, les processus d'apprentissage et d'enseignement. L'initiation à la recherche comme démarche de formation permet aux futurs enseignants de se familiariser avec les principales méthodologies et modes de production des connaissances en sciences de l'éducation. Elle offre l'occasion d'expérimenter des procédures, de formuler et de tester des hypothèses, d'apprendre à observer, à écouter, à récolter et à analyser les données. Elle favorise donc des prises de conscience, le développement d'un rapport actif à la réalité et la construction de compétences inhérentes à une pratique réfléchie. Dans la formation, le rapport à la recherche est donc double :

- les étudiants doivent recevoir une formation méthodologique suffisante pour rédiger un dossier ou un texte scientifique ou professionnel, poursuivre éventuellement des études de niveau master ou participer à des recherches dans le cadre du métier d'enseignant ;
- ils doivent en même temps retenir de la recherche un rapport au savoir et un rapport au réel à réinvestir dans une pratique réflexive.

Cette formation a lieu dans le cadre d'unités de formation méthodologiques et de séminaires de recherche, mais aussi dans le cadre des unités thématiques au gré desquelles sont conduits des exercices intensifs de formulation d'hypothèses, d'observation, d'analyse, d'écriture.

Les quatre encadrés ci-dessous proposent des descriptifs tirés des brochures respectives des modules que les étudiants ont suivi l'un après l'autre, après le tronc commun et durant la première année et demi de la filière FEP.

fig. 3 – Descriptif du module Profession enseignante - rôles et identité ⁸⁴

Cette première UF d'intégration devrait permettre aux étudiants :

- de réaliser une première approche des différentes facettes des rôles et de l'identité de l'enseignant
- de repérer les spécificités du métier et des savoirs, savoir-faire et compétences à acquérir

L'UF permet en outre d'introduire les étudiants à la FEP et à son fonctionnement (cours-séminaires)

L'unité de formation comprend 4 semaines, organisée dans une alternance terrain-université. Le premier jour de la rentrée universitaire, les étudiants se rendent à l'université pour une première journée de formation obligatoire (8h30 - 15h) préparant le temps de terrain. À partir du mardi qui suit le lundi de la rentrée, les étudiants passent leur première semaine (écourtée) dans les écoles. Pendant cette semaine, chaque étudiant rédige un carnet de bord et effectue des observations ciblées. Le formateur de terrain facilite l'observation en explicitant ses propres actions, en répondant au questionnement de l'étudiant-e. Il met à sa disposition le

⁸⁴ Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 2018c

matériel scolaire en usage dans la classe (textes officiels, plans d'études, cahier des charges, manuels, etc.). Il le met aussi en relation avec d'autres professionnels pour que l'étudiant puisse poursuivre son observation en se confrontant, dès le début, à la diversité et à la complexité du métier.

La première semaine à l'université s'appuie sur les observations et le questionnement construits durant le temps de terrain. Les divers matériaux récoltés étayent ce travail. Des travaux de groupe et des références théoriques permettent d'enrichir les représentations et conceptions initiales du métier. A partir des réflexions et des questions élaborées, le groupe construit un projet d'observation à mettre en place lors de la deuxième semaine de terrain. De retour à l'université, les étudiants sont amenés à poursuivre la réflexion sur les rôles et l'identité de l'enseignant à partir des données recueillies sur le terrain et de nouveaux apports du groupe de base.

fig. 4 – Descriptif du module : [Approches transversale I]⁸⁵

Les modules transversaux sont organisés autour de problématiques qui traversent l'ensemble des disciplines d'enseignement: diversité des cultures, évaluation, différenciation, autorité, relations familles-école, organisation du travail, gestion de classe, rapport au savoir, relation éducative, etc. Cela ne signifie pas que ces phénomènes sont tout à fait indépendants des contenus et des démarches didactiques propres à chaque discipline, mais qu'ils peuvent en partie s'analyser de façon globale ou comparative.

Intervenant au début du deuxième cycle, le module des approches transversales 1 (EAT1) « Situations éducatives complexes : relations, institutions et diversité des acteurs » vise à développer une posture réflexive, à la fois scientifique et professionnelle, sous-tendue par des apports théoriques et l'analyse des pratiques éducatives. Dans ce but, il confronte les étudiant-e-s, d'une part à des savoirs constitués (concepts, problématiques de recherche, théories, paradigmes, etc.), d'autre part à des expériences. Il s'agit de leur permettre de construire un questionnement et d'acquérir la capacité d'observer et d'analyser des relations et situations éducatives complexes, ainsi qu'à développer certaines stratégies d'action. Ces capacités sont à considérer comme les premiers éléments constitutifs des compétences professionnelles à construire d'ici la fin des études.

Les étudiant-e-s entrant dans le module EAT1 ont passés au moins deux semaines dans des établissements scolaires¹. Les étudiant-e-s sont invité-e-s à participer activement à cette évolution en contribuant à la régulation des dispositifs et des démarches de formation.

fig. 5 – Descriptif du module Didactiques des disciplines⁸⁶

Le module Didactique I est le premier dispositif de la FEP permettant aux étudiants de se confronter à différents aspects concernant leur enseignement et leur l'apprentissage en fonction des diverses approches didactiques de chaque discipline [pour ce module : français - mathématiques - allemand - musique - arts plastiques et visuels -éducation physique], et d'analyser les objets d'enseignement définis dans les programmes scolaires.

⁸⁵ Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 2018d

⁸⁶ Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 2018e

L'objectif général de ce module consiste à placer les étudiants dans des situations leur permettant d'identifier les savoirs à enseigner et d'analyser des tâches ou des dispositifs d'enseignement dans les didactiques concernées.

La préparation et la mise en place de situations d'apprentissage permettent aux étudiants de se confronter à l'enseignement de ces six disciplines et de tenir compte de divers paramètres institutionnels, tels que le Plan d'Études Romand, les moyens d'enseignement, la planification annuelle et hebdomadaire, l'élaboration d'un cycle d'enseignement, la préparation du matériel didactique ou encore les corrections des exercices et la régulation des apprentissages.

Que ce soit sur le terrain scolaire ou à l'université, les étudiants sont placés dans des situations qui favorisent l'identification des modalités et des contraintes du fonctionnement des systèmes didactiques.

Concernant le pôle des savoirs, les étudiants sont invités à repérer les contenus à enseigner ou ceux effectivement enseignés, à faire l'analyse de tâches et de dispositifs d'enseignement. L'observation des activités des élèves en classe ou leur mise en œuvre, l'analyse de leurs capacités repérées sur le terrain scolaire mais aussi par la recherche en didactique, alimentent la réflexion du côté des apprentissages. La mise en évidence des choix d'enseignement dans la planification des interventions et dans les interactions didactiques en classe favorise la construction d'un regard plus instrumenté des fonctions liées au pôle enseignant.

Si l'objectif prioritaire des temps de terrain consiste à permettre aux étudiants d'observer et d'interroger des pratiques et de mettre en place des situations d'apprentissage dans les six didactiques représentées dans ce module, ces quatre semaines (2x2 semaines) représentent également des moments privilégiés pour que les étudiants s'intègrent à la vie de la classe et de l'établissement et prennent ainsi conscience de l'ensemble des facettes du métier d'enseignant.

Les semaines de temps de terrain permettent aux étudiants d'interagir et de collaborer avec leur formateur de terrain dont le rôle est très important, puisqu'il donne à voir son savoir d'expérience et accompagne l'étudiant dans la mise en place de situations d'apprentissage pour les disciplines du module.

*fig.6 – Descriptif du module Approches transversale II*⁸⁷

Composé de quatre unités de formation, le module est conçu pour permettre aux étudiants de développer des compétences de compréhension des processus et difficultés d'apprentissage des élèves en classe ordinaire, classe spécialisée et dispositif de soutien pédagogique, tout en se formant à des pratiques d'enseignement et de collaboration pour favoriser la progression des apprentissages dans ces trois contextes de l'école primaire.

Chaque étudiant aura notamment l'occasion :

- d'acquérir des connaissances conceptuelles sur les dimensions sociales, cognitives et socio-affectives des processus d'apprentissage des élèves de 4 à 12 ans (enseignement ordinaire et spécialisé, soutien pédagogique), ainsi que dans les champs de l'évaluation, de la régulation, de la différenciation et de la collaboration ;
- d'élaborer et de mettre en œuvre des démarches d'observation, d'entretien, de régulation, de différenciation et de collaboration afin d'étudier et de favoriser l'apprentissage ;

⁸⁷ Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 2018f

- de comparer les processus d'enseignement et d'apprentissage dans différents contextes de l'école primaire (classe ordinaire, classe spécialisée et dispositif de soutien pédagogique) et de prendre conscience des enjeux et des modalités de la collaboration dans la perspective de l'intégration scolaire et d'une école plus inclusive ;
- de traiter certaines problématiques spécifiques à chaque contexte, ainsi que les questions de soutien, d'intégration et d'orientation.

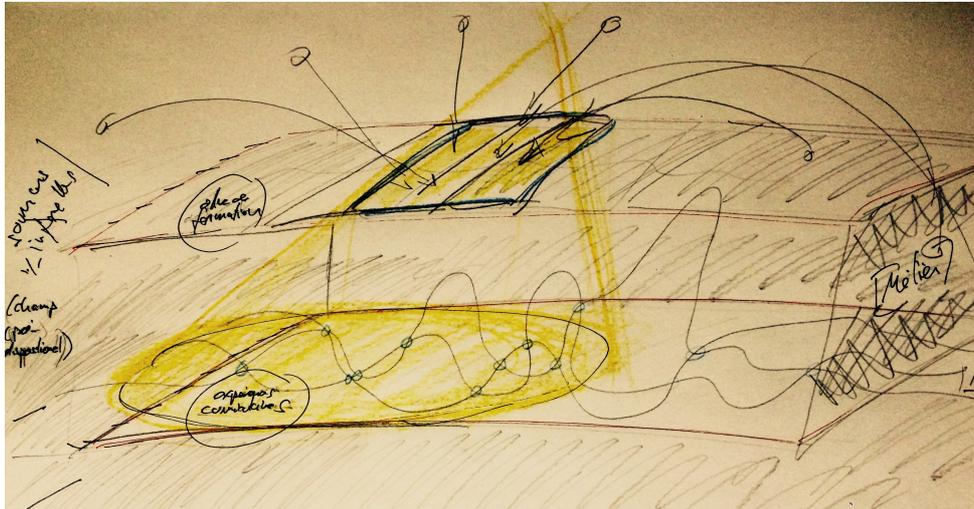
Par l'alternance entre l'Université et le terrain scolaire, les unités de formation du module EAT2 confrontent les étudiants à l'activité d'apprentissage que les élèves déploient dans des contextes d'enseignement variés. La diversité des processus et des difficultés d'apprentissage, du fonctionnement et de l'engagement des élèves dans les tâches est étudiée en lien étroit avec les caractéristiques des situations d'enseignement.

Le tableau de la page suivante propose, comme dernière pièce tirée des cadres réglementaire et à titre indicatif, un panorama des *intitulés* de cours et des modules qui couvre les deux années et demi concernées. Les personnes rencontrées ont suivi, pour l'essentiel, les mêmes enseignements, les parcours pouvant varier (marginale) quant à certaines options. Ce tableau a été compilé et condensé sur la base du descriptif d'ensemble (disponible en annexe).

<p><u>1^{re} année [tronc commun]</u></p> <p>DOMAINE I - PROBLEMATIQUE DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION (Au minimum 4 UF à choix)</p> <p>Métier d'enseignant et évolutions de l'école Le champ de l'éducation des adultes Didactique(s) : introduction Les systèmes de formation et leurs contextes. Enjeux politiques et économiques des systèmes éducatifs Introduction à l'enseignement spécialisé et à l'éducation spéciale Dimensions relationnelles et affectives de l'éducation et de la formation Introduction aux technologies éducatives</p>	<p>universitaire de psychologie ci-dessous) Psychologie du développement cognitif Motivation et apprentissage Psychologie sociale Psychologie cognitive Epistémologie et introduction à la démarche scientifique Psychologie de l'émotion</p> <p>HORS-DOMAINE : OBSERVATION ET ANALYSE DES TERRAINS EDUCATIFS, SCOLAIRES ET PROFESSIONNELS</p> <p>SEMINAIRE D'INTRODUCTION AU TRAVAIL SCIENTIFIQUE</p>	<p>Organisation du travail et métier d'enseignant</p> <p>A. DOMAINE DIDACTIQUES DES DISCIPLINES I (EDI) (Module Didactiques des disciplines I) Didactique du français I Didactique des mathématiques I Didactique des arts plastiques Didactique de la musique Didactique de l'éducation physique Didactique de l'allemand</p> <p>D. DOMAINE INTEGRATION DES SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET DEVELOPEMENT DE LA PERSONNE (EI) (1 séminaire clinique d'accompagnement à choix) Analyse de la pratique et de l'expérience Développement personnel/interpersonnel Ethique</p>	<p>B. DOMAINE APPROCHES TRANSVERSALES (EAT) (1 UF filée à choix) Enseignement spécialisé</p> <p>E. DOMAINE LIBRE (EL) (Une unité de formation libre (3 crédits), à choix dans l'ensemble de l'offre de cours de deuxième cycle de Baccalauréat en sciences de l'éducation, en Section de psychologie ou dans d'autres facultés, instituts ou écoles de l'Université de Genève, de niveau Bachelor, à l'exception des séminaires d'initiation au travail scientifique (SITS) du 1er cycle. Les crédits de ce domaine peuvent également être réalisés sous forme d'un projet indépendant conduit sous la responsabilité d'un enseignant de la Section des sciences de l'éducation, à l'exception des assistants.)</p>
<p><u>2^{me} année [1^{re} année FEP]</u></p> <p>DOMAINE II - ECLAIRAGES DISCIPLINAIRES (Au minimum 4 UF à choix)</p> <p>Introduction à la sociologie de l'éducation Psychologie du développement et apprentissage en situation scolaire Introduction aux sciences du langage et de la communication Dimensions interculturelles et internationales de l'éducation Epistémologie de la recherche Approches historiques de l'éducation. Construction d'une école pour la démocratie : défis et controverses</p>	<p>2^{me} année [1^{re} année FEP]</p> <p>D. DOMAINE INTEGRATION DES SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET DEVELOPEMENT DE LA PERSONNE (EI) Profession enseignante : rôles et identité</p> <p>B. DOMAINE APPROCHES TRANSVERSALES I (EAT1) (Module Approches transversales I - Situations éducatives complexes : relations, institutions et diversité des acteurs) Expérience émotionnelle et relation éducative Rapport au savoir, métier d'élève et sens du travail scolaire Cultures, diversités, altérité Ecole, familles, société</p>	<p>C. DOMAINE OUTILS ET METHODES DE TRAVAIL ET DE RECHERCHE (EO) 3 crédits à choix dans le domaine VI Préparation à la recherche du Baccalauréat orientation éducation et formation (Statistiques, Démarches expérimentales et corrélationnelles, Démarches herméneutiques et compréhensives)</p> <p>A. DOMAINE DIDACTIQUES DES DISCIPLINES (ED) (2 UF filées à choix) Didactique de la lecture Élèves en difficulté</p>	<p>3^{me} année [2^{me} année FEP]</p> <p>B. DOMAINE APPROCHES TRANSVERSALES II (EAT2) (Module Approches transversales II - Apprentissages et pratiques et spécialisées) Processus d'apprentissage et interactions sociales en classe Régulation des processus d'apprentissage et évaluation Enseignement et apprentissage en classe spécialisée Différences entre élèves</p>

Le graphe ci-dessous propose enfin, quant à lui, une représentation plus personnelle (et plus artisanale) issue des écrits préparatoires. Il est commenté plus bas. Ce graphe anticipe celui présenté plus haut au titre de « cursus croisé » en y projetant des éléments de problématisation, certains demeurant centraux, d'autres ayant été repoussés.

fig. 8 – Graphe d'un champ d'objectivation



Commentaire de la figure :

Le cône de projection coupe par le haut le « cadre de formation » pour projeter un cercle sur le plan des « expériences curriculaires » (des étudiants).

Plusieurs flèches convergent à l'endroit du découpage de la zone (rectangle foncé en trois bandes) qui indique les moments des rencontres, et pour signifier des influences par le cadre de formation et sur la surface de projection.

Deux notions sont mentionnées sur la gauche du quadrilatère : « sources informelles » et « champ pré-dispositionnel » qui relèvent d'une problématique repoussée hors du champ de la thèse portant sur les sources « non-formelles » de la formation au métier; le « métier » en perspective sur la droite exerce des influences sur le cadre.

Les traits intérieurs au quadrilatères indiquent les différents parcours des étudiants entre le cadre de formation et le plan des expériences curriculaires et évoquent une approche « volumique », d'après l'hypothèse que les parcours n'ont ni le même trajet (vicariance) ni la même proximité au cadre de formation, ou que la notion-même de plan demande à être pensée comme plan à 3 dimensions...

13. Inventer une méthode

Les quatre sections qui suivent rendre compte du procédé de production du matériau sur la base des entretiens individuels, par une série de d'interventions qui aboutit à l'écriture de ce que je propose d'appeler des *portraits curriculaires*.⁸⁹

13.1. *Entretiens, cartes et portraits*

Parmi la centaine de personnes inscrites en filière FEP auxquelles le projet a été présenté et la demande de participation adressée (en septembre 2015), une dizaine a répondu positivement, les quelques autres ayant été abordées directement pour avoir été croisées dans différents dispositifs de formation (en tant que formateur ou observateur). Toutes ont accepté le principe de rencontres répétées (deux fois par an pendant les trois ans que dure encore la formation à ce stade) et d'être audio-enregistrées.

J'ai rencontré chacune des dix-huit personnes engagées trois fois en une année et demi, le projet initial d'une étude longitudinale ayant été revu quantitativement à la baisse et renégoциé problématiquement par une relégation – en partie provisoire – de la question de l'évolution des personnes.

Je choisis, à ce stade, la métaphore optique de la *dispersion* et du rôle joué par différents *prismes*, pour proposer un *premier aperçu du matériau* mis à disposition (proposé dans la partie Clinique) sous la forme de dix-huit *portraits* d'étudiant

Le processus global, qui va des trois sessions successives d'entretiens à l'écriture successive des portraits, n'est pas neutre : de nombreuses questions et inflexions, un certain nombre d'écrits réflexifs ont accompagné ce processus. Le parcours de l'écriture est accompagné de re-problématisation, de recentrement, ou de réduction du champ problématologique des enjeux, des tendances, des régularités, des variations inférées des échanges s'esquissant en quelque sorte « à vue ».

L'inflexion, à titre d'exemple, du contenu des entretiens vers des enjeux de perception, de compréhension et de connaissance des dispositifs et du programme de formation rencontré (par les étudiants qui m'apprennent des choses à cet égard) constitue une observation majeure. De ce point de vue, la dispersion est moindre, la problématocité de ma recherche s'est concentrée ou réduite par endroit. Je veux néanmoins maintenir – avant d'aborder le matériau produit de manière plus interprétative – cette *perspective de dispersion thématique*.

- Le premier prisme est celui de la *conduite des entretiens* (modalités de questionnement, postures d'interaction, enchaînement d'un entretien au suivant, préparation et réflexion personnelles en marge des sessions, traces de l'activité).
- Le deuxième prisme est celui du premier traitement appliqué aux enregistrements des entretiens par une méthode de type cartographique d'*écoute et d'annotation manuscrite* sur ce que j'ai appelé des cartes.
- Le troisième prisme est celui de la *rédaction des portraits*, textualisés sur la base des cartes manuscrites.

⁸⁹ En écho au « portraits sociologiques » de Lahire (2002).

13.2. *Conduite des entretiens*

J'ai rencontré les personnes dans mon bureau, au rythme de deux ou trois par jour pendant trois sessions d'entretiens. Pour ce qui est de la première série, une très brève grille de conduite d'interview avait été préparée: trois questions qui préparaient les échanges, lors de l'écriture du premier projet de thèse.

De fait, les deux premières (« Dans quelle-s situations-s avez-vous (eu) le sentiment d'apprendre ? » / « Qu'appelleriez-vous une 'situation d'apprentissage' ? ») ont bien été adressées lors du premier entretien – pas toujours au même moment – à la plupart des personnes rencontrées. La troisième (« Qu'est-ce qui distingue, selon vous, une situation d'apprentissage d'une situation en général ? ») très exceptionnellement en fonction de la tournure des échanges.

De manière générale les entretiens ont pris la forme d'une discussion ouverte, lors de laquelle je disposais devant moi de quelques questions, sans m'y référer systématiquement, et durant laquelle je ne prenais pas de notes manuscrites, confiant la garde des traces « brutes » aux enregistreurs. Je me suis concentré sur l'attention à ce qui se disait, fonctionnant par enchaînements et rebondissements.

Seule l'entrée en matière de chaque entretien des trois séries a été proprement systématique (1^{er} entretien : « racontez-moi comment et pourquoi vous êtes là, en FEP ? » ; 2^{ème} entretien : « quelles sont les trois choses les plus importantes que vous avez apprises depuis notre dernière rencontre ? » ; 3^{ème} entretien : « quelles sont les expériences que vous considérez comme formatrices, et respectivement non-formatrices ? »).

Une certaine systématisme dans les questions adressées ou les enchaînements a été néanmoins respectée – à vue ou de mémoire – sans que le questionnement soit pour autant systématique, des variations étant notables, certaines entrées en matière étant par exemple apparues au fil des premiers entretiens et ré-adressées aux personnes suivantes, certaines autres ayant été abordées ou approfondies dans certain cas mais pas dans d'autres, au gré de l'inspiration et de la spécificité des échanges.

La liste ci-dessous, très loin d'être exhaustive, donne quelques exemples des questions ayant émergées durant les entretiens :

- Que faut-il apprendre pour apprendre le métier d'enseignant ?
- Quelles ont été les difficultés que vous avez rencontrées – en remplacement, avant ou depuis le début de la formation ?
- Qu'auriez-vous à apprendre pour réduire telle ou telle de vos difficultés ?
- Qu'avez-vous fait déjà pour y remédier ?
- Qu'attendez-vous de la formation à cet égard ?
- Quel est (sont) selon vous la (ou les trois) compétence(s) principale(s) du métier d'enseignant ?
- Quels sont les indices qui vous permettent de dire qu'un enfant apprend ?

Ayant choisi de *ne pas transcrire* les enregistrements, la préparation à la deuxième série d'entretiens s'est faite en écoutant les premiers entretiens dans l'intervalle, en décidant de laisser libre cours à l'échange lors des deuxièmes entretiens, encore plus que lors de la première série ; seule l'entrée en matière a été préparée, comme dit plus haut.

La préparation au troisième entretien est un peu plus complexe, la question d'entrée portant directement sur l'expérience formatrice étant le résultat d'une réflexion un peu plus poussée. L'évolution de ma problématisation et sa dispersion (telle que je l'ai évoqué ci-dessus), notamment sous l'effet de l'indexation au contexte, découle en effet en partie de réflexions faites dans les intervalles, entre les entretiens et les sessions.

Rétrospectivement, ce que j'appelle aujourd'hui dispersion, en assumant cette perspective (et en la rationalisant après-coup), provient de la tournure des entretiens, touchant d'une part à la non-directivité assumée (et volontaire) de ma posture, d'autre part à la capacité des personnes à prendre pour elles en quelque sorte la conduite des entretiens ; une dévolution peu réfléchie qui après coup apparaît comme une stratégie assez systématique qui pourrait résumer l'entrée en matière consistant à demander : « parlez-moi de vous et de votre situation de formation ». Une question non formulée telle quelle qui a constitué finalement le contrat implicite entre moi et les personnes rencontrées. Rétrospectivement, là encore, cette manière de faire en est venue à être reconnue comme une *stratégie de résonance*, ou d'écho, des dispositifs, du programme, du curriculum formel (de ce que j'appellerais aussi leur « milieu » de formation) *dans* les discours des personnes (d'après l'inflexion problématologique dite plus haut).

De ce point de vue, ma manière d'entrer en matière lors du troisième entretien (le dernier en vue de la production du matériau), tenant compte à la fois du phénomène d'indexation sur l'institution et de l'évolution de ma réflexion vers une approche centrée encore davantage sur le *travail de formation* (voire sur le « métier d'étudiant »), était conçue dans une optique large plus proche à la fois d'un bilan vers le passé et d'une projection vers l'avenir.

La dévolution dite plus haut a trouvé là un accomplissement plus assumé (s'agissant alors de poser frontalement la question aux personnes du partage, pour eux, entre le formatif et le non-formatif, entre ce qui contribuait d'après eux à les former – ou non – au métier, dans le cadre de la formation) lors d'une troisième série, préparée plus systématiquement et plus conceptuellement, qui se voulait donc un peu plus directive.

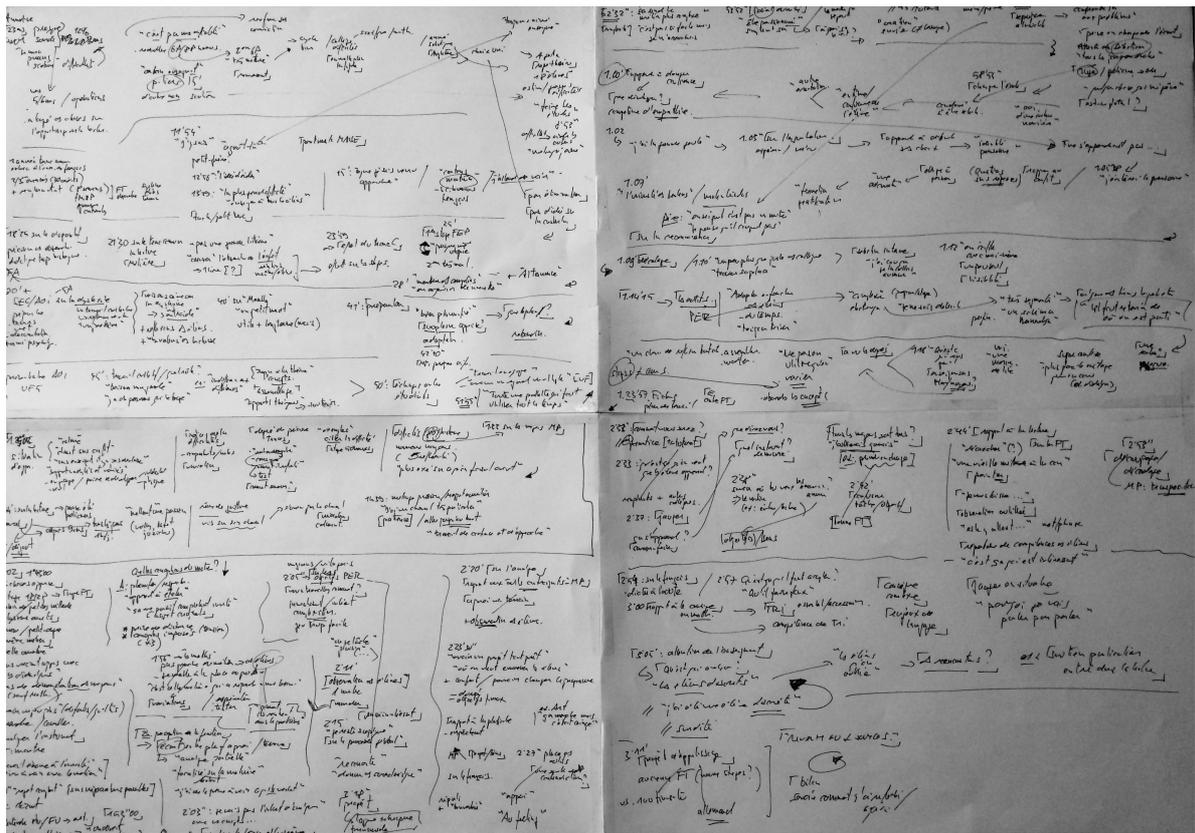
13.3. Manipulation des entretiens

La méthode adoptée a consisté d'abord à grouper les deux premiers entretiens en un bloc, en laissant de côté le troisième, la question de l'évolution des personnes de l'un à l'autre passant, ne serait-ce que pour cette seule raison, en arrière-plan. Les trois heures d'entretien évoquent ainsi le tronc commun et la première année de la filière *dans son ensemble*, la première moitié plutôt indexée sur les module « Profession enseignant » et « Enseignements et Approches Transversales 1 » (EAT1), la seconde plutôt indexée sur le premier module de « didactiques des disciplines » (ED1).

Ce premier niveau de traitement a consisté à écouter les entretiens un à un, en prenant des notes manuscrites sur des posters (ce que j'appelle des cartes) au fil du déroulement, notant :

- des *extraits* proprement dits (des choses dites) entre guillemets ;
- quelques *indications thématiques*, relatives aux questions, ainsi que des indications temporelle entre crochets ;
- quelques *flèches* pour relier – en cours de traitement – des choses dites entre elles à différents moments de l'entretien.

fig. 9 – Exemple de carte manuscrite (format A1 84x59 cm)



Comment les « choses dites » ont-elles été sélectionnées ? À quels critères a répondu ce deuxième palier « prismatique » ? Dans une certaine mesure, une exhaustivité a été visée quant aux émergences (entrées thématiques ou sujets abordés). Outre cette tentative de couverture large des thèmes et des formules, le procédé d'annotation sélective repose plutôt sur une *stratégie de densification*, consistant à abandonner, au fur et à mesure, les hésitations, reprises ou redites, mais aussi certains éléments de développement des propos.

À ce dernier égard le *biais de sélection* opéré ainsi – et ici – est important, manifestant et réitérant, dès cette étape, la tournure d'une stratégie d'écriture de portraits qui suppose un style, des choix et des manières de faire face aux modèles, de même qu'une certaine distorsion épistémologique au regard d'un principe (naturaliste ou réaliste) qui prétendrait faire du portrait la copie du modèle.

La qualification plus précise du style adopté est difficile à établir. Je dirais simplement ici que le choix de retenir certains éléments saillants, au détriment de la logique énonciative et/ou argumentative intégrale des discours de personnes (tant que faire se puisse), manifeste un premier choix en faveur d'un *flou ordinaire*, qui se rapproche plus de la conversation courante que du débat réglé.

La méthode cartographique est par ailleurs le produit d'une intention encore inaboutie, dont le projet n'est pas abandonné. Il s'agissait, initialement, ce qui rejoint l'interprétation *a posteriori* en termes de dispersion, d'établir quelque chose comme des points de passage, ou des postes dans les *itinéraires* des personnes (supposés singuliers) face à une certaine uniformité *a priori* des passages obligés de la formation au métier, des postes standardisés en terme (par exemple) de compétences (celles du référentiel de la formation en particulier) ou de préoccupations. Quels sont les postes de passage évoqués par chacune des personnes, quels sont les plus récurrents entre elles, quels volumes respectifs occupent-ils les uns par rapport

aux autres dans la trajectoire d'ensemble de chacune, et quelles sont les préoccupations, les stratégies ou les critères qui rendent raison des régularités et des variations entre les tableaux ainsi exposées ? Les cartes (désormais comprises comme un outil intermédiaire) cherchaient à exposer un matériau susceptible de visualiser ce que j'appellerai plus loin un « espace des positions ».

13.4. *Textualisation des portraits*

La *mise en texte* des cartes, par un procédé de rédaction, répond d'abord à une *stratégie de communication* : donner l'occasion – notamment à d'autres formateurs que moi, et en quelque sorte *pour rendre la politesse* – de rencontrer les personnes en lisant leurs portraits.

La stratégie était d'emblée de cartographier les deux premiers entretiens d'une personne, puis d'écrire un portrait en respectant une seule contrainte *a priori* : ne pas dépasser une page (dans la typographie adoptée). Cette contrainte (économique) était une façon d'aborder et de cadrer la profusion des heures accumulées, inspirée par ailleurs, intuitivement là encore, de lectures de « vignettes » ou de « cas » dans divers genres de littérature.

Après l'écriture plus ou moins épisodique des cinq premiers portraits, le reste a été écrit en quelque semaines, sans relire au fur et à mesure les portraits mais en les accumulant en vue d'une compilation à aborder ensuite comme *le matériau de base* de mon travail d'interprétation (étant donné les effets des prismes dont j'essaye de rendre compte ici).

Une forme d'ascèse a été respectée, consistant à *ne pas* écrire en marge de la rédaction des portraits sur ce que j'entendais ou sur les choix opérés au fil de la production de la série. Impossible néanmoins de ne pas y réfléchir – et d'en discuter autour de moi – sans chercher toutefois à trop analyser ces réflexions en cours d'écriture. Malgré cela, la décision, par exemple, de *considérer les portraits comme matériau initial* (produit ou créé), ainsi que la présente justification préalable des présupposés méthodologiques et épistémologiques inhérents, sont partiellement le fruit du processus de rédaction lui-même (nécessairement pour une part réflexif).

Quant à l'aspect formel des portraits, à la contrainte de longueur fixe s'est ajouté un autre jeu de contraintes ayant marginalement évolué au fil de l'écriture et que je reconstruis *a posteriori* ici sous forme de différents *principes* :

- Un principe d'une *structure grammaticale dominante* – et progressivement systématisée – en sujet-verbe-prédicat, chaque phrase commençant par le prénom (fictif) de la personne ou le pronom personnel lui correspondant (une tournure structurelle adoptée à partir du sixième portrait).
- Un principe du *regroupement thématique en paragraphe* cherchant à rassembler des choses dites sur des thèmes analogues parfois à divers moments en proposant une certaine unité.
- Un principe d'*isomorphie narrative* répétant d'un portrait à l'autre une certaine structure d'ensemble, cherchant à couvrir dans le même ordre les grandes entrées.
- Le principe de *dédoublement des citations* empruntées aux enregistrements (*via* les cartes) entre les citations directes (entre guillemets) et les propos rapportés indirectement (en italique) qui sont, en fait, des re-grammaticalisations, de ma part, de choses dites.

Dans le cours de l'écriture, le choix de ce qu'on peut appeler des « verbes mentaux »⁹⁰ (penser, choisir, aimer, regretter, etc.) est à la fois une contrainte et une facilité de l'écriture, la précision des verbes (quand il sont choisis par moi), qui sont en quelque sorte évaluatifs, importe moins que les compléments de verbes (quasi-exclusivement issus de la transcription des choses dites).

De manière plus générale, au-delà de l'usage des verbes qui contribue à l'interprétation au fil de l'écriture (usage qui aurait à être tempéré), toutes les annotations transcrites n'ont pas été retenues par le jeu d'une nouvelle opération de sélection : c'est le sens de la textualisation (littéraire) considérée comme un troisième prisme. Cette dernière sélection – une nécessité issue de la contrainte de longueur – accentue l'amputation, la réduction, ou « l'appauvrissement des données ».⁹¹

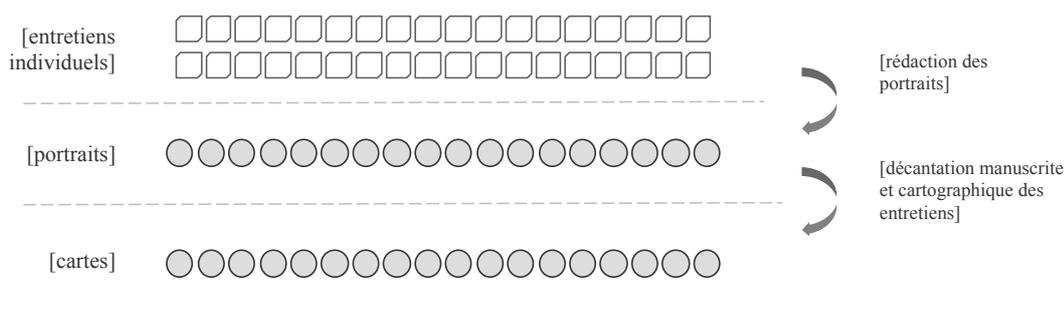
Une règle a progressivement été adoptée au fil de l'accumulation des portraits, celle d'accorder de l'espace à des choses plutôt inédites ou à des manières nouvelles de dire certaines choses (cela assez intuitivement) plutôt que de développer des raisonnements ou des argumentations souvent plus complexes. La justification après coup du procédé de dispersion thématique trouvant une partie de sa raison d'être dans ce choix rédactionnel.

J'ajoute encore que les difficultés à tenir le format n'ont pas été les mêmes pour tous les portraits, la difficulté d'ensemble s'aggravant progressivement par un effet probable de saturation, qu'il faudrait examiner plus précisément.

Les portraits seront proposés tel qu'ils ont été écrits, c'est à dire sans modifications qui auraient pu être apportées aux premiers après écriture de la série entière.

Le schéma ci-dessous résume les étapes présentées jusqu'ici. Une vue d'ensemble sera proposé progressivement en ajoutant à chaque étape un résumé visuel du processus.⁹²

fig. 10 – Synopsis des étapes de production du matériau (extrait 1)



⁹⁰ Davidson, 1993

⁹¹ « L'argument, résumé, est assez net : pour produire un discours de deuxième type, il faut en passer par des actes qui extraient, des situations observées, des traits pertinents. Il faut donc « appauvrir » les observations, en trahir l'indexicalité. Et c'est pourtant cela qui rend possible, ensuite, le travail de rassemblement des données ainsi produites : l'agrégation statistique, les comparaisons, les représentations graphiques, etc. Ce sont ces actes d'*appauvrissement des données* qui permettent de plonger et de mettre en rapport, les unes avec les autres, les situations observées dans un espace commun de positions différentes. » (Dodier, 2001, p.321)

⁹² Disponible en entier en fin de partie Clinique.

14. Mettre à disposition des portraits

La première entrée en matière qui précède présente le matériau que je cherche à introduire d'abord sous l'angle de sa production, et cela sans approfondir toutes les difficultés que mon approche laisse entrevoir. La reconstruction *a posteriori* pour les besoins de l'exposition, dont j'ai parlé plus haut, impose, en particulier, de rompre avec une méthode chronologique (ou chronographique) qui chercherait à restituer le parcours de l'enquête, des premières interrogations diffuses, aux éventuelles interprétations, en passant par l'explicitation des différents procédés essayés ou adoptés.

Les complications multiples et la réflexivité qui en rend compte sont donc repoussés au moment d'introduire les portraits. Un choix qui respecte la chronologie, du moins jusqu'à un certain point. Il fallait ainsi rendre compte *en partie* du procédé et des premières interrogations qui m'ont conduit à *considérer le matériau produit comme le matériau de base* de mon travail ultérieur, pour donner au lecteur une information pour entrer avec moi dans le matériau.

Cette première présentation ne résout cependant pas une difficulté importante, voire centrale dans les réflexions qui m'ont occupé depuis, à savoir celle de l'ordre de présentation, et celle de la raison de cet ordre : un problème qui sera abordé frontalement au début de la partie Clinique.

C'est là que la stratégie de reconstruction opère un premier acte décisif. La question (tactique ou éditoriale) de *la manière d'introduire le matériau pour le lecteur* s'est trouvée fortement chargée d'un travail de problématisation dont il faut rendre compte dès maintenant pour présenter le matériau dans un temps ultérieur.

Une justification demande à être proposée, pour introduire une lecture des dix-huit portraits qui ne soit pas jetée d'un bloc mais mise à disposition dans un ordre d'apparition *raisonné* (serait-ce partiellement). Une partie des complications évoquées plus haut provient de cette difficulté, et des tentatives diverses d'ordonner la lecture, en particulier par une stratégie de positionnement des portraits, d'après différentes options critériologiques, dans un ou plusieurs espaces différentiels ; une stratégie et des difficultés sur lesquelles je reviendrai.

Le paradoxe qui se présente alors consiste à proposer, en guise de conducteur de lecture, un accompagnement conceptuel, comme une pointe émergente d'un raisonnement complexe oblitéré temporairement. Une pointe qui prendrait ainsi valeur de cadrage *idéel* dans la perspective des chapitres ultérieurs, qui pourront alors s'appuyer sur une certaine connaissance du matériau, c'est à dire des portraits des personnes et, à la faveur de la polysémie du terme, de leurs *rencontres*.

Le lecteur pourra se reporter dès maintenant à la partie Clinique de la thèse, pour, plus directement, *faire connaissance*, avant (ou au lieu) d'entreprendre le détour, ou le pas de recul, comme il sera dit, qui va suivre.

Un premier portrait est proposé ci-dessous, pour ceux qui voudraient me suivre en suspendant leur curiosité, dans la section suivante ; le premier portrait rédigé, de la première personne rencontrée, comme une première *surprise*.

14.1. *Le premier portrait*

#Nadja ~ 22 ans

Nadja s'inquiète. Elle ira jusqu'au bout de la formation dit-elle, mais doute d'être capable de faire le métier. Son problème est de parvenir à « se partager » pour être juste. Une expérience de stage en *classe d'accueil* apparaît au cœur du tableau. Un désir de proximité. Une volonté d'aide des élèves les plus en difficultés, en particulier pour ce qui est de *l'apprentissage de l'école*. Donner les moyens d'apprendre. Sa priorité après une année de formation professionnalisante relève de la *pédagogie différenciée*.

Nadja a hésité à choisir ces études et ce métier. Son goût pour l'histoire et en particulier l'histoire de l'art est encore là, après avoir toutefois préféré une filière de formation plus sûre que celle qu'elle a expérimentée lors de stages dans des musées et des galeries d'art, à Genève et New-York. Des stages libres auprès d'enseignantes de sa connaissance, puis les premiers stages dans la formation confirment son intérêt pour l'enseignement. Une véritable *rencontre avec un élève* (récemment immigré et jamais scolarisé) déclenche un engagement de proximité qui se maintiendra auprès de lui au-delà du stage par un rôle de répétitrice bénévole. Elle crée sur son temps propre des outils d'enseignement-apprentissage.

Nadja a adoré le premier cycle de formation, elle en aurait repris volontiers une deuxième année. « Hyper-intéressant ». Cet intérêt perdure au début de la filière professionnelle proprement dite. Elle y découvre la complexité des rôles et des identités du métier d'enseignant. Elle aime apprendre de manière franchement pratique ou franchement théorique, semble-t-il, ce qu'elle ne dit pas de la sorte. Son goût pour l'histoire de l'art est un goût pour *les (petites) histoires* dans l'art. Pour les artistes et leurs inscriptions dans des contextes. L'enseignement de l'art au Collège était trop conceptuel, mais surtout trop évaluatif, avec une prétention - « trop injuste » dit-elle - à dire le vrai en matière d'art.

Nadja lit beaucoup, surtout des romans. Elle est entrée dans l'écrit tardivement. A connu le redoublement à l'école primaire en raison de retards (dyslexie, dyspraxie, dyscalculie). A souffert du déclassement et de la stigmatisation. Par ailleurs elle n'apparaît pas croire à la théorie, ne cherche pas des ressources pour ses difficultés dans la lecture spécialisée. Elle la trouve trop compliquée, trop peu concrète. En se sous-estimant probablement dans ses possibilités d'accès à ces textes, de son propre aveu. Elle ne théorise pas. Elle comprend les logiques qui l'entourent – par exemple la densité des programmes et la pression sommative – et s'y cogne un peu, sans critiquer pour autant le monde avec violence.

Nadja identifie ses difficultés, mais ne croit pas que la formation puisse y répondre. Elle perçoit un décalage entre ses attentes (celles de ses camarades aussi) et les contenus de formation, en particulier didactiques. Elle reproche à certains enseignements (presque tous) un désintérêt pour les problèmes perçus par chacun. Aimerais plus d'échanges (plus ou moins encadrés) *à partir des difficultés et des ressources mobilisées* par chacun. Elle ne voit pas, par exemple, comment elle enseignera la division en mathématiques, si personne ne lui apprend comment ça fonctionne ni comment l'enseigner. « On est seul » dit-elle à cet égard, la formation passant à côté de son besoin sur ce point. Elle ne cherche pour autant pas à combler elle-même cette lacune déclarée.

Nadja n'est (et ne s'est) que peu informée sur le dispositif et le programme dans son ensemble, elle prend les choses comme elles viennent. Elle déprime quand elle pense trop à son sentiment de décalage. Elle avisera après avoir terminé la formation. Elle doute que le métier de ses rêves soit possible : encadrer à proximité quelques élèves en difficultés. Elle sait devoir prendre une distance avec cette approche. Mais ne voit pas (encore) comment *changer d'échelle sans perte* (si c'est possible).

15. Exposer des « rencontres »

*On ne peut pas avoir de concepts du tout
à moins d'avoir beaucoup de concepts.
Robert Brandom ⁹³*

L'exposition des portraits dans la deuxième partie adoptera un ordre de présentation établi à partir des éléments conceptuels introduits ci-dessous, avec un fort degré d'approximation. Il s'agit, premièrement, et pour ainsi dire négativement, d'abord de ne pas proposer en bloc au lecteur la série des portraits, et, deuxièmement, et plus positivement, de poser les premières bases des raisonnements conceptuels qui seront poursuivis et détaillés ultérieurement. La mise en ordre répond à un souci de mise à disposition progressive et ordonnée, mais non à une logique de classement.

L'approximation dont il est question peut être comprise comme la poursuite de la logique de dispersion adoptée lors de la rédaction des portraits. L'objet de recherche est délibérément ouvert même si une certaine précision peut être apportée, ce qui revient à retraduire ce qui m'intéresse dans des termes différents et plus conceptuels.

M'intéresse autrement dit, l'imaginaire des étudiants en formation. Et pour jouer sur les mots, leurs imaginaires *en formation*, au sens où ce serait l'imaginaire de ces personnes, qui serait le lieu, l'espace, le sujet en quelque sorte, du processus de formation.

Ce chapitre ouvre deux grandes lignes de proposition conceptuelle, en compagnie de quelques philosophes.

La première ligne (deux sections) s'appuie d'abord sur la pensée de Paul Ricoeur pour introduire l'idée que *théorie de l'imagination* et *théorie de l'action* sont liées. S'intéresser à l'imaginaire des individus permettrait, autrement dit de comprendre en partie comment ceux-ci se préparent à l'action ou *configurent* leur rapport à l'action, par l'imagination de l'action ou le projet (imaginaire) d'agir.

- La première impulsion consiste à indiquer que l'imagination peut être abordée sous un double aspect, *structuré* et *structurant* : en tant que celle-ci est à la fois conceptualisable en terme de *codification* et de *créativité*.
- La seconde impulsion consiste (en appui sur la philosophie de Kant) à proposer de penser le rôle de l'imagination dans son rapport à l'action, mais en ajoutant une dimension plus abstraite qui lui ferait *produire*, en configurant l'action de manière *schématique*, un *concept* de l'action. Il s'agit de tendre ainsi une ligne spéculative entre la question des images (plus ou moins diffuses) du métier et le concept de métier qui en procéderait.
- La question de la structuration des imaginaires est ainsi abordée de manière philosophique mais en inclinant une première fois le raisonnement vers un enjeu de contrainte sociologique (et idéologique) qui compense en partie l'abstraction et une compréhension trop individuelle de la formation des imaginaires, pour rejoindre la logique de formation sociale des *habitus* (avec Pierre Bourdieu).

⁹³ Brandom, 2009, p. 23

- La seconde ligne (deux sections) s'appuie surtout sur la pensée de Gilles Deleuze, pour introduire l'idée que théorie de l'expérience et théorie du problème sont liées. La rencontre des individus avec ce qui sera nommé un plan d'expérience définirait un « ensemble de problèmes » et entraînerait pour les individus un processus de conquête d'un point de vue sur cette rencontre.
- Il s'agit d'abord de conceptualiser (là encore de manière délibérément abstraite) l'intérêt de penser une zone de figuration plus ou moins définie de la rencontre entre l'individu et l'expérience, et la manière que celui-ci aurait d'élaborer une idée projective (et singulière) *sur* le plan de l'expérience (pour définir à la fois *le* problème de la rencontre en elle-même *avec* le plan, et *les* problèmes qui le constituent)
- Il s'agit ensuite de proposer de penser la rencontre, la projection et la problématisation qui en découleraient, dans une logique de « point de vue » (inspirée de Leibniz), en insistant sur l'idée que le point de vue puisse être conquis de l'intérieur de la rencontre, sans position de surplomb ou d'extériorité, mais comme un pli interne à l'expérience.

La question de la singularité des points de vue est mise en perspective pour insister (là aussi de manière abstraite) sur la logique de conquête des points de vue. Des points de vue singuliers qui soient partie intégrante de la rencontre par des étudiants d'un plan d'expérience (du métier et de la formation). La singularité présumée des points de vue et l'abstraction du raisonnement sont là aussi, à nouveau, comme corrigés par un contre point sociologique (toujours avec Bourdieu) pour insister sur une approche en terme de topologie sociale qui invite à considérer la question des propriétés de l'individuation des personnes (et des rencontres qu'elles expriment) dans une logique de socialisation plus collectivisante.

15.1. *Des imaginaires en formation « entre créativité et codification »*

Se former à un métier ou apprendre un métier équivaldrait, en quelque sorte, à modifier son *imaginaire du métier*. Cette approche repose sur une théorie philosophique de l'imagination et des rapports serrés entre imagination et action, ou entre imaginaire et « raison pratique ». Une théorie très complexe que je ne cherche pas à présenter largement, mais dont la caractéristique la plus importante à mettre en évidence est sans doute qu'elle ne conçoit pas l'imagination comme une « faculté » principalement opposée à la perception du « réel », pour ainsi dire fantaisiste, fabulatrice voire délirante, mais comme une *capacité humaine* ou un pouvoir anthropologique qui opère comme un *mode d'accès au réel* – et aussi pourrait-on dire comme un *mode d'action sur* le réel. L'imagination est une composante essentielle de la raison pratique, ou du « raisonnement pratique » qui est un raisonnement « qui conduit à l'action ». On peut dire en ce sens que l'imagination prépare l'action, voire même qu'*imaginer serait en partie déjà agir*.

M'intéresse donc la formation des imaginaires, autrement dit leur constitution, au double sens de *ce qui* les constitue (ou pourrait-on dire les habite) et de *comment* ils sont constitués ou se constituent. Chercher ce qui remplit, peuple, « popule » (dans un vocabulaire algorithmique), ou « structure » (comme on verra ci-dessous) les imaginaires, serait une autre manière de dire mon intérêt.

Pour préciser une première fois l'intérêt d'une problématique de la structuration des imaginaires en formation, j'emprunte à Paul Ricœur à qui je dois beaucoup, une formule sortie de son contexte, que je traite comme un quasi-théorème particulièrement important.

Ricœur écrit que : « l'idée de structure profonde de l'imagination doit sa fécondité indiscutable au lien qu'elle établit entre créativité et codification ».⁹⁴

Les deux extrêmes introduits (créativité et codification) permettent de qualifier la plurivocité de l'idée de structure. Ou plutôt l'idée de structure, et encore plus celle de structuration, établit un lien entre deux pôles. Une structure peut être entendue comme produit ou un *effet d'une cause* antécédente ; on parlera alors, du côté passif de la structuration, de « structure structurée » et en quelque sorte, par-là, *codifiée*. Mais une structure peut être entendue, aussi, comme productrice, comme *cause d'un effet* ; on parlera alors, cette fois, du côté actif de la structuration, de « structure structurante », et en quelque sorte, par-là, *créative*.

Je note que le théorème emprunté à Ricœur, de même que le jeu de dédoublement passif/actif (qui remonte à Aristote), est en parfaite consonance avec la théorie de l'*habitus* de Bourdieu, à qui des termes viennent précisément d'être empruntés, et en particulier sa définition des *habitus* en tant que « systèmes de dispositions durables et transposables, *structures structurées* prédisposées à fonctionner comme *structures structurantes*, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations » (je souligne).⁹⁵

S'intéresser aux imaginaires des étudiants à partir de la théorie philosophique de l'imagination de Ricœur est une manière de rejoindre frontalement la question centrale à mes yeux et la perspective du « travail sur l'*habitus* »⁹⁶, en cherchant plutôt, et avec par d'autres moyens conceptuels, à travailler *sous l'habitus*, si j'ose dire.

L'enjeu qui consisterait à détailler ce que l'on peut entendre par « codification » et par « créativité », et comment sont *liés* l'un à l'autre ces deux pôles, est immense. À ce stade, m'intéresse la perspective de prendre en considération, à travers les portraits produits, l'idée que *ce qui s'y manifeste* est l'imaginaire des personnes, aussi réduit ou appauvri soit-il par les procédés de captation. On ne peut, j'insiste, à ce stade, que se borner à faire l'hypothèse (théorique et philosophique), que ses manifestations *répondraient* à « une structure profonde » ou que ses manifestations seraient les traces de processus de structuration en cours de formation.

Ces remarques et (premières) précautions sont une manière de donner un statut à peine plus dirigé au matériau mis à disposition, et de proposer en quelque sorte au lecteur d'entrer dans le jeu qui consiste à chercher avec moi à *visiter les imaginaires du métier* d'enseignant, en les accumulant pour former progressivement un « spectre de phénomènes ».

Cette dernière expression, elle aussi empruntée à Ricœur, est extraite d'un second théorème qui me fournit une perspective méthodologique. Ce théorème est le suivant, que j'isole là aussi de son contexte : « Se porter aux extrêmes d'un spectre de phénomènes avant de reconstruire comme un mixte l'expérience quotidienne dont la complexité et la confusion font

⁹⁴ Ricœur, 2000, p. 327

⁹⁵ « Les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent des *habitus*, systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise exprime des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement "réglées" et "régulières" sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre » (Bourdieu, 1980, p. 88)

⁹⁶ Perrenoud, 1996a ; 2001

obstacle à la description ». ⁹⁷ Ricœur propose là une règle de la méthode, qu'il a lui-même appliquée très systématiquement.

Appliquer la stratégie de *portée aux extrêmes* empruntée à Ricœur, pour chercher à mieux comprendre en particulier *ce qui relèverait respectivement de la codification et de la créativité* dans les manifestations des imaginaires mis en portrait serait précipité à ce stade. Je propose au lecteur d'en rester à ce qui pourrait être tenu pour « l'expérience quotidienne » de nombre de formateurs, à savoir « la complexité et la confusion » dont parle Ricœur, en l'occurrence celle des imaginaires.

Il s'agit bien là d'une perspective fondamentale de recherche : de postuler qu'une certaine méthode, celle de portée aux extrême peut notamment espérer parvenir à *reconstruire*, sous un autre angle, une telle expérience quotidienne, pour mieux la connaître, éventuellement mieux la comprendre.

Je note qu'à suivre Ricœur, et sans préciser ici l'importance de cet enseignement épistémologique, *décrire une expérience c'est la reconstruire*. J'invite, le lecteur à entrer avec moi, et par la « voie longue » ⁹⁸ de l'herméneutique, dirait Ricœur, dans un processus de *reconstruction des imaginaires du métier d'enseignant*, auxquels les portraits des étudiants sont censés permettre un certain accès.

15.2. *Images, schèmes et concepts*

Un second appui est proposé dans une théorie philosophique de l'imagination, toujours schématisée à partir de Ricœur, mais aussi en référence à Kant. Je commence par reproduire un extrait d'une contribution consacrée au « pouvoirs de l'imaginaire », qui introduit Ricœur dans ses propres héritages. L'enjeu n'est pas d'entrer en matière sur une présentation détaillée, mais d'extraire quelques formules directrices.

L'auteur auquel j'emprunte ce développement discute la relation introduite plus haut entre imagination et « raison pratique », et met en évidence l'argumentation de Ricœur, qui consiste à placer en position centrale l'imagination au sein d'une théorie de l'action qui sache résister à une « conception scientiste » de l'action ⁹⁹.

Paul Ricœur a constamment remis en cause le modèle kantien d'une rationalité pratique pure que l'on peut interpréter à partir de cette substitution de l'entendement à l'imagination. À tort ou à raison, il repère chez Kant la prémisse d'une conception scientiste de l'action qui trouvera son apogée spéculative chez Hegel puis chez Marx, c'est-à-dire dans l'idée d'une science de l'action qui réconcilie liberté et nécessité. Or la critique d'une telle objectivation de l'agir passe par une réhabilitation de l'imaginaire défini comme ce sans quoi le monde demeurerait impraticable pour l'action. Selon Ricœur, Aristote a montré par avance contre Kant qu'il n'y a pas lieu d'opposer l'ordre des motifs raisonnables de l'action à celui des mobiles sensibles puisqu'il s'agit dans les deux cas d'énoncer ce qui est désirable. Motifs et mobiles sont des « raisons d'agir » qui permettent à un agent d'assumer et de revendiquer les événements dont il est la source. Le point

⁹⁷ Ricœur, 2000, p. 569

⁹⁸ Ricœur, 1969 ; Greisch, 2011 ; Michel, 2005

⁹⁹ Foessel, 2014, p. 244

capital est que, au titre de ces « raisons d’agir », il y a les images que le sujet se fait de son environnement et de lui-même. L’imagination intervient donc de manière centrale dans la configuration de l’agir, c’est-à-dire dans sa schématisation. C’est par cette fonction configuratrice qu’il nous faut débiter notre examen.¹⁰⁰

C’est bien la « fonction configuratrice » de l’imagination qui m’intéresse dans la perspective d’une enquête sur des étudiants qui, en formation, *prépareraient leur future action professionnelle*. Si on peut dire, avec Ricœur, que l’imagination intervient de manière centrale dans la « configuration de l’agir », il semble particulièrement pertinent d’en explorer les linéaments.

Il pourrait s’agir, sous cet angle, de lire (ou d’interpréter) les portraits comme des répertoires des « raisons d’agir » des étudiants, bien que l’évocation du vocabulaire de la rationalité puisse surprendre, ou sembler précipité. Il ne s’agirait donc pas, au sens strict, de chercher dans les portraits des « motifs » ou des « mobiles » d’une action future, qui seraient au demeurant exposés ou formulés en tant que tels. Il s’agit plutôt de considérer l’ensemble des « choses dites » relatant les « choses vécues » dans le cours du processus de formation comme des éléments d’expérimentation d’une « raison pratique » *liminaire*, voire d’un raisonnement professionnel, en train de se former.

L’imagination, ainsi comprise, contribuerait donc à la « configuration de l’agir ». Autrement dit, en suivant une variation notable de l’auteur et d’après un autre concept qui m’intéresse spécialement ici, *l’imagination contribue à la schématisation de l’agir*.

C’est ce concept de *schématisation* qui provient en droite ligne de Kant et de sa conception de ce qu’il appelle le « schématisme transcendantal », ce qui est en quelque sorte le concept technique qui désigne la faculté de l’imagination qui relie, *grosso modo*, l’entendement et la sensibilité. Il ne s’agit pas de détailler. L’enjeu pour moi est de prélever cette idée que l’imagination fonctionnerait par schématisation. Une définition du schème, par Kant lui-même, m’intéresse en particulier, qui définit le schème comme : « une représentation d’une méthode générale de l’imagination pour procurer à un concept son image »¹⁰¹.

Dans la logique que je propose, qui consiste à explorer les imaginaires des étudiants, il s’agirait alors de franchir un pas supplémentaire en avançant que ces imaginaires contiendraient, pour le dire ainsi, différents composants, et pour emprunter le raisonnement de Kant, seraient porteurs d’une *représentation d’une méthode générale*, ou d’un schème. Les choses sont bien sûr un peu forcées : il s’agirait de postuler que l’imaginaire de chaque étudiant serait porteur (pour choisir ce terme) d’un *schème*, en quelque sorte spécifique.

La suite du raisonnement consisterait à poser que chaque imaginaire, sous la *conduction* ou l’orientation, de son schème, *procurerait à un concept son image*. Le concept qui m’intéresse, et que je propose de suspendre en tant que *point de fuite* des imaginaires en formation des étudiants, est celui de métier d’enseignant.

Ma stratégie n’est pas descriptive, je le rappelle, mais heuristique ou simplement théorique, pour chercher à (mieux) voir. L’imaginaire, par les images qui le peuplent, et orienté par un schème (ou une « représentation d’une méthode générale ») procurerait, ou tendrait à *procurer au concept de métier une image*. Trois questions heuristiques, elles-mêmes riches d’autres questions, découlent de ce raisonnement :

¹⁰⁰ Foessel, 2014, p. 244

¹⁰¹ Kant, 2006, p. 225-226

- Quelles sont les images qui habitent ces imaginaires ?
- Quels en sont les schèmes ou les représentations méthodiques générales ?
- Quelles sont les images procurées aux concepts (de métier) ?

Avec toute l'abstraction d'une telle approche, l'enjeu plus global pour moi serait de mettre en perspective de mon enquête l'idée d'une image du concept de métier (que j'appellerais *image du métier*) ou plutôt, dans un premier temps, d'autant d'images du métier qu'il y a de personnes sur mon terrain d'enquête, voire plusieurs par personne.

Une foule de précisions, de nuances, de problématisations supplémentaires pourraient être ouvertes dès maintenant. La partie de mon travail plus directement consacrée à l'analyse reviendra sur ces ouvertures. Différents questionnements, sur l'unicité ou la pluralité (des images *hypothétiquement* procurées aux concepts) notamment, que la reprise à partir de la formule de Kant peut induire, ou quant à ce qu'on peut appeler la cohérence présumée d'une image ou d'un concept (de métier), méritent d'être évoqués dès maintenant. De même, dans le vaste champ phénoménal ouvert, d'autres déterminations (ou destinations) spéculatives qu'un concept de métier relativement unifié pourraient être explorées, c'est à dire d'autres concepts plus ou moins connexes, tels ceux d'apprentissage ou d'école. Ma première intention était d'ailleurs, si je la reformule à partir de ces précédentes remarques, davantage tournée vers un concept de situation d'apprentissage que vers le concept de métier d'enseignant, qui, pour une part, et par hypothèse, l'engloberait.

On pourrait aussi, toujours par analogie avec Kant, appeler *Idées de l'imagination* les concepts qui reçoivent potentiellement leurs déterminations des images par le biais du schème (comme il considérait, par exemple Dieu comme une Idée de la Raison¹⁰²).

De telles Idées occuperaient alors une place centrale dans le processus de configuration – progressive et schématisante – de l'agir. Des *Idées régulatrices*, en ce qu'elles joueraient un rôle de maintien des pôles ou des extrêmes dans la perspective, ou, pour mieux dire, dans le projet d'agir ou la *projection de l'action* (et peut-être avant lui dans le projet d'apprendre) « au niveau de l'expérience quotidienne », pour emprunter à nouveau l'expression de Ricœur.

15.3. « *Idées projectives* » et « *ensembles de problèmes* »

Encore une fois en m'inspirant de propositions philosophiques, j'ajoute au précédent un second volet de lecture des portraits. L'approche est, là aussi, passablement abstraite, et vise à mieux faire apparaître ce qui m'intéresse.

Il s'agit de diriger progressivement la lecture non seulement, comme précédemment, vers le métier, mais vers une approche que je dirais simplement problématique du métier, ou plus techniquement déjà une approche problémato-logique. Chercher non seulement les idées du métier qui orienteraient l'imaginaire en formation des étudiants, mais les *problèmes du métier*. Une approche *par les problèmes* qui sera reprise ultérieurement, principalement dans la logique et les termes de la didactique professionnelle.

À ce stade, spéculatif, je m'inspire du philosophe Gilles Deleuze (lui-même inspiré par Leibniz) que j'introduis par un de ses lecteurs, Michel Fabre, spécialement intéressé par la notion de problème. La question de savoir si je me livre là à un jeu de modélisation ou à un

¹⁰² « Une idée régulatrice sert à mettre de l'unité dans les connaissances particulières et à rapprocher la règle de l'universalité. » (Kant, CRP III, 429)

jeu métaphorique importe moins, en détail, que le projet d'introduire une lecture un peu ordonnée des portraits. Il ne s'agit pas, autrement dit, et quoique puisse laisser entendre la nature du modèle emprunté (ou de la métaphore) de géométriser outre mesure mon approche.

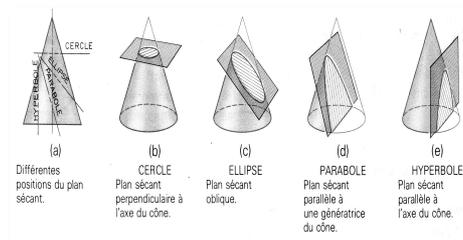
Si la « géométrie projective » dont il est question, à partir de l'extrait ci-dessous, m'intéresse, c'est parce qu'elle apporte une manière de visualiser mon intérêt pour les *points de vue* des étudiants sur le métier, et sur la formation. Si la notion de point de vue est une notion courante du langage ordinaire, une approche plus technique ou conceptuelle (mathématique, philosophique, sociologique) est intéressante à considérer.

Sans trancher ici entre une acception ordinaire ou plus conceptuelle de la notion de point de vue, je propose d'abord de lire les portraits comme mettant à disposition des *ébauches de points de vue* des étudiants (c'est l'enjeu le plus immédiat) : points de vue sur *l'expérience du métier*, et sur les problèmes qu'ils y rencontrent. La notion de rencontre provient de cette approche par la géométrie. M'intéressent, d'après un terme que j'emprunte à l'extrait ci-dessous, les *Idées projectives* que produiraient les *rencontres entre les points de vue des étudiants et le plan de l'expérience du métier*.

Je commence donc par livrer l'extrait principal sur lequel je m'appuie, accompagné d'une illustration proprement géométrique¹⁰³ pour aider la lecture, avant d'entreprendre un exercice de substitution terminologique pour orienter l'emprunt vers ce qui m'intéresse.

Fabre, écrit ainsi à propos de Deleuze et de son interprétation de la géométrie « baroque », la chose suivante :

C'est la géométrie projective qui fournit le meilleur exemple de l'Idée comme événement. L'important n'est pas d'y connaître la définition de l'ellipse, de la parabole ou de l'hyperbole, mais plutôt de savoir comment toutes ces figures sont engendrées, de les appréhender comme des événements. Desargues en fait les produits d'une série de « rencontres » entre un cône et un plan sécant. *Ces rencontres sont des événements idéaux qui rendent compte des caractéristiques des figures, c'est à dire de leurs singularités.* Ont-elles un foyer, plusieurs, aucun ? Forment-elles des lignes finies ou infinies ? La géométrie projective forge ainsi des Idées qui ne sont pas des essences mais des événements : comment le plan coupe-t-il le cône ? Perpendiculairement, parallèlement ? Et à quel endroit ? Au sommet ? Ailleurs ? Du même coup, peut-on approcher ce que Deleuze appelle une Idée. *L'idée projective c'est l'ensemble des problèmes que définissent les rencontres entre le cône et le plan.* Deleuze fait donc de l'idée platonicienne un événement qui qualifie des processus et non des substances et des attributs, et cet événement est pensé comme un problème (je souligne).¹⁰⁴



De nombreux aspects demanderaient à être prélevés et substitués. Imaginons d'abord que le sommet du cône soit occupé par le point de vue de l'étudiant. Je propose d'appeler le plan qui « coupe » le cône *le plan de l'expérience* (du métier). La « rencontre » entre le cône du point de vue et le plan de l'expérience *définirait*, d'après les termes de l'extrait, « un ensemble de

¹⁰³ Source : http://www.zpag.net/Dessin_Technique/1980/Tracer/les_sections_coniques.htm

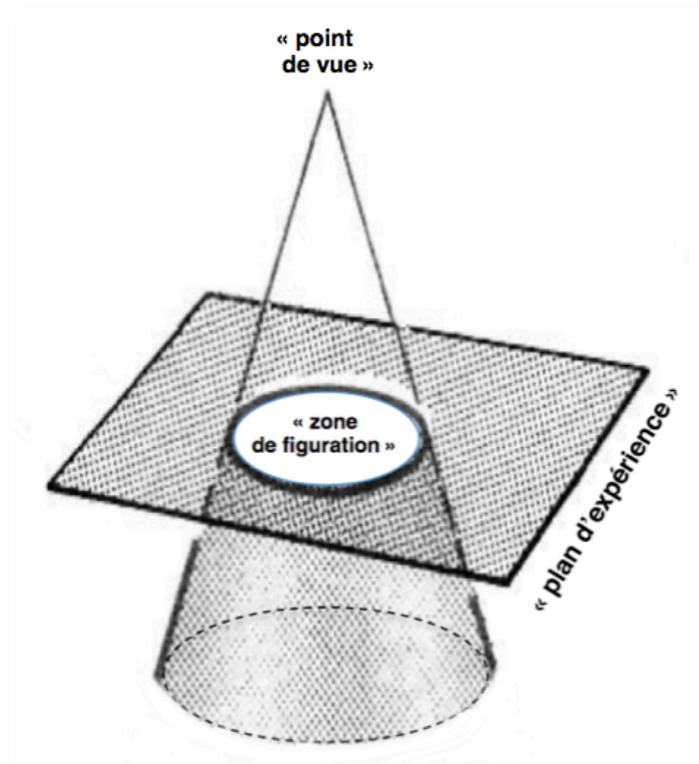
¹⁰⁴ Fabre, 2009, pp. 165-166

problèmes ». L'Idée projective d'un étudiant serait cet ensemble de problèmes définis par la *rencontre entre un point de vue et un plan d'expérience* (du métier).

Si l'on s'accorde sur cette qualification, il y aurait, en première approche, autant d'Idées projectives qu'il y a de *manières* pour un point de vue de couper un plan d'expérience. *Quelle est l'Idée projective de cet étudiant ?* pourrait-on ainsi se demander à la lecture de son portrait. À quelle rencontre aurions-nous affaire, entre tel point de vue et tel plan d'expérience ?

La figure ci-dessous met en évidence ce que je propose de nommer une *zone de figuration* (ou un « site ») en écho à la question centrale de l'engendrement des figures que la géométrie projective se pose. Une telle zone « définirait » un espace de rencontre parcouru par le point de vue. J'y reviens plus bas.

fig. 11 – Zone de figuration



D'autres aspects méritent d'être retenus de ce détour par la géométrie, et des précisions données aux déformations subies. À vrai dire, ce que Deleuze appelle « problème » qualifie la rencontre elle-même entre un cône et un plan. Chaque figure géométrique, chaque « métamorphose du cercle » (l'ellipse, la parabole, l'hyperbole, le cercle) est conçue comme une Idée projective, et en même temps *comme* un problème.

L'emprunt pourrait se poursuivre, autrement dit, en cherchant à faire de ces rencontres elles-mêmes (entre les point de vue des étudiants et le plan d'expérience que chacun coupe à sa manière) autant de problèmes. La question directrice pourrait être : *comment les étudiants rencontrent-ils l'expérience ?*

Mais ce qui, dans le texte, est appelé « ensemble de problèmes » désigne en quelque sorte la géométrie projective elle-même (et sa propre Idée) confrontée à l'engendrement des figures géométriques. Ma tentative de substitution est à cet égard un coup de force : l'Idée projective

n'est pas celle d'un point de vue, mais celle du géomètre qui a l'Idée, si on peut dire, de concevoir les figures géométriques comme engendrées par les variations de coupure de plan.

Je propose toutefois de défendre ma substitution, pour attribuer aux étudiants un point de vue, et considérer non seulement la manière qui serait la leur de rencontrer et de couper le plan *comme* un problème intéressant en soi, mais de considérer aussi que leurs Idées projectives définissent une zone de figuration elle-même remplie *de* problèmes.

Si je reformule alors le raisonnement, deux questions directrices s'ouvrent :

- En quoi la rencontre avec un plan d'expérience est-elle un problème ?
- Quels problèmes sont-ils eux-mêmes rencontrés dans cette rencontre ?

J'ajoute que l'illustration proposée plus haut laisserait entendre que la « zone de figuration » qui m'importe est elle-même bien délimitée. Les variations géométriques montrent pourtant que les figures engendrées ne sont pas, même d'un point de vue géométrique, nécessairement « finies » (la parabole et l'hyperbole ne le sont pas, le cercle et l'ellipse le sont, et *a fortiori* le cercle – en tant que variation de l'ellipse – l'est). L'approche géométrique adoptée ici ne vaut, quoi qu'il en soit, que comme métaphore indicative. L'enjeu reste pourtant bel et bien de chercher ce que peut être une telle « zone de figuration », j'insiste, pour chaque étudiant (dans un premier temps) à la rencontre du plan d'expérience (du métier).

La notion même d'expérience, introduite subrepticement, demande (et demandera encore) à être précisée. De même, la qualification du plan d'expérience *du métier* est une sorte de restriction, ce pourquoi elle apparaît volontiers entre parenthèses. L'enjeu central à cet égard est, pour moi, de ne pas préjuger de l'expérience (formatrice) des étudiants (dira-t-on dans un vocabulaire courant), de ce qui la constitue, mais au contraire de chercher à la découvrir. Et si c'est bien l'expérience formatrice *au* métier d'enseignant qui m'intéresse en priorité (ou au final), celle-ci ne se réduirait pas à l'expérience *du* métier ; les étudiants, pour ne prendre qu'un exemple notable, *rencontrent* aussi le plan d'expérience *de* la formation elle-même, qui ne se réduit pas à être l'expérience *du* métier d'enseignant.

Mon intérêt de recherche principal est donc devenu celui-ci : quelle est l'expérience des étudiants (au sens de : de quoi est-elle faite ou constituée) ? Et plus loin, non seulement *quelle* est-elle, *comment* est-elle, pour eux, au sens de comment la vivent-ils, la conçoivent-ils, la pensent-ils ?

- Que rencontrent-ils en rencontrant le plan de l'expérience (du métier d'enseignant) ?
- Que et comment pensent-ils de cette rencontre ?

L'enjeu serait alors de documenter et de conceptualiser (comme j'ai commencé à le faire) le point de vue des étudiants *sur l'expérience*, mais selon un double sens que j'emprunte ici à un autre philosophe. Pour William James, dans une formule-clé, « la séparation [de l'expérience] en conscience et contenu ne se fait pas par soustraction, mais par addition – l'addition à un fragment concret d'expérience d'autres ensembles d'expérience »¹⁰⁵). Il exprime là, selon moi, la ligne principale de mon postulat en faveur d'une *épistémologie additive interne au point de vue des étudiants sur l'expérience*. « Tel est l'empirisme radical de James », précise une philosophe « sa radicalité tient à ce que *le rapport à l'expérience doit lui-même faire partie de l'expérience*. » (je souligne¹⁰⁶)

¹⁰⁵ James, 2007. p. 39

¹⁰⁶ Frelat-Kahn, 2013, pp. 68-69

15.4. Conquête des « points de vue » sur le métier et « topologie sociale »

L'approche par la géométrie qui précède pourrait laisser entendre que le point de vue serait d'emblée comme extérieur à la projection du cône et à la délimitation d'une « zone de figuration » ou d'un *site singulier*. Il s'agit d'apporter à cette suggestion une nuance importante, en introduisant une sorte de paradoxe dont la présentation nous emmènerait loin dans la philosophie de Deleuze lecteur de Leibniz.

L'usage ordinaire du langage incite à entendre dans l'expression « avoir un point de vue » quelque chose comme une vision externe ou distanciée face à un vis-à-vis, comme on le dit d'un point de vue sur et *face à* un paysage (dont on oublie que nous faisons partie, qu'il nous englobe). Le paradoxe dont il est question ici consiste à concevoir le point de vue comme *interne* à sa propre perspective, ou, plus encore, le point de vue comme *plié dans son site*.

Une autre manière de dire les choses revient à considérer que ce qui importe d'abord c'est la zone de figuration ou le *site*, que le modèle géométrique de la projection aurait permis de visualiser (si non, au sens fort, de définir). Ce qui importe en effet d'abord c'est la *variété des figures*, que l'on comprend en effet mieux en tant que « processus » en concevant leur engendrement par l'artifice méthodologique de l'Idée projective. Mais ce qui importe ensuite, et principalement, ce sont les figures engendrées qui d'une certaine manière contiennent, en tant qu'événement, leur propre sens, ou leur propre puissance de figuration ou *puissance d'expression d'un point de vue*.

Les manipulations conceptuelles conduites ici cherchent à poser finalement la question suivante, issue d'une sorte de renversement du modèle, et revenant aux occupants de chaque site : si une puissance d'expression d'un point de vue est en quelque sorte prêtée aux étudiants, par ce jeu de modélisation, *comment leurs points de vue sont-ils pliés dans leur site, et comment expriment-ils leur puissance ?*

Un des enjeux est d'interroger la modalité et le degré d'analyticité du point de vue exprimé. En ce sens, le modèle de l'Idée projective est intéressant, parce qu'il permet d'introduire la question de la conscience ou *la question de la pensée* (ou de *l'expérience du rapport à l'expérience*) en proposant justement l'Idée projective comme un modèle idéal et proprement analytique.

L'Idée projective apparaîtrait comme un potentiel conquête. Dans quelle mesure puis-je, en tant qu'occupant d'un site, devenir conscient de, ou *exprimer et penser l'engendrement de mon propre point de vue ?*

D'autres modèles pourraient être mobilisés. Celui de Bachelard, notamment, qui thématise la « rupture épistémologique »¹⁰⁷. On pourrait dire, par analogie avec le « fait scientifique » selon lui, et en guise d'hypothèse spéculative, que le point de vue est *constaté, conquis, et construit*.

On pourrait aussi, en retrouvant Ricœur¹⁰⁸, et dans une veine encore plus fine, concevoir le point de vue comme d'abord vécu ou éprouvé dans le cours d'une expérience « dense », au titre de l'appartenance ontologique, pour concevoir ensuite le point de vue comme progressivement conçu au gré d'un « ordre de dérivation » qui opère une « détermination croissante » du *vis-à-vis épistémologique* de l'expérience première. L'appartenance

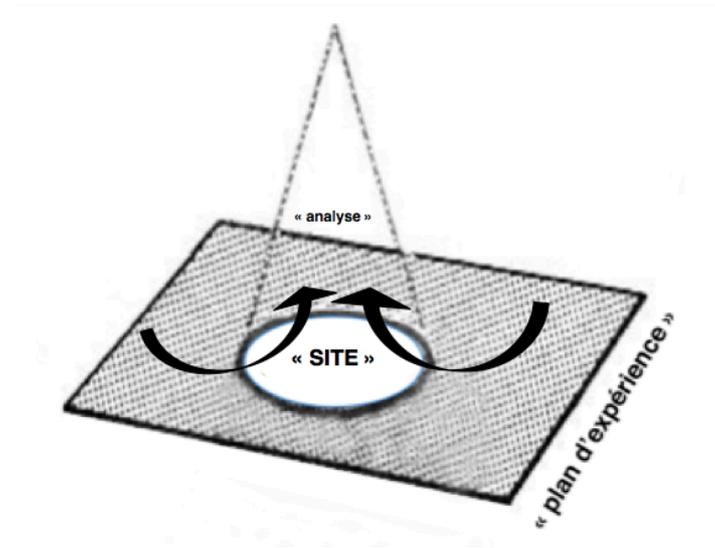
¹⁰⁷ Bachelard, 1972

¹⁰⁸ Ricœur, 2000

(ontologique) ou « l'expérience vécue » d'abord, la distanciation (épistémologique) ou « l'expérience conçue » ensuite¹⁰⁹.

Viser l'*analyse d'un site*, et rassembler des moyens appropriés pour ce faire, tel serait, d'une certaine manière, l'ambition. En tenant compte, donc, qu'un site inclus ou comprend son propre point de vue plié en lui (à partir duquel il peut se déplier, ou se replier). On peut dire qu'il s'agit, d'après une formule de Pascal empruntée par Bourdieu¹¹⁰, de *comprendre ce qui me comprend*. Le modèle de l'Idée projective que j'ai détourné cherche à contribuer à cette dynamique de compréhension qui équivaudrait à adopter une stratégie d'*analyse de l'intérieur de chaque site* (l'illustration ci-dessous indique ce renversement)

fig. 12 – Analyse d'un site



Avant de synthétiser les éléments proposés pour conduire la lecture des portraits, une dernière remarque s'impose, dans la droite ligne de la mention de la reprise par Bourdieu de ce qu'on pourrait appeler des *philosophies du point de vue* (Pascal d'abord mais également Leibniz duquel provient la première impulsion – des contemporains « baroques »).

Bourdieu emprunte en effet directement la terminologie qui est celle de Leibniz, en la déplaçant pour répondre à l'élargissement de la notion d'espace, de « l'espace physique » à « l'espace social ». Bourdieu écrit, à la suite du passage cité en note :

¹⁰⁹ Zeitler & Barbier, 2012

¹¹⁰ « Par l'espace l'univers me comprend et m'engloutit comme un point, par la pensée je le comprends. » (Pascal, *Pensées*, 104, cité et paraphrasé par Bourdieu (1997, pp. 189-190) : « Le monde me comprend, m'inclut comme une chose parmi les choses, mais, chose pour qui il y a des choses, un monde, je comprends ce monde ; et cela, faut-il ajouter, *parce qu'il m'englobe et me comprend* : c'est en effet à travers cette inclusion matérielle – souvent inaperçue ou refoulée – et ce qui s'ensuit, c'est à dire l'incorporation des structures sociales sous la forme de structures dispositionnelles, de chances objectives sous la forme d'espérances et d'anticipations, que j'acquies une connaissance et une maîtrise pratiques de l'espace englobant. [...] Mais je ne puis comprendre cette compréhension pratique qu'à condition de comprendre ce qui la définit en propre, par opposition à la compréhension consciente, savante, et les conditions (liées à des positions dans l'espace social) de ces deux formes de compréhension ».

« On aura compris que j'ai tacitement élargi la notion d'espace pour y faire entrer, à côté de l'espace physique, auquel pense Pascal, ce que j'appelle l'espace social, lieu de la coexistence de positions sociales, de points mutuellement exclusifs, qui, pour leurs occupants, sont au principe de points de vue. »¹¹¹

Un tel élargissement *au social* est central, *tacitement* sous-entendu depuis le début par ma propre appropriation de la logique des points de vue. Ce déplacement en direction de la sociologie relationnelle et dispositionnelle de Bourdieu permet, par ailleurs, de souligner une difficulté et un angle mort du raisonnement tenu jusqu'ici.

Une entrée en matière par une logique comme la mienne, d'abord centrée sur l'expression des individualités (tel que le format-portrait l'incarne et l'encourage), peut prêter à confusion en laissant croire à une approche strictement individualiste. La question est difficile, parce que, pour une part, mon approche est bel et bien individualiste. Il s'agit en effet pour moi de *faire fond* sur le registre des énoncés expressifs, d'après Habermas, sur lequel s'exprimeraient d'abord des *prétentions* « à la sincérité des actes de discours, qui manifestent des expériences vécues subjectives auxquelles le locuteur a un accès privilégié ». ¹¹²

Mon approche est, pour le dire directement, d'un point de vue méthodologique, plus phénoménologique que sociologique. Il s'agirait de chercher d'abord les ressources d'une *analysis situs* pour employer la formule elle-même employée par Bourdieu dans l'extrait ci-dessous, *dans* les propos ou les énoncés des étudiants eux-mêmes ; chercher (c'est à dire entendre) et comprendre comment ils s'expriment, se comprennent en comprenant leur point de vue. Mon approche relève en ce sens d'une forme de « phénoménologie linguistique »¹¹³, d'après une expression de Ricœur, ou plus largement d'une sémantique.

Je ne prétends ni ne cherche, cela étant posé, à me priver des ressources théoriques propres de la socioanalyse dispositionnelle à la manière de Bourdieu¹¹⁴, bien au contraire. Il ne s'agit pas non plus, parallèlement, de présumer de la part des étudiants (« locuteurs privilégiés » de leurs propres expériences), l'absence ou la présence de telles ressources socioanalytiques dans leurs propres énonciations.

Le point de vue sociologique, pour le dire d'un trait, n'est pas réservé aux sociologues. Les individus ne sont pas nécessairement *a priori* plus individualistes quand ils s'expriment à propos de leurs propres conditions, et en partie, les expliquent. Une longue discussion sur ce qu'on peut appeler la question du *partage de la rupture épistémologique* demanderait à être ouverte ici, mais est repoussée et reprise dans la conclusion de mon travail.

La présente incursion aux marges de la sociologie des dispositions et des positions sociales m'intéresse parce qu'elle met sur la voie d'une stratégie d'analyse comparative. Parce qu'elle oblige à garder en vue, même si l'entrée en matière est délibérément expressiviste, exclusiviste ou « singulariste »¹¹⁵, que les étudiants occupent des positions dans un « espace social » qui leur est, certes pour une part, mais *structurellement*, commun.

Si mon approche autrement dit, privilégie, dans la logique du « rapport au métier »¹¹⁶ (et pour adopter le vocabulaire de la clinique du travail) une entrée par le « style », elle n'ignore pas la

¹¹¹ Bourdieu, 1997, p.190

¹¹² Habermas, 2001, p.53

¹¹³ Ricœur, 1977 ; Austin, 1961

¹¹⁴ Bourdieu, 1997 ; 2000

¹¹⁵ Martucelli, 2010

¹¹⁶ Maulini, 2014 ; 2016 ; Lessard et al., 2013

question du « genre » professionnel. Le *plan d'expérience* tel que je l'ai envisagé plus haut serait en partie « homologue », dirait le sociologue, par hypothèse, pour tous les individus qui le « coupent ». Et plus encore les *manières de rencontrer le plan*, même si elles sont abordées sous l'angle d'une *expression individuante*, seraient elles-mêmes redevables d'une certaine détermination sociologique ou d'une « topologie sociale » comme le dit Bourdieu dans l'extrait ci-dessous :

L'espace social est défini par l'exclusion mutuelle, ou la *distinction*, des positions qui le constituent, c'est-à-dire comme structure de juxtaposition de positions sociales (elles-mêmes définies, on le verra, comme des positions dans la structure de distribution des différentes espèces de capital). Les agents sociaux, et aussi les choses en tant qu'elles sont appropriées par eux, donc constituées comme propriétés, sont situés en un lieu de l'espace social, lieu distinct et distinctif qui peut être caractérisé par la position relative qu'il occupe par rapport à d'autres lieux (au-dessus, au-dessous, entre, etc.) et par la distance qui le sépare d'eux. À ce titre, ils sont justiciables d'une *analysis situs*, d'une topologie sociale.¹¹⁷

Pour enfoncer le clou, en guise de garde-fou, je cite, dans la foulée, un autre extrait :

L'évidence du corps isolé, distingué, est ce qui empêche de prendre acte du fait que ce corps qui fonctionne indiscutablement comme un principe d'individuation (en ce qu'il localise dans le temps et dans l'espace, sépare, isole, etc.), ratifié et renforcé par la définition juridique de l'individu en tant qu'être abstrait, interchangeable, sans qualités, est aussi, en tant qu'agent réel, c'est à dire en tant qu'*habitus*, avec son histoire, ses propriétés incorporées, un principe de « collectivisation » (*Vergesellschaftung*), comme dit Hegel, ayant la propriété (biologique) d'être ouvert au monde, donc exposé au monde et, par-là, susceptible d'être conditionné par le monde, façonné par les conditions matérielles et culturelles dans lesquelles il est placé dès l'origine, il est soumis à un processus de socialisation dont l'individuation est elle-même le produit, la singularité du « moi » se forgeant dans et par les rapport sociaux.¹¹⁸

Reste néanmoins, tenu compte du contre coup par avance, que, dans un premier temps, ce sont bien les « points mutuellement exclusifs, qui, *pour leurs occupants*, sont au principe de points de vue » qui m'intéressent.

¹¹⁷ Bourdieu, 1997, p. 161

¹¹⁸ Bourdieu, 1997, p. 160-161

16. Construire un instrument

*Mais tout ceci m'éloignant peu à peu de la réalité extérieure,
j'avais tendance à ne me passionner que pour
la construction des objets eux-mêmes.
Alberto Giacometti ¹¹⁹*

Il s'agit de synthétiser, sur la base des propositions précédentes, une sorte d'instrument de lecture (une lunette de vue, en écho à l'importance accordée aux modèles optiques). Un instrument de lecture qui ne serait pas encore tout à fait un instrument d'analyse des portraits, mais plutôt un instrument de repérage. La perspective est d'accompagner la lecture, mais en orientant le regard, de manière ouvertement approximative en vue des développements qui suivront. Et pourtant les portraits sont bien présentés d'après un certain ordre.

L'approximation est double. L'instrument se veut paradoxalement précis (dans sa fabrication conceptuelle), mais large par son spectre. Il s'agirait d'un instrument de précision destiné à entrer dans un certain flou. Un instrument qui ne fonctionnerait pas par grossissement, à la manière d'une loupe, mais davantage à la manière d'une paire de lunettes bicolore pour mettre littéralement en relief les portraits.

Le pari est complexe. Il s'agit à la fois de reprendre les grandes lignes du raisonnement, en les densifiant de manière à produire l'instrument de repérage en question, mais aussi d'annoncer une partie des développements qui suivront la présentation des portraits. Le but est que le lecteur puisse lire les portraits et comprendre le raisonnement qui a présidé à la mise en ordre, et qui repose d'*assez loin* sur les lignes ouvertes jusqu'ici en termes de structuration des imaginaires et de conquête des points de vue.

La mise en ordre qui suivra, cela dit, n'est pas complètement arbitraire ou aléatoire (comme l'aurait été une présentation chronologique par ordre de rédaction), mais elle ne répond pas non plus à une ordonnance stricte et entièrement traçable. Une part d'intuition de ma part demeure active, ce qui pose la question du statut de l'instrument d'accompagnement conceptuel, qui fonctionne en partie comme un modèle que j'ai déjà introduit comme spéculatif, même si sa construction n'aurait pas été possible, en tant que telle, sans les expériences de catégorisation du matériau qui l'ont précédées.

La construction de ce modèle procède donc, en quelque sorte, d'une sorte de régression, ou d'un pas de recul pour aller retrouver une certaine ligne abstraite après avoir éprouvé l'expérience de la concrétion du matériau. Ce mouvement de régression impose en partie la construction elle-même, éminemment abstraite, mais aussi le statut d'instrument analytique *a priori*, ou, pour pousser la caractérisation philosophique jusqu'au bout, d'instrument *transcendantal*, méthodiquement déduit.¹²⁰

¹¹⁹ Giacometti, 1986, p.23

¹²⁰ Ricœur, dans *Soi-même comme un autre*, à propos de la notion de *personne* (que je lui emprunte) et de sa qualification à l'entrée dans le réseau conceptuel de l'action, procède, de manière exemplaire, à « une sorte de déduction transcendantale de la notion de personne », et cherche à montrer que « si nous ne disposions pas du schème de pensée qui la définit, nous ne pourrions pas procéder aux descriptions empiriques que nous en faisons dans la conversation ordinaire et dans les sciences humaines ». (Ricœur, 1990, p.44 « Si l'analogie de l'ego est le transcendantal de toutes les relations intersubjectives, c'est alors une tâche d'identifier théoriquement et de faire prévaloir pratiquement la similitude de l'homme, mon semblable, dans toutes les relations avec mes contemporains, mes prédécesseurs et mes successeurs. C'est par là que l'intersubjectivité selon Husserl peut être élevée au rang d'instance critique à quoi le *Geist* hégélien doit être soumis. » (Ricœur, 1986a, p. 334)

C'est donc avec ce drôle d'instrument (que je suis en train de préciser), que je proposerai au lecteur de poursuivre, en faisant à sa manière l'exercice (voire l'épreuve...) d'en expérimenter le fonctionnement et la facture ; un lecteur qui se sera peut-être déjà aventuré dans la lecture du chapitre suivant, comme je l'ai envisagé plus haut, et aura pu dès lors mesurer le recul méthodologique transcendantal que j'assume ici.

L'instrument est multifonctionnel. Il sert à la fois d'introduction ou de *cadrage conceptuel à la présentation du matériau* (dont j'ai déjà introduit le procédé de production), mais aussi de méthode, ou de *sous-méthode d'ordonnancement approximatif des groupes de portraits* (j'y reviens plus bas), et encore (et peut-être surtout) d'*ébauche des développements interprétatifs* qui suivront.

- Je propose de reformuler d'abord les deux grandes lignes ouvertes précédemment en cherchant à les faire converger une première fois pour indiquer que c'est en partie le croisement de ces lignes qui m'a servi d'appui à la construction approximative de l'ordre de présentation des portraits ; se jouera alors à la fois la cohérence théorique et la pertinence opératoire de ce qu'il faut bien appeler un modèle.
- Je propose ensuite d'opérer un croisement de mon propre modèle, pour mettre en évidence sa résonance avec un modèle issu des travaux de la didactique professionnelle, qui fait ici office de pivot vers les développements ultérieurs, comme il a joué un rôle de pivot dans l'orientation initiale de mon projet global de recherche.
- Je propose alors de préciser encore mieux quels sont (et seront) les enjeux de repérage (comme je l'ai annoncé plus haut, et dont je cherche à partager avec le lecteur la mise à l'épreuve), en apportant quelques ouvertures vers le travail de catégorisation, d'après une autre méthode et un autre grain d'appréhension du matériau, qui suivront.
- Je propose enfin d'évoquer ce qui peut s'apparenter à un détour par ce qu'on peut appeler la question biographique, qui, si elle n'était pas directement au centre de mon projet de départ, me sert aujourd'hui d'appui latéral ; une question qui m'intéresse en particulier, selon certains de ses théoriciens, par la modestie et la prudence qu'elle impose à celui qui prétend d'une manière ou d'une autre *écrire des histoires de vie*, celle-ci seraient-elle, comme la mienne, non seulement « trouée » (j'y reviens), mais *concentrée* sur « une partie de l'histoire de vie, celle qui concerne la construction des compétences, des savoir-faire, des représentations.»¹²¹

¹²¹ Perrenoud, 1997, p. 90 ; Dominicé, 1990 ; 2001

16.1. *Epistémicité et pragmatité*

J'ai proposé plus haut, en m'appuyant sur une conceptualisation philosophique, la prise en considération de deux sortes de ce que j'appellerais des *entités émergentes* qui m'intéressent : les images et les problèmes *du métier*. Un enjeu consiste ici à faire le pari que ces entités ne disent pas la même chose, et qu'en plus d'être émergentes elles soient convergentes.

Les discours des étudiants, captés et condensés (d'après les procédés présentés et sur une période délimitée) sont ainsi pris, pour ainsi dire, par les deux bouts.

- Du côté de la *formation des imaginaires* respectifs (ce que j'ai appelé leurs Idées de l'imagination ou leurs *images du métier*) d'abord ;
- Du côté d'un *espace des problèmes* partiellement défini par leurs rencontres avec le plan de l'expérience (ce que j'ai regroupé sous l'appellation d'Idées projectives figurées par *leurs points de vue sur le métier et/ou la formation au métier*).

Tout cela est bien sûr fortement schématique dans la perspective reconstructive qui est la mienne, davantage que descriptive.

De nombreux développements pourraient être apportés dès maintenant, pour chercher à préciser mieux les choses. De quoi les images sont-elles les images ? Que représentent-elles ? Qu'appelle-t-on « image » ? La théorie de l'imagination est trop complexe à ce stade pour en aborder en détail les enjeux épistémologiques et ontologiques. Le pari est globalement risqué, d'entrer en matière, si je peux dire avec un terme aussi ouvert et plurivoque que celui d'*image* ; tout comme celui de *problème*, d'ailleurs, dont la technicité potentielle est en question.

Une certaine qualification, pour ne pas dire définition, peut, cependant, être tentée, de *ce qui* est entendu ou *compterait comme* images (et respectivement, comme problèmes), même de manière encore imprécise.¹²² Il s'agit en partie, dans la logique de repérage qui est proposée, de pouvoir répartir (non sans incertitudes ni restants, sans doute¹²³) les propos ou énoncés exprimés dans les portraits en deux grands genres ou deux grandes « régions ».¹²⁴

16.1.1. Du côté des images

Les images désigneraient plutôt les caractéristiques les plus larges du métier, les gestes, les postures, les valeurs, les dispositions, les croyances en quelque sorte attendues ou visées. La conception, empruntée à Ricœur, d'une imagination conçue comme *configuration et schématisation de l'agir* a cet intérêt d'introduire *dans* l'imaginaire (pour le dire avec une autre expression de cet auteur) « une sémantique de l'action »¹²⁵, que l'on a vu précisée notamment en termes de « raisons » ou de « motifs » d'agir. *Pourquoi (avoir choisi de) faire ce métier ? D'après quelles déterminations ? Dans quels buts ? Avec quelles intentions ?*,

¹²² « Si l'on ne fait pas un détour par un débat sur la formation et l'alternance, on risque de se battre sur des mots qui renvoient à des images différentes, avec beaucoup d'implicite. » (Perrenoud, 1994, n.n.)

¹²³ « Et si vous vouliez patienter un peu en ces lieux, vous sauriez que je ne peux dominer la situation, ni la traduire ni la décrire. Je ne peux pas rapporter ce qui s'y passe, le raconter ou le dépeindre, le prononcer ou le mimer, le donner à lire ou à formaliser sans reste. Je devrais toujours reconduire, reproduire, laisser se réintroduire dans l'économie formalisatrice de ma relation, chaque fois surchargée de quelque supplément, l'indécision que je voudrais y réduire. » (Derrida, 2010, p. 6)

¹²⁴ Husserl, 1985, p.54

¹²⁵ Ricœur, 1977 ; 2010

seraient quelques-unes des questions possibles parmi mille dont les « réponses » indiqueraient, *grosso modo*, des images.

Un bref rappel, ici, de l'approche ouverte plus haut en terme de structuration des imaginaires (« entre codification et créativité ») permet d'ajouter, encore une fois avec Ricœur, au cœur des affaires de l'imagination dans un « ordre symbolique »¹²⁶, la notion d'idéologie, dans un sens plus analytique qu'axiologique. Quelle serait, pourrait-on demander, *l'idéologie des étudiants*, (ou leur demander quelle est leur idéologie), au sens où l'idéologie relève selon Ricœur, aussi bien, et peut-être davantage d'une « fonction d'intégration » que d'un « processus de distorsions et de dissimulations ».¹²⁷

Cet ajout sera repris dans une partie plus critique de mon travail. Je me limite à mentionner que, de la même manière que la sociologie de l'habitus de Bourdieu pouvait servir de garde-fous à une compréhension trop individualiste de la notion de « point de vue », la proximité de la théorie de la « constitution imaginaire et symbolique des échanges effectifs de parole et d'action »¹²⁸ avec une théorie de l'idéologie, permet de souligner que l'intérêt pour une sémantique des images n'équivaut pas à souscrire à une théorie purement spontanée de la production des images, et, en contre point, d'insister sur sa structuration qui fait de l'imaginaire de chacun, pour une plus ou moins grande part, un « imaginaire social ».¹²⁹

Faire la part, à cet égard, de ce qui relèverait, respectivement, de la codification et de la créativité, comme je l'ai déjà dit, reste une perspective qui gagne peut-être ici en précision et en complexité, et dont le projet obligerait à considérer le rôle de l'idéologie, mais aussi, toujours avec Ricœur, de « l'utopie » dans la part sociale des imaginaires en formation.

Explorer la manière dont les imaginaires seraient tantôt codés tantôt créatifs, et comment la sémantique des « choses dites » permet d'y accéder, est donc une des ambitions pour ainsi dire critiques de mon travail, qui dépasse de loin l'enjeu abordé à ce stade. J'ajoute encore à cet égard que ma position ne penche pas *d'abord* en faveur d'une stratégie du soupçon, mais plutôt vers ce que j'appellerais prudemment, c'est à dire sans naïveté, une *stratégie de l'authenticité*, à l'écoute des locuteurs et de leurs « accès privilégiés » à eux-mêmes. Parler le langage des entités émergentes, comme je le fais à ce stade, en reste à une posture en quelque sorte précritique assumée.

À ces premières approches un peu plus détaillées de ce qui constitue les imaginaires, s'ajoute tout un autre registre important, à vrai dire central, moins tourné vers les motifs ou le désir d'action que vers sa justification ou, pourrait-on dire, ses *conditions*. La question principale, toujours dans la perspective d'une schématisation de l'agir, ajoutée à la question (optative) « pourquoi faire ce métier ? », serait la question (d'une certaine manière normative) : *que faut-il savoir pour faire ce métier ?* On comprendra que je touche là à un enjeu central dans la perspective curriculaire justifiée au premier chapitre de mon travail. La *question normative* sera directement reprise dans l'interprétation des portraits.

Si je propose de considérer la question de *ce qu'il faudrait savoir pour faire le métier d'enseignant* une première fois ici, au titre des imaginaires en formation, c'est en écho au second emprunt fait à une théorie de l'imagination. Les images du métier (avec toute l'amplitude considérée) procureraient « un schème » au concept de métier, ai-je proposé

¹²⁶ Ricœur, 2001, p.99

¹²⁷ Ricœur, 1984, p.53

¹²⁸ Ricœur, 1990, p.381

¹²⁹ Ricœur, 1984, p.53

d'entendre à partir de Kant ; un concept, ou pourrait-on dire, dans un sens large, un *savoir du métier*.

La proposition est là encore risquée, presque cavalière. « De quel savoir s'agit-il ? », demandera-t-on dans un raisonnement typologique. Je ne dirais pas que la question typologique ne m'intéresse pas, et je reconnais qu'une certaine indétermination puisse obscurcir ma manière de dire les choses. J'ose prétendre néanmoins que ma position assez ouvertement spéculative me protège en partie, ici, de cette critique. On pourrait parler de croyances, de représentations, de valeurs, selon une longue liste d'options terminologiques que j'ai déjà en partie parcourue.

Pourquoi proposer, alors, de penser *une certaine unification* des images sous le terme générique de « savoir » ? Peut-être le terme de *connaissance* serait-il moins potentiellement polémique. Ma première réponse consiste à prendre le parti des étudiants, et ce à partir d'un raisonnement à rebours fondé sur le langage ordinaire : s'ils sont là, par définition (ou par hypothèse), pour apprendre (à savoir faire) le métier, c'est qu'ils ne le savent pas et sont là *pour le savoir*. Cette proposition postule donc que les étudiants soient-là pour apprendre le métier et qu'ils visent, pour ce faire, *un (in)certain savoir*. On peut d'emblée, plus ou moins cyniquement, penser que certains sont là davantage pour être autorisés à terme à exercer le métier que pour apprendre à savoir le faire, mais ce serait là sortir de mon raisonnement.

Postuler qu'un engagement dans une formation au métier soit *un engagement pour l'apprentissage d'un savoir du métier* est non seulement très général, mais n'oblige pas à postuler que la finalité en serait de *se procurer* un concept du métier. La notion-même, ou le concept de *concept* fait problème. Nous sommes là en pleine stratégie de polarisation et de reconstruction. La ligne *images-schème-concept* est une « ligne abstraite » indirectement empruntée à la philosophie spéculative de Kant, à des fins de conceptualisation stratégique et de reconstruction.

Plus concrètement, rien n'attesterait que les étudiants en formation soient à la recherche d'un *concept du métier d'enseignant* pour savoir (et pouvoir) enseigner, ni d'ailleurs qu'un tel concept (du moins sa formalisation ou sa construction explicite) soit nécessaire pour enseigner, ni peut-être même pour former au métier. Le concept de métier serait d'abord une préoccupation de chercheur, éventuellement de formateur.¹³⁰

Si je maintiens, tenu compte de ces remarques, une perspective en terme de savoir, c'est en partie parce que le terme est paradoxalement à la fois précis et ouvert, mais aussi parce qu'il répond en quelque sorte, simplement et par principe, à une attente d'apprentissage.

Chercher à *mieux savoir et comprendre ce que les étudiants savent (déjà) et aimeraient savoir (encore) du métier pour le pratiquer* résume assez bien, en fin de compte, mon projet, soucieux de garder ouverte une approche curriculaire large de la formation.

Définition : je nomme *épistémicité*, d'un terme volontairement technique, et en regroupant *toutes les images* dans cette *dynamique*, cette sorte de tropisme des étudiants vers une certaine abstraction ; des étudiants auxquels est comme prêtée une *volonté de savoir*.

¹³⁰ De la même manière que l'interrogation directe des étudiants quant à leur définition de ce qu'est une « situation d'apprentissage » c'est avérée une mauvaise entrée en matière, les solliciter directement sur leur concept du métier d'enseignant pourrait bien échouer... dans le flou.

16.1.2. Du côté des problèmes

Les problèmes désigneraient, quant à eux, comme j'ai commencé de l'introduire plus haut, une certaine sorte d'entités émergentes des « rencontres » des étudiants (et de leurs imaginaires, par où les choses apparaissent liées en deçà de l'abstraction méthodique des pôles) avec ce que j'ai appelé le plan de l'expérience (expérience du métier et/ou de la formation).

Comme le sens ordinaire du mot « problème » nous l'indique, de même que son étymologie, sont caractérisés comme problèmes d'abord des difficultés, des inquiétudes, des obstacles à quoi l'individu fait face. Une définition étymologique du terme aide à cerner l'enjeu :

Problème : Empr. au lat. *problema* « problème, question à résoudre », gr. *πρόβλημα* « ce qu'on a devant soi, obstacle; tâche, sujet de controverse, problème », dér. de *προβάλλω* « jeter devant; mettre en avant comme argument; proposer (une question, une tâche, etc.) ». ¹³¹

Les deux lignes abstraites que je cherche à ouvrir sont bien sûr liées entre elles. Ainsi la prise en compte d'une théorie de l'imagination orientée vers l'action peut apparaître particulièrement appropriée pour répondre ou communiquer avec une théorie du problème, elle aussi orientée par une résolution pratique, un projet (voire une nécessité) d'action. C'est donc bien un genre de problèmes qui est d'abord concerné. Pour préciser l'interprétation dominante attribuée au terme « problème », les problèmes qui m'intéressent, parce qu'ils sont ceux qui *intéresseraient* en priorité les étudiants, sont des problèmes d'ordre pratique, et qu'on pourrait dire découler globalement, en première approche, de l'irrésolution *en vue* d'une situation (ne pas voir comment agir), de l'empêchement ou de l'incertitude *en situation* (ne pas pouvoir ou savoir agir), ou de la réflexion *sur* une situation (ne pas avoir ou avoir mal agi, ou su agir).

Le concept de *situation problématique* recouvrirait ainsi une partie importante des *rencontres* entre les étudiants et l'expérience. Le terme de situation étant à entendre dans une acception substantive (un *processus* de situation) en parallèle du processus de schématisation du côté des images. *Situer des problèmes* serait une manière de tourner la chose à l'infinif.

Une autre définition étymologique m'aidera, ci-dessous, à faire progresser le raisonnement. Le vocabulaire associé au « pragmatisme » est largement équivoque, et la conceptualisation de la notion de « problème » mise en œuvre ici doit beaucoup à la tradition du pragmatisme philosophique, en lien avec la notion centrale d'expérience, déjà évoquée, et bien que la notion de *plan d'expérience* soit construite librement.

La définition du terme « pragmatique » est intéressante, ne serait-ce que parce qu'elle confirme l'orientation *vers l'action* du terme, mais la définition est encore plus précise.

Pragmatique : Empr. au lat. *pragmaticus*, -a, -um « relatif aux affaires politiques, intéressant la politique, habile ou expérimenté en droit » dans l'expr. du lat. de basse époque *pragmatica sanctio* désignant un rescrit de l'empereur. Du gr. *πραγματικός* « qui concerne l'action, qui concerne les affaires » (d'où le lat. *pragmaticus*, -a, -um), dér. de *πράγμα* « action ». ¹³²

L'adjectif « pragmatique » se dirait ainsi non seulement de ce qui concerne l'action, mais plus largement de ce qui concerne les « affaires ». D'autres précisions de type étymologique

¹³¹ Problème (s.d.)

¹³² Pragmatique, s.d.

insistent à cet égard sur la dimension juridique de ce vocabulaire (comme de nombreux concepts issus du grec classique)¹³³ ; *pragmata* (traduit en latin par « res ») serait ainsi traductible en français par le mot « chose » ; c'est *telle ou telle chose* qui, dans la cadre d'une qualification juridique (donc pragmatique), ferait l'objet d'un *litige*, et dont, pourrait-on dire, la qualification *en tant que* chose est justement ce qui est controversé, la *matière d'un procès en qualification* dans le cours duquel on cherche à préciser (trancher, catégoriser¹³⁴) *l'enjeu de l'affaire* en question.

Ainsi c'est d'abord l'*action problématique* (celle qui pose problème) qui m'intéresse, la prise en considération d'un enjeu de *qualification processuelle de l'objet de l'action* enrichissant la notion de problème. « Définir une situation », pour employer l'impératif méthodologique dans les termes d'un sociologue pragmatiste¹³⁵, deviendrait, de là, le premier impératif face à un problème (ou des problèmes) issus de la rencontre avec l'expérience, dont on notera en passant, et en guise d'ouverture, avec Goffman, la « vulnérabilité »¹³⁶.

L'exercice de précision de ce qu'il conviendrait d'entendre par « problèmes » est difficile. J'opère une tentative de restriction en cherchant en même temps à ne pas trop préjuger, justement, de ce que les étudiants considèrent eux *comme des problèmes*, ni d'ailleurs de ce qu'ils appellent, eux, l'expérience. J'espère indiquer ou introduire, à ce stade, l'intérêt de l'idée d'un « espace-problème », pour parler comme Fabre¹³⁷, émergeant de la rencontre des étudiants avec l'expérience. Des problèmes qui seraient aussi des « affaires », ou, pour parler la langue pragmatiste anglaise de James, des « *matter of concerns* »¹³⁸, des *objets d'intéressement problématique ayant affaire avec l'action* ; de tels objets déclencheraient un processus de pensée, dont la définition (ou le « cadrage » ou le « recadrage »¹³⁹) de la situation (problématique) peut être tenue pour une première étape. Un problème, en tant que « signe » rencontré, « force à penser » pourrait-on résumer d'un mot avec Deleuze.¹⁴⁰

¹³³ « La notion de *res* patrimoniale et marchande, analysée depuis le point de vue qu'offre sa sanctuarisation extrapatrimoniale, n'a pu s'établir en effet que parce que, d'emblée (en tout cas aussi loin que les sources permettent d'atteindre), la *res* était en elle-même une qualification juridique. Le droit appelait *res* les choses auxquelles il avait affaire : la *res* romaine n'était conçue ni comme *Sache* ni même comme *Gegenstand* mais plus précisément comme « affaire » (*res* correspondant alors au grec *pragmata*), comme procès (*res*) comportant qualification et évaluation de la chose litigieuse (*res*). D'emblée, la *res* du droit romain nous apparaît sur le mode d'une valeur liée à une qualification qui opère dans un procès toute la question étant de savoir de quelle manière, lorsqu'elles se qualifient, les choses s'évaluent ; et comment, dans ces procédures, se réalise pratiquement la différence entre la valeur de ce qui s'approprie et s'échange et la valeur de ce qui s'institue comme perpétuellement indisponible. » (Yan, 2002, pp. 1449-1450, cité par Dardot & Laval, 2014, p.267).

¹³⁴ « À la différence de l'insulte lancée par un simple particulier qui, en tant que discours privé, *idios logos*, n'engageant que son auteur, n'a guère d'efficacité symbolique, le verdict du juge, qui tranche les conflits ou les négociations à propos de choses ou de personnes en proclamant publiquement ce qu'elles sont en vérité, en dernière instance, appartient à la classe des *actes de nomination* ou *d'institution* et représente la forme par excellence de la parole autorisée, parole publique, officielle, qui s'énonce au nom de tous et à la face de tous en tant que jugements d'attribution formulés publiquement par des agents agissant en mandataires autorisés d'une collectivité et constitués ainsi en modèle de tous les actes de catégorisation (*katègoresthai*, on le sait, signifie accuser publiquement), ces énoncés performatifs sont des actes magiques qui réussissent, parce qu'ils sont en mesure de se faire reconnaître universellement, donc d'obtenir que nul ne puisse refuser ou ignorer le point de vue, la vision, qu'ils imposent. » (Bourdieu, 1986b, p. 13)

¹³⁵ Thomas, 1923, p.80

¹³⁶ Le Goff, 2013, pp. 376-377 ; Goffman, 1988, p.195

¹³⁷ Fabre & Orange, 1997, p.40 ; Fabre, 2012, p.64

¹³⁸ Stengers, 2013, p.26

¹³⁹ Cefai & Gardella, 2012

¹⁴⁰ « Ce qui force à penser, c'est le signe. Le signe est l'objet d'une rencontre, mais c'est précisément la contingence de la rencontre qui garantit la nécessité de ce qu'elle donne à penser. L'acte de penser ne découle

Ma perspective étant globalement centrée sur les étudiants, et leur potentielle conquête d'*un point de vue situé dans l'espace-problème qu'ils figurent* (ou face auxquels ils *se* figurent), la considération du plan d'expérience lui-même passe, un peu paradoxalement en première approche, en arrière-plan, même si l'*expérience des étudiants*, au sens large, et plus précisément les *expériences curriculaires des étudiants* est bel et bien le point de fuite qui oriente et organise mes raisonnements. *Qu'est-ce qui fait – ou non – expérience* remarquable (dans la logique d'apprentissage du métier), dans le cours de l'expérience plus globale des étudiants ?¹⁴¹

Ce que j'ai nommé, avec James plus haut, une *épistémologie additive*, en guise de parti pris pragmatiste central en matière de conception de l'expérience, implique un fort postulat en faveur d'une *conception continuiste de l'expérience*. S'il est bien question d'une

pas d'une simple possibilité naturelle. Il est, au contraire, la seule création véritable. La création, c'est la genèse de l'acte de penser dans la pensée elle-même. Or cette genèse implique quelque chose qui fait violence à la pensée, qui l'arrache à sa stupeur naturelle, à ses possibilités seulement abstraites ». (Deleuze, 1996, p.119)

¹⁴¹ « Il y a constamment expérience, car l'interaction de l'être vivant et de son environnement fait partie du processus même de l'existence. Dans des conditions de résistance et de conflit, des aspects et des éléments du moi et du monde impliqués dans cette interaction enrichissent l'expérience d'émotions et d'idées, de sorte qu'une intention consciente en émerge. Il arrive souvent, toutefois, que l'expérience vécue soit rudimentaire. Il est des choses dont on fait l'expérience, mais pas de manière à composer une expérience. Il y a dévoiement et dispersion ; il n'y a pas adéquation entre, d'une part, ce que nous observons et ce que nous pensons, et, d'autre part, ce que nous désirons et ce que nous obtenons. Nous nous attelons à la tâche puis nous l'abandonnons ; nous commençons puis nous arrêtons, non parce que l'expérience est arrivée au terme visé lorsqu'elle a été entreprise mais à cause d'interruptions diverses ou d'une léthargie intérieure.

A la différence de ce type d'expérience, nous vivons une expérience lorsque le matériau qui fait l'objet d'une expérience va jusqu'au bout de sa réalisation. C'est à ce moment-là seulement que l'expérience est intégrée dans un flux global, tout en se distinguant d'autres expériences. Il peut s'agir d'un travail quelconque que l'on termine de façon satisfaisante ; d'un problème que l'on résout ; d'une situation quelle qu'elle soit (dégustation d'un repas, jeu d'échecs, conversation, rédaction d'un ouvrage ou participation à une campagne électorale) qui est conclue si harmonieusement que son terme est un parachèvement et non une cessation. Une telle expérience forme un tout; elle possède en propre des caractéristiques qui l'individualisent et se suffit à elle-même. Il s'agit là d'*une* expérience. (...) Il y a donc des schémas communs dans des expériences variées, si différentes soient-elles les unes des autres dans le détail de leur sujet. Il y a des conditions à remplir sans lesquelles une expérience ne peut voir le jour. Le tracé du schéma commun est déterminé par le fait que toute expérience est le résultat de l'interaction entre un être vivant et un aspect quelconque du monde dans lequel il vit. Imaginons un homme en train de faire quelque chose ; disons par exemple qu'il soulève une pierre. Par conséquent, il éprouve ou endure quelque chose: le poids, la tension, la texture de la surface de l'objet soulevé. Les propriétés qui ont ainsi été éprouvées sont déterminantes pour la suite des opérations. Soit la pierre est trop lourde ou trop anguleuse et trop friable, soit les propriétés établies par l'expérience démontrent qu'elle convient à l'utilisation qui lui est destinée. Ce processus continue jusqu'à ce qu'une adaptation mutuelle du moi et de l'objet se produise et que cette expérience spécifique prenne fin. Ce qui est vrai dans le cas de cet exemple simple est également vrai, quant à la forme, de toute expérience. Le sujet qui opère peut être un penseur dans son cabinet de travail et l'environnement avec lequel il est en contact peut être composé d'idées à la place d'une pierre. Mais l'interaction des deux n'en constitue pas moins une expérience complète vécue, et la clôture qui la parachève établit une harmonie sensible.

Une expérience possède une certaine forme et une certaine structure, car elle ne se limite pas à agir et à éprouver en alternance, mais se construit sur une relation entre ces deux phases. Mettre sa main dans le feu qui la brûle, ce n'est pas nécessairement vivre une expérience. L'action et sa conséquence doivent être reliées sur le plan de la perception. C'est cette relation qui crée du sens et l'objectif de toute intelligence est de l'appréhender. C'est à l'étendue et au contenu des relations que l'on mesure le contenu signifiant d'une expérience. L'expérience d'un enfant peut être intense, mais à cause du manque de référence provenant d'une expérience passée, les relations entre agir et éprouver sont à peine appréhendées, et l'expérience reste par conséquent superficielle et limitée. Personne n'arrive jamais à maturité telle qu'elle permette de percevoir tous les liens qui sont impliqués »(Dewey, 2010, pp. 94-95 ; pp. 80-81).

« séparation » de l'expérience entre deux modalités (expérience de *contenu* et expérience de *conscience* »), la séparation opère par addition.

L'enjeu est majeur, d'interpréter cette idée de séparation. Que peut vouloir dire séparer deux modalités d'expérience par addition de l'une à l'autre ? Concevoir avec Frelat-Kahn¹⁴² que *le rapport à l'expérience doit lui-même faire partie de l'expérience*, oblige la conception d'un point de vue *sur* l'expérience qui soit interne à l'expérience.

Qu'est-ce qui permet d'*isoler*, demandera-t-on, le *quoi* du point de vue *sur* l'expérience ? Une certaine rupture semble incontournable. Une rupture, nommée notamment par Fabre (avec Bachelard) une « rupture épistémologique », dont le *moment* (l'avènement ou l'événement), s'avère particulièrement difficile à situer dans une logique pragmatiste.

Bonicco-Donato exprime différemment la même difficulté, d'une formule centrale à mon propre projet, que j'extrais ici de son contexte :

La perspective continuiste du pragmatisme, mettant l'accent sur l'enchevêtrement dynamique des phénomènes, ne peut *isoler* arbitrairement *des opérations*, et ce d'autant plus que les phénomènes mentaux se prolongent dans l'organisme.¹⁴³ (je souligne)

J'ai déjà évoqué la question, pour la reporter, du *partage de la rupture épistémologique* ; une question que je retrouve ici sous un nouvel angle et qui se double, ou se reformule dans celle du *partage des opérations*.

Plus concrètement, c'est un enjeu de ma stratégie de caractérisation de ce que j'appelle des problèmes, et du pourquoi les *problèmes des étudiants* – ainsi conçus – m'intéressent, de chercher à saisir *quelles sont les opérations que les étudiants mettent en œuvre à partir des problèmes qu'ils rencontrent*. C'est cette fois toute la « perspective continuiste du pragmatisme » qui leur est en quelque sorte dévolue, et avec elle la question du *pouvoir (d')isoler des opérations* de l'intérieur de l'enchevêtrement dynamique des phénomènes.

L'expression d'une puissance dans la conquête d'un point de vue, prêtée plus haut aux étudiant, se double ici d'un pouvoir d'*isoler* des opérations de l'intérieur d'un espace problématique produit sous le choc des rencontres avec le plan (continu) de l'expérience.

Définition : je nomme *pragmaticité*, d'un terme volontairement technique, et en regroupant *tous les problèmes* dans cette *dynamique*, cette sorte de tropisme des étudiants vers une certaine effectuation ; des étudiants auxquels est comme prêtée une *volonté de pouvoir*.

¹⁴² *op. cit.*

¹⁴³ Bonicco-Donato, 2016, p. 88

16.2. Initiative, compétence, schèmes opératoires

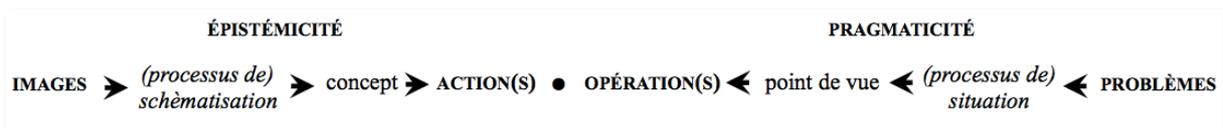
*Le développement des compétences d'un acteur en situation
consiste en la manifestation, la constitution et la transformation constantes,
non de représentations symboliques, mais de schèmes typiques
d'attention, de perception, d'action, de communication, d'interprétation et d'émotions.
Jacques Theureau ¹⁴⁴*

Le modèle se précise. Le schéma ci-dessous fait office d'abord de résumé, et ensuite de point d'appui pour poursuivre mon raisonnement.

Tout cela est bien sûr discutable. En particulier peut-être la distinction conceptuelle entre une perspective des étudiants sur les *action(s)* du métier d'une part (construite du côté des images et venant d'une théorie philosophique de l'imagination), et une perspective sur les *opération(s)* du métier (construite du côté des problèmes et venant d'une théorie philosophique de la problématisation). L'esprit de symétrie qui préside en partie à une telle double construction peut produire son effet d'illusion. C'est peut-être le risque d'une « déduction transcendantale » d'entretenir un drôle de rapport à l'expérience empirique. La stratégie de reconstruction passe par là, en mettant pour ainsi dire entre parenthèses (temporairement) l'expérience *quotidienne, confuse, complexe et vulnérable*, d'après quelques termes déjà rencontrés.

M'intéresse particulièrement ce que je propose d'appeler un *point de fuite*, qui mettrait en perspective les deux régions conceptualisées et les deux dynamiques en jeu dans la logique de mon modèle destiné à jouer un rôle d'instrument de repérage dont je parlais plus haut. La construction technique des concepts-cadres en *concept-icité* vise à marquer l'aspect dynamique, ou la potentialité, ou la tendance prêtés par hypothèse, ou par principe, aux étudiants.

fig. 13 – Point de fuite entre épistémicité et pragmativité



Théoriquement, le point de fuite en question est amené à soutenir la convergence des deux grandes lignes abstraites. J'essaie d'apporter quelques éléments d'une des perspectives conceptuelles qui sera centrale dans une stratégie de « recomposition », pour parler encore comme Ricœur, des deux potentialités extrêmes construites dialectiquement.

L'extrait placé en premier exergue de mon travail donnait une piste dans cette direction, dont je reprends l'élan. Lessard propose, en pointe finale du raisonnement développé dans cet extrait, une sorte de double impératif aux dispositifs de formation alternée : « faire vivre et penser l'expérience qu'a le formé de l'enseignement et du *style d'intervention* qu'il est en train d'élaborer » (je souligne)¹⁴⁵.

¹⁴⁴ Theureau, 2000, p.183

¹⁴⁵ Lessard, 2009, p. 144

Ce concept de *style d'intervention*, particulièrement suggestif, me sert de premier appui pour introduire ci-dessous le concept connexe d'*initiative*, à partir de Ricœur. Je retiens également, presque en passant, et sans parler de l'ancrage *expérientiel* de la proposition, l'usage d'une *sémantique dynamique de l'élaboration* par Lessard, que je m'approprie volontiers, tant elle consonne avec ce que j'ai cherché à proposer en termes de potentialités prêtées aux étudiants en situation de travail de formation. *Penser les processus – épistémiques et pragmatiques – d'élaboration de l'initiative enseignante*, sonnait alors comme une reformulation de mon propre projet dans un esprit emprunté à Lessard.

Le concept d'*initiative* provient en droite ligne de Ricœur. Je note que les enjeux évoqués ici seront repris dans la partie Critique, en particulier pour mettre en évidence la résonance du vocabulaire (herméneutique) de l'*initiative* avec celui (ergonomique) de la compétence ; un croisement des traditions qui m'intéresse particulièrement, et dont je dirais déjà un mot plus bas.

Deux extraits centraux pour moi de deux ouvrages de Ricœur me fournissent ici quelques éléments de définition. Nous voilà projetés avec lui au cœur de sa « théorie de l'action », et en plein développement conceptuel du concept d'intervention, rencontré autrement avec Lessard.

L'action, écrit Ricœur, réalise un autre type remarquable de clôture, en ceci que c'est en faisant quelque chose qu'un agent apprend à "isoler" un système clos de son environnement, et découvre les possibilités de développement inhérentes à ce système. Cela, l'agent l'apprend en mettant en mouvement le système à partir d'un état initial qu'il "isole". Cette mise en mouvement constitue l'intervention, à l'intersection d'un des pouvoirs de l'agent et des ressources du système.¹⁴⁶

Je retiens surtout que le champ conceptuel s'enrichit ici, autour du concept d'*initiative*, des concepts de *pouvoirs de l'agent* et de *ressources du système*. Le passage suivant poursuit dans la foulée, avec d'autres moyens encore plus techniques, ouvrant la question de l'*intersection* entre *pouvoirs de l'agent* et de *ressources du système*.

Me semble aussi intéressante la question de la *composition concourante des causalités* au croisement des puissances de l'agent et des ressources du système dans la logique de « formation des dispositions ». Je cite plus longuement une annonce de Ricœur:

Penser l'initiative, telle est la tâche qui se propose au terme de la présente étude. L'*initiative*, dirons-nous, est une intervention de l'agent de l'action dans le cours du monde, intervention qui cause effectivement des changements dans le monde. Que nous ne puissions-nous représenter cette prise de l'agent humain sur les choses, au milieu du cours du monde, comme le dit lui-même Kant, que comme une conjonction entre plusieurs sortes de causalité, cela doit être reconnu franchement comme une contrainte liée à la structure de l'action en tant qu'*initiative*. A cet égard Aristote a frayé la voie, avec sa notion de *sunaition*, qui fait de l'agent une cause partielle et concourante dans la formation des dispositions et du caractère. Mais on se rappelle la prudence avec laquelle Aristote a introduit cette notion mixte, qu'il nuance d'un « en quelque sorte » (*pôs*). C'est en effet « en quelque sorte » que se composent les causalités. Nous avons nous-mêmes rencontrés à plusieurs reprises l'exigence de procéder à une telle union ; elle résulte à titre

¹⁴⁶ Ricœur, 1983, p. 192

ultime de la nécessité même de conjoindre le *qui ?* au *quoi ?* et au *pourquoi ?* de l'action, nécessité issue elle-même de la structure d'intersignification du réseau conceptuel de l'action. En accord avec cette exigence, il apparaît nécessaire de ne pas se borner à opposer le caractère terminable de l'enquête sur l'agent et le caractère interminable de l'enquête sur les motifs. La puissance d'agir consiste précisément dans la liaison entre l'une et l'autre enquête, où se reflète l'exigence de lier le *qui ?* au *pourquoi ?* à travers le *quoi ?* de l'action. Mais le cours de motivation ne fait pas sortir de ce qu'on peut appeler avec précaution le plan des « faits mentaux ». C'est sur le cours de la nature « extérieure » que la puissance d'agir exerce sa prise.¹⁴⁷

Le choix des mots prête toujours à confusion. La dialectique mise en œuvre ici de manière schématique pourrait laisser entendre que le savoir serait d'un côté (épistémicité) et le pouvoir de l'autre (pragmaticité). C'est peut-être la première occasion d'indiquer la convergence visée, de laisser en partie (mais non sans contrôle) basculer la sémantique d'un côté à l'autre. Au sens large le savoir et le pouvoir traversent la dialectique entière. Ainsi des processus de schématisation de l'agir, abordés du côté de l'imaginaire, qui concernent pleinement une problématique du *pouvoir d'agir* des personnes. « Croire que je peux, c'est déjà être capable »¹⁴⁸, écrit Ricœur d'une formule simple, la croyance étant, dans cette formule, à comprendre comme plongée, pour ainsi dire, du côté des images, et tout autant orientée ou prolongée vers une initiative, ou avec un autre mot de Ricœur qui m'intéressera aussi, vers une « prise », c'est à dire un pouvoir d'agir *dans* le monde. Le commentateur de Ricœur qui m'a servi à introduire sa théorie de l'imagination, écrivait que « au titre [des raisons d'agir], il y a les images que le sujet se fait de son environnement et *de lui-même*. » (je souligne)¹⁴⁹

L'enjeu qui s'affirme progressivement est celui de l'intersection des *régions de l'agir*. Le schéma ci-dessous est une première version augmentée du schéma précédent qui illustre la position de l'initiative en point de fuite ou en perspective.

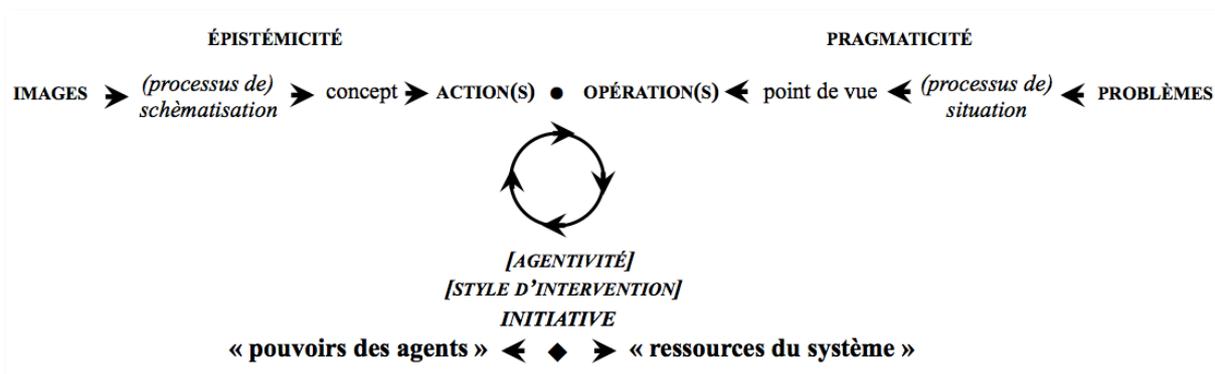
La logique d'intersection déstabilise, pour ainsi dire, l'épure dialectique proposée jusqu'ici. Le vocabulaire rencontré dans le texte de Ricœur, de la *composition (des causalités)* et de l'*agent comme cause partielle et concourante* indique bien comment la notion d'agent diffère de celle de sujet, d'abord peut-être parce qu'elle implique celle d'agentivité (ou *agency* en anglais) dès le moment où *un sujet se trouve pris* dans une obligation, pourrait-on presque dire, de (se) composer avec un monde quand il est question d'agir ou d'intervenir.

¹⁴⁷ Ricœur, 1990, pp. 133-134

¹⁴⁸ Ricœur, 2001, p. 90

¹⁴⁹ Foessel, 2014, p. 244

fig. 14 – L’initiative en perspective



J’ajoute à ce premier élément – qui laisse entendre que mon intérêt pour l’élaboration de l’initiative est conçu comme la perspective complexe de recomposition qui justifie (en guise de contre-mouvement) l’entrée en matière dialectique – un deuxième élément dont le rôle est comparable.

Le vocabulaire de l’ergonomie prolonge et relance celui de l’herméneutique de l’action en nous rapprochant du travail en général, et du *travail de et en formation* en particulier. Parmi les enjeux liés au vocabulaire de la compétence, la notion plus nuancée de « processus compétentiels » apparaît particulièrement intéressante, pour le dire avec des auteurs qui cherchent à placer la question des compétences dans une *approche dynamique de l’agir*, en particulier en formation.¹⁵⁰ Plus précisément encore, j’emprunte à un autre auteur une *approche combinatoire de la compétence*, ou, pourrait-on dire, du *devenir compétent*.¹⁵¹

C’est ainsi l’idée de la compétence (ou du processus compétentiel) comme *allocation* et comme *mobilisation* d’une « combinatoire appropriée de ressources » dans des « types de situation », qui se combine avec une approche dialectique de l’initiative comme composition.

Le point culminant, si je peux dire, de tous ces emprunts survolés ici de manière trop expéditive, est un concept supplémentaire, lui-même composé, qui incarne au mieux la *dynamisation de la dialectique* et nous rapproche d’une nouvelle formulation de mon objet de recherche. Ce concept est celui de « schème opératoire », qui apparaît désormais au cœur du tableau conceptuel ou en pointe de la nouvelle version du schéma synthétique ci-dessous.

Je retiens la *fonction de guidage* de tels « schèmes opératoires », « dans la sélection et la construction des combinatoires de ressources à mobiliser dans des types de situations », comme dit Le Boterf avec densité. Une figure de l’*être compétent*, et en amont les *processus*

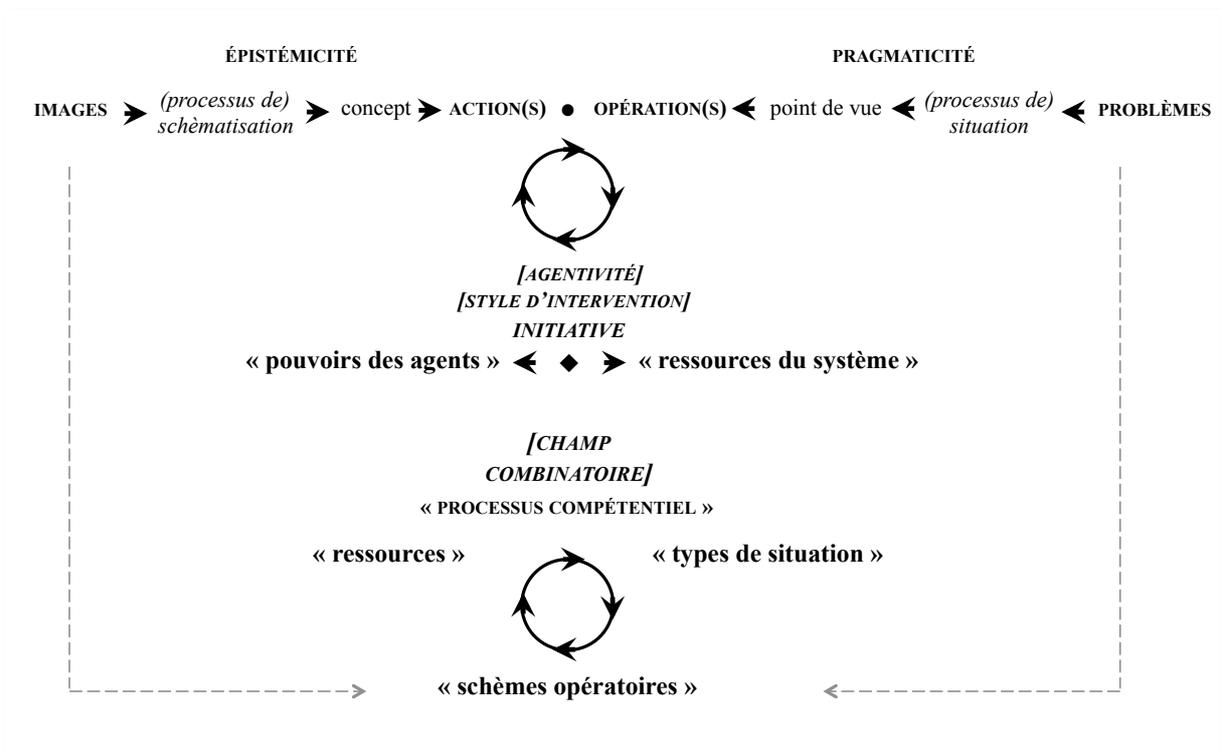
¹⁵⁰ Bulea & Bronckart, 2005 ; Muller & Plazaola Giger, 2012 (p.224), qui commentent parmi d’autre la tentative de Bulea et Bronckart qui « vise à assurer la triple dimension praxéologique, dynamique et interprétative, non plus de l’« objet » compétence, mais du « compétentiel », soit une des propriétés imputables à la dynamique de l’agir – ceci en replaçant le questionnement dans les problématiques plus larges du développement et de l’agir. » Aussi : « Dans le cours de l’agir, le processus compétentiel érige une ressource virtuelle en ressource réelle, et il est ainsi une instance de régulation entre l’acteur (et ses ressources) et l’agir en cours (la tâche et son contenu). » Bulea-Bronckart et al., 2007, p.96

¹⁵¹ « *Être compétent*, c’est être capable d’agir et de réussir avec compétence dans une situation de travail (activité à réaliser, événement auquel il faut faire face, problème à résoudre, projet à réaliser...). C’est mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources (savoirs, savoir-faire, comportements, modes de raisonnement...). On se réfère ici au domaine de l’action. » (Le Boterf, 2008, p.21) ou : « Les schèmes opératoires ont un rôle important dans l’allocation des ressources à mobiliser. Ils ont une fonction de guidage dans la sélection et la construction des combinatoires de ressources à mobiliser dans des types de situations. » (*ibid.* p.36).

de devenir compétent en formation, apparaissant alors comme le point focal visé par ce qu'on appelle, souvent, le développement des compétences professionnelles.

Comment apprend-on, en formation, à guider son action ou ses interventions ? Comment les schèmes opératoires qui soutiennent, dans ce modèle, une telle fonction de guidage, sont-ils eux-mêmes progressivement élaborés dans la perspective d'une élaboration de l'initiative enseignante ? Tiennent-ils d'avantage d'une pragmatisme (opérationnalisante) face aux problèmes que les étudiants rencontrent, ou d'une épistémicité (schématisante) interne au flux des images qui configurent leurs conceptions du métier ? Ou des deux, combinées et cachées, tel le « schématisme de l'entendement » selon Kant « dans les profondeurs de l'âme humaine »¹⁵² ou du « corps socialisé » selon Bourdieu?¹⁵³

fig. 15 – D'une dialectique à une dynamique de l'agir



¹⁵² « Ce schématisme de l'entendement qui est relatif aux phénomènes et à leur simple forme est un art caché dans les profondeurs de l'âme humaine, et dont il sera bien difficile d'arracher à la nature et de révéler le secret. » (Kant, 2006, A 141)

¹⁵³ « L'habitus remplit une fonction que, dans une autre philosophie, on confie à la conscience transcendante: c'est un corps socialisé, un corps structuré, un corps qui s'est incorporé les structures immanentes d'un monde ou d'un secteur particulier de ce monde d'un champ, et qui structure la perception de ce monde et aussi l'action dans ce monde ». (Bourdieu, 1994, pp-155-156)

16.3. *Étayage mutuel*

La *théorie du schème* est un gouffre. Si je propose d'ajouter à l'exercice de modélisation qui précède encore autre modèle qui implique de près une telle théorie, c'est à la fois en raison de l'importance qu'il a eu dans la formulation initiale de mon projet, et parce qu'il ouvre à une certaine appropriation du vocabulaire ergonomique (et ergologique) qui me permettra par la suite de poursuivre l'analyse.

La dialectique qui s'exprime dans le modèle que je présente ici (emprunté à une « Note de synthèse » centrale dans le développement contemporain de la didactique professionnelle¹⁵⁴) est en partie à l'origine de celle que j'ai essayé de construire moi-même. Ou plutôt, une telle dialectique s'ancre, comme il a été évoqué plus haut, dans l'héritage de la philosophie transcendantale de Kant, à laquelle il semble difficile d'échapper, et qui constitue une influence majeure de la psychologie cognitive, à commencer par celle de Piaget à laquelle la didactique professionnelle s'associe ouvertement, y compris pour s'en distancier.

J'ai en quelque sorte choisi de partir sur des bases différentes au sein d'un héritage commun, pour introduire d'abord, et en particulier, l'approche herméneutique de la « raison pratique » à partir de Ricœur, en mettant une première fois en évidence combien l'imagination et l'action ont partie liée, et en indiquant, à partir de là, comment un processus de schématisation *de* l'expérience pouvait être amené à rencontrer (voire à se confondre avec) un processus de problématisation *dans* l'expérience.

Le vocabulaire de la « résolution de problèmes » est lui-même assez typique des approches centrées sur l'analyse et la théorisation du travail. Et pour cause. Ce sont les problèmes rencontrés, ou les incidents, qui enclenchent des processus, dira-t-on, de recherche ou d'enquête (pour le dire dans le vocabulaire pragmatiste de Dewey), dont les « schèmes opératoires » seraient justement un objet central. Pourquoi cela ne marche-t-il pas ? Que faut-il faire pour que cela marche (mieux) ? *Comment* cela marche-t-il ? Disons qu'une enquête orientée ou guidée par la notion de *schèmes opératoire* vise en partie à répondre à cette question du *comment ça marche*. L'enquête est souvent compliquée, et montre surtout à quel point ce qui marche, quand cela marche, fait œuvre d'un haut *degré d'intégration* : du cognitif et de l'opératif, de l'épistémique et du pragmatique, pour le dire dans des termes qui figurent dans le schéma ci-dessous. Une intégration saluée, si j'ose dire, par la belle expression de Jobert qui insiste sur « l'intelligence au travail »¹⁵⁵.

Le riche conceptualité mise en œuvre pas les analyses de la didactique professionnelle vise, par contrecoup, à proposer des outils de *décomposition* de ce qui se présente d'ordinaire à l'observateur de l'action de travail intelligente ou compétente observateur qui peut être le travailleur lui-même qui « a un accès privilégié... », avec le haut degré d'intégration ou de composition dit. L'action ordinaire pourrait être dite, paradoxalement, non seulement *complexe*, mais *confuse* (à la manière de « l'expérience quotidienne » selon Ricœur) parce que si l'on perçoit que cela marche, nous ne voyons pas ni ne savons donc pas *précisément comment*.

La *compréhension* de l'action s'envisagerait alors à rebours de sa *réussite*, pour employer le ressort dialectique issu de Piaget à laquelle les didacticiens professionnels se réfèrent¹⁵⁶. Comprendre l'action (pour l'améliorer) impliquerait de l'analyser, de la décomposer, ce qui

¹⁵⁴ Pastré, Mayen & Vergnaud ; 2006

¹⁵⁵ Jobert, 1999

¹⁵⁶ Piaget, 1974

impliquerait des outils, autrement dit des concepts, des distinctions conceptuelles fines, pour *décomposer dialectiquement ce qui est composé dynamiquement dans l'agir* (surtout quand celui-ci réussit). C'est le même raisonnement qui fait dire qu'une compétence ne se voit pas en tant que telle, mais au mieux qu'elle *peut être inférée de l'action* elle-même, ou supposée « au principe » de l'action. Mais comment ? À quoi, et avec quoi joue une telle inférence ?

Des croisements apparaissent ici avec la logique de l'incorporation ou de la « connaissance par corps » comme dit Bourdieu¹⁵⁷, ou tout ce qui relève de la « connaissance tacite » ; de même quant aux risques de paralogisme typiques du « point de vue scolastique » qui prête (par épistémocentrisme) ou « met dans la tête de l'agent » le raisonnement logique reconstruit après coup pour comprendre l'action. La didactique professionnelle rejoint de telles mises en garde, référées ici à la lecture de Bourdieu en particulier, mais avec une préoccupation différente, et une question centrale qui n'était pas celle de Bourdieu et qui se dit sous le terme de *didactisation*. Comment didactiser le travail *à partir* des situations de travail, c'est à dire nécessairement en le comprenant et en le conceptualisant, mais sans tomber dans le paralogisme scolastique ? Une des réponses à cette redoutable question consiste à *faire de l'analyse du travail* (y compris bien sûr par le travailleur lui-même) *un ressort de sa didactisation ou de sa formation*. Question de la didactisation sur laquelle je reviendrai dans la troisième partie et la conclusion de mon travail.

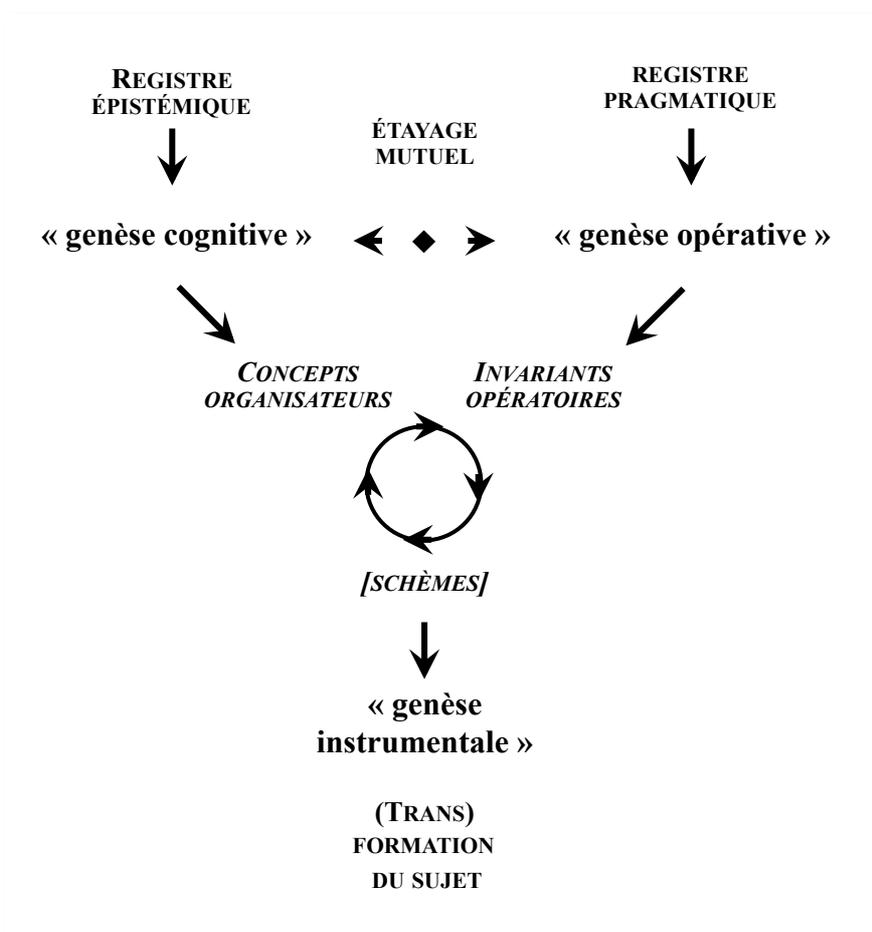
Je retrouve ici, par d'autres voies, la question du *partage de la rupture épistémologique*. Une question reformulée dans celle du *partage des opérations* (problématiques), et que je reformule encore une fois dans celle du *partage de la didactisation* du travail.

Ci-dessous le schéma construit à partir de la « Note de synthèse »¹⁵⁸ évoquée, et dont je ne cherche pas à commenter toutes les entrées.

¹⁵⁷ Bourdieu, 1997, p. 185 (ch. 4)

¹⁵⁸ Pastré, Mayen & Vergnaud ; 2006

fig. 16 – Modèle d'étayage mutuel (triple genèse)



Hormis la conceptualisation globale en terme de « genèse », qui recoupe bien celle mise en œuvre plus haut en terme de processus, je me limite à indiquer ici l'importance des concepts de *concept organisateur* d'une part, d'*invariant opératoire* d'autre part, dont celui de *schème opératoire* serait la résultante (compositionnelle ou combinatoire) la plus intégrée.

Sur le trajet de décomposition, j'ai proposé dans mon propre schéma d'ouvrir le champ de ces deux concepts, parce que je m'intéresse d'abord à des personnes en formation initiale dont l'expérience du travail n'est pas exactement comparable à celle des travailleurs *de plain-pied*, si je peux dire, auxquels a principalement affaire la didactique professionnelle. L'importation de la didactique professionnelle dans les dispositifs de formation initiale (que je ne discute pas en détail bien qu'elle m'intéresse en particulier¹⁵⁹) impose des modifications du schéma central d'analyse du travail, dans une logique générale de « transposition pragmatique ».¹⁶⁰

Si je résume sur cette base, ma tentative d'*extension du champ des processus combinatoires* consisterait à *arriver* :

- aux *concepts organisateurs* de l'activité, en partant d'une théorie (et d'une stratégie de repérage) des *imaginaires* ;

¹⁵⁹ Maubant, 2013 ; Lenoir & Pastré, 2008 ; Tourmen, 2004 ; Le Bas, 2005 ; Vanhulle, 2008 ; Huard, 2011 ; Mayen, Métral, & Tourmen, 2010 ; Maubant, & Martineau, 2011

¹⁶⁰ Perrenoud, 1998

- aux *invariants opératoires* des situations, en partant d'une théorie (et d'une stratégie de repérage) des *problèmes*.

C'est bien l'*étayage mutuel* de ces deux « registres » qui m'intéresse, mais à partir d'un *plan d'expérience* du travail en formation (celui que les étudiants rencontrent) qui n'est pas directement assimilable à celui du travail en « situation de travail »¹⁶¹.

N'en reste pas moins que la contribution potentielle des étudiants en formation aux processus de didactisation du travail enseignant m'apparaît être un enjeu important, et un ressort central de l'évolution des systèmes de formation en alternance.

16.4. Repérer des « bases d'orientation » en formation

Dans la foulée de la section précédente, je m'appuie ici à nouveau sur les travaux de didactique professionnelle (sans toutefois vraiment approfondir et en les détournant) pour relancer la question de l'*orientation* des étudiants dans le métier et d'abord dans l'apprentissage du métier.

Plus largement, le thème de « l'orientation de l'expérience » réfère directement à Dewey¹⁶² qui en fait un enjeu éducatif et curriculaire central. On peut tenir l'impératif : apprendre à orienter l'expérience et à s'orienter *dans* l'expérience, comme la finalité éducative générale par excellence du pragmatisme philosophique.

Dans la conclusion d'une recherche sur les étudiants en formation (pour la plupart plus avancés que ceux que j'ai moi-même rencontrés), Maulini et Progin évoquent des étudiants qui « reconnaissent [...] que la complexité des dispositifs les oblige à se mettre à distance, à faire des choix, à négocier leurs interventions, à argumenter leurs positions », et, plus loin qu'« ils doivent *prendre une part active à leur propre orientation...* »¹⁶³ (je souligne).

Un tel constat rétrospectif issu d'un étudiant plutôt avancé dans le cursus m'offre l'occasion de formuler un de mes postulats les plus généraux, à savoir que cette question de *l'orientation par les étudiants de leur propre formation* mérite un intérêt conséquent, et ce en abordant la question dès les premiers moments de la formation. Mon travail cherche à développer et à documenter en partie cet intérêt.¹⁶⁴

Je propose de forger un nouveau concept, en appui dans la thématique des « organisateurs de l'activité »¹⁶⁵ qui s'inscrit dans la droite ligne de la didactique professionnelle appliquée au métier d'enseignant. Le concept d'*orientateur(s) du travail de formation* est ainsi censé permettre de répondre en partie à l'objet de ma curiosité qui consiste à postuler que si le travail n'est pas encore organisé comme celui d'un professionnel en exercice, le *travail s'oriente* progressivement. Les concepts organisateurs seraient, au stade de la formation, pour ainsi dire encore *des images ou des concepts orientateurs*, et les invariants opératoires indiqueraient encore *des problèmes ou des points de vue orientateurs*.

¹⁶¹ Leplat, 1997

¹⁶² Fabre, 2015, ch. V : « L'orientation de l'expérience »

¹⁶³ Maulini & Progin, 2012, p.118

¹⁶⁴ De très nombreuses réflexions mériteraient d'être consacrées, tirant parti de la partie plus clinique de mon travail, à cette question, autour de la *question du projet*, et notamment au titre de l'« individualisation des cursus » et de la « différenciation des pratiques » de formation à partir, notamment, de Perrenoud (1995) - un angle ouvert.

¹⁶⁵ Paquay et al. 2007

Je propose, plus précisément, de détourner le concept de « bases d'orientation » de la psychologie ergonomique d'où il provient, et d'en généraliser l'usage.¹⁶⁶ Comment, pourrais-je demander, se *contractent*, en formation des « habitudes d'orientation de l'action » (pour employer les termes d'une recherche inspirée directement de la logique de Dewey sur l'activité des médecins du travail et la « construction de l'expérience » qui est la leur dans l'exercice de leur métier)¹⁶⁷ ?

Le réseau conceptuel, dont le concept d'orientateur est ici la dernière pièce, cherche à mettre sur la voie de ce qui m'intéressera dans la présentation et l'interprétation des portraits d'étudiants dans la partie suivante. Le réseau est vaste, ramifié, complexe et sans doute en partie surdimensionné par rapport au matériau et à la matière première (vivante et ordinaire) qui soutient mon travail de conceptualisation.

La section suivante cherchera, par d'autres moyens, à justifier, d'une certaine manière, mon rapport à ce matériau et aux attentes projetées sur lui. J'ai déjà partiellement rendu compte du décalage entre la première entrée en matière (en particulier les questions adressées aux étudiants que j'ai interrogés) et les développements réflexifs et théoriques qui ont accompagnés le processus d'écriture. À vrai dire les développements antérieurs au choix de l'objet et du terrain comptent aussi. Ainsi du *thème* de ce que j'appelais, bien avant d'entreprendre concrètement mes propres choix d'orientation de recherche des « orientateurs de l'imagination pédagogique », et qui est revenu au centre de mes préoccupations.

Ces confidences pour indiquer une nouvelle fois un certain effet de décalage potentiel, sinon de distorsion (épistémologique), entre le réseau conceptuel et le matériau empirique, qui oblige à la prudence.

16.5. Des parcours « troués » : phantasmaphèmes et pragmathèmes

Une dernière brève étape avant d'entrer dans le matériau, sous forme d'un emprunt ponctuel à un champ de recherche (les « approches biographiques ») que je côtoie, sans m'en être approprié ni les orientations ni les méthodes, alors même que ma manière de m'entretenir avec les étudiants, et d'écrire une partie de leur vie à partir de nos entretiens, tendrait à s'en approcher.

Je propose, dans la ligne des confidences qui précèdent, de forger deux concepts inspirés d'un auteur qui fait référence dans ce champ, pour insister sur le caractère fragmentaire de mon matériau. La brève citation qui suit, de Roland Barthes, donne le ton :

Si j'étais écrivain et mort, écrit-il, comme j'aimerais que ma vie se réduisît, par les soins d'un biographe amical et désinvolte, à quelques détails, à quelques goûts, à quelques inflexions, disons des « biographèmes » dont la distinction et la mobilité pourraient voyager hors de tout destin et venir toucher, à la manière des atomes épicuriens, quelque corps futur, promis à la même dispersion ; une vie « trouée ».¹⁶⁸

Le concept de *biographème* est à l'origine de la suggestion. La définition du suffixe est elle-même, et à elle seule suggestive. Ainsi le suffixe « *-phème* » : Empr. au gr. φήμη : «

¹⁶⁶ Galperine, 1966, cité par Pastré, 2011 ; Savoyant, 1979 ; 1984 ; Metral, 2011

¹⁶⁷ Thievenaz, 2012

¹⁶⁸ Barthes, 1971, p.14

révélation, augure, divulgation, rumeur, message, mots ». Je propose à partir de là de forger à mon tour deux types de « -phèmes ». ¹⁶⁹

- J'appelle ainsi (en partie par jeu, et dans l'esprit de Barthes) *phantasmaphèmes*, les révélations, augures, divulgations, rumeurs, messages, mots, consignés à partir des paroles des étudiants, *du côté des images* (d'après le terme grec qui désigne les produits de l'imagination - *phantasma*).
- J'appelle, en miroir, *pragmaphèmes*, les révélations, augures, divulgations, rumeurs, messages, mots, consignés à partir des paroles des étudiants, *du côté des problèmes* (d'après le terme grec qui désigne les affaires plus ou moins litigieuses auxquelles on a justement affaire...).

De la même manière que Barthes en appelle à une réduction de *sa vie* à un destin de vie *trouée*, j'en appelle le lecteur à considérer les portraits des étudiants proposés, comme l'expression – amicale certainement, désinvolte peut-être moins dans le présent cadre – de *parcours troués*.

Une autre variation sur l'art étrange d'*écrire des vies*, complète l'hommage et la précaution qu'il appelle :

Écrire des vies, écrit ainsi Pierre Michon, c'est inventer l'existence de gens qui ont existé pourtant, qui ont eu un état civil, c'est redoubler l'illusion réaliste (...) Et pour peu que dans cette opération trouble on attrape un peu de vérité, on fait peut-être revivre fugacement, l'espace de deux phrases ou de deux mots, ces existences évanouies; ce serait alors un art peu défini, qui fut toujours pratiqué en marge de la littérature, l'*évocation*. ¹⁷⁰

Les étudiants, dont *les vies* constituent le fond des portraits qui vont être présentés, ont bel et bien existés (et existent toujours), leurs parcours seraient-ils seulement ici *évoqués*.

¹⁶⁹ Phème, s.d.

¹⁷⁰ Michon, 1989, cité par Gefen, 2014, p.475

II. PARTIE CLINIQUE

*Chez Henry James les personnages apparaissent
comme des résonateurs de l'expérience,
qui vibrent à la moindre note, à la moindre tonalité...
Davide Lapoujade¹⁷¹*

*Si l'autre nous était parfaitement transparent
nous le traverserions sans rencontrer personne.
Henri Maldiney¹⁷²*

La deuxième partie de ce travail est consacrée à une présentation et à une interprétation des portraits : deux opérations plutôt difficiles à manœuvrer ; sur la base des précautions déjà formulées jusqu'ici, doublées de celles qui vont suivre, dire que je cherche à proposer une *esquisse* de présentation et une *tentative* d'interprétation serait plus proche de mon intention.

Avant d'introduire schématiquement les chapitres qui vont rythmer cette partie (d'après une métaphore, en l'occurrence picturale, que je justifierais plus bas), je commence par indiquer pourquoi le concept de « clinique » lui donne son titre, cela sous la forme de *deux prises de parti*, dont la justification détaillée demanderait de longs développements partiellement repris dans la troisième partie.

Le *premier parti pris* concerne une forme d'engagement, pour le dire franchement, en faveur d'un modèle de formation largement au principe de la conception de l'alternance telle qu'elle a été mise en œuvre à l'origine de la filière FEP actuelle, à Genève, celle donc que débutaient les étudiants que j'ai rencontrés.

L'esprit, si l'on peut dire, de la formation des enseignants ne se réduit certes pas au modèle « clinique-réflexif », et sans doute les choses ont elles évoluées depuis la vingtaine d'année qui nous séparent de l'époque où se mettaient en place des formations professionnalisantes très largement orientées par le modèle du « praticien réflexif », à Genève et ailleurs. Ce genre de discussion concerne donc globalement la conception de l'alternance, ainsi que son évolution sous l'effet de multiples paramètres, et plus largement encore la politique de formation adoptée – de manière plus ou moins dissensuelle... – par les programmes institutionnels.

En repoussant, dès ma première introduction, une entrée en matière par le « curriculum formel », j'ai en fait également repoussé une entrée par les programmes et la politique de formation qui les soutient, dont je reparlerais dans une approche plus critique (y compris autocritique), en troisième partie, et dans l'ouverture finale de ce travail.

Le choix d'entrer – ou de faire entrer le lecteur – le plus tôt possible dans le matériau (du moins dans la conceptualisation de ce que peut nous apprendre le matériau), était déjà, en partie l'expression de ma prédilection pour une approche clinique-réflexive (de la formation et de la recherche), qui repose, pour le dire d'un trait avec deux auteurs singulièrement engagés dans cette approche, sur une perspective qui consiste (pour les étudiants d'abord, pour les formateurs et les chercheurs aussi) à chercher à « construire les savoirs théoriques à

¹⁷¹ Lapoujade, 2008, p. 80

¹⁷² Maldiney, 1991, p. 294

partir de situations singulières » (je souligne).¹⁷³ La notion de situation singulière, étant, *mutatis mutandis*, transposable à la situation d'entretien.

Je propose de tenir cet *infinif formatif* – que j'extrais, sans plus de précisions, d'une large discussion sur les « conflits de savoirs » en formation des enseignants – pour un des enjeux les plus larges du cadre dans lequel ma propre enquête s'inscrit. Je reprendrai cette discussion plus bas en essayant de me positionner face à cet infinitif, qui incarne ce que je thématiserai comme une tension très frontale, voire une rupture, entre le *jeu pragmatiste* (et constructiviste) et un certain académisme institutionnel qui ne se laisse pas convaincre facilement – du moins sans résister – par la centralité attendue d'une *posture clinique-constructiviste* de cet ordre, ni plus largement par les enjeux attachés à une formation professionnelle qu'elle accueille bon gré mal gré.

Insister sur la filiation pragmatiste du modèle « clinique-réflexif » serait une manière d'ouvrir un questionnement historique qui permettrait d'aller au cœur des questions redoutables que pose aux institutions un modèle intégratif d'alternance professionnalisante. Parmi ces vastes questions m'intéresse en particulier celle de la variation et de l'instabilité des « objets de savoir » (pour le dire d'un terme didactique), autrement dit celle de ce que j'appellerais une *indétermination curriculaire* (que l'idée de programme aurait précisément de la peine à intégrer).

Au risque de l'oxymore, une certaine *indétermination programmatique* se cacherait, si l'on veut, dans le projet-même de « construire les savoirs théoriques à partir de situations singulières »¹⁷⁴ (je souligne), surtout si l'on s'accorde sur l'idée potentiellement sous-jacente, que je cherche à défendre globalement dans mon travail, que la *qualification de la singularité des situations de référence* est le premier problème en jeu dans une approche clinique conséquente, voire radicale.

Mon intérêt pour l'expérience curriculaire des étudiants (et pour ce que j'ai déjà évoqué au titre d'une forme de dévolution) se loge dans un tel postulat d'indétermination (plus ou moins relative) des contenus auquel s'expose une approche clinique, serait-elle associée à d'autres approches qui le sont moins. Le parti pris que j'expose ici a trouvé ainsi une première détermination plus haut dans le crédit accordé, en première instance, « à la sincérité des actes de discours, qui manifestent des expériences vécues subjectives auxquelles le locuteur a un accès privilégié »¹⁷⁵. Ce que j'ai rassemblé au titre d'une stratégie de l'authenticité.

Le *second parti pris* concerne un peu moins directement la question, politique, des « conflits de savoirs en formation », et davantage le raisonnement épistémologique que mon travail adopte, et expérimente. Là encore une vaste discussion doit être repoussée dans ses détails. L'enjeu rejoint ce que j'ai déjà plusieurs fois évoqué en termes de *partage* (de la rupture épistémologique, des opérations, de la didactisation). Pour introduire d'emblée un mot-clé de la discussion, je parlerai ici de partage de l'induction.

Dans la logique du raisonnement clinique, que l'on peut voir reposer centralement sur l'expression *à partir de* (soulignée plus haut dans l'impératif formatif), je cherche moi aussi à proposer une enquête qui cherche à savoir, pour le dire de manière succincte, *ce que les étudiant aimeraient apprendre* pour (mieux) apprendre le métier d'enseignant *à partir de* ce qu'ils disent de leurs expériences. Le problème ou le défi de l'induction – et de son partage –

¹⁷³ Maulini & Perrenoud, 2008, p. 143

¹⁷⁴ *ibid.*

¹⁷⁵ Habermas, 2001, p. 53

s'insère dans cet *à partir de*, et pose des problèmes épistémologiques très difficiles que je n'imagine ni formuler ni trancher facilement.

La question centrale qui m'occupe, et qui hante toutes les précautions qui parsèment mon exposé, peut être posée dans les termes de deux auteurs dont le travail incarne bien, parmi d'autres, le « tournant pragmatiste »¹⁷⁶ des sciences humaines et les enjeux soulevés. Est-il possible – si oui comment, si non à quel prix – demanderais-je, à partir d'eux, de « suivre au plus près les mouvements des acteurs sans se donner la facilité d'une approche surplombante, et par conséquent, sans en rajouter sur les opérations auxquelles ils se livrent »?¹⁷⁷

Je ne chercherai pas à répondre ni de la possibilité ni du prix de l'impossibilité d'un tel enjeu, ce qui reviendrait à proposer un autre travail, plus directement épistémologique. Je dirai plus simplement d'abord, que *ne pas en rajouter aux opérations auxquels se livrent les étudiants* sonne comme un véritable défi, à mon sens, à la fois épistémologique (dans une optique de recherche) et clinique (dans une optique de formation). À quelles opérations les étudiants-acteurs se livrent-ils, qui nous concernent, comme chercheurs et comme formateurs ? Qu'en savons-nous ? Qu'y ajoutons-nous, le cas échéant, par nos dispositifs d'enquête et nos dispositifs de formation ? À quoi nous engagerait-il de *chercher à suivre au plus près* leurs mouvements ? La formulation au pluriel de ces questions (par esprit de partage) n'engageant, ici, paradoxalement, que moi-même.

J'ai déjà, plus haut, ouvert la voie à une sociologie critique qui pourrait prendre à revers, par anticipation, ladite *stratégie de l'authenticité* dont on peut retrouver une certaine expression dans l'emprunt à la sociologie des « régimes d'engagement ». Les acteurs auxquels s'intéresse de près une telle sociologie, et qui sont mis à l'épreuve, sont en quelque sorte *pris* dans un jeu entre la codification sociale et leurs propres ressources de qualification plus ou moins alternatives. L'espace de jeu ouvert *entre codification et qualification* implique un ressort qu'un autre auteur propose de résumer en écho, d'une expression que j'adopte précieusement, en proposant de parler de « compétence inductive »¹⁷⁸ des acteurs.

Une discussion approfondie des enjeux effleurés ici concerne l'épistémologie des sciences humaines et sociale (dont l'histoire et l'historiographie) et toutes les complications liées au « retour du sujet », pour employer une expression très ouverte, dont l'épistémologie pratique de Bourdieu représente une sorte de plaque tournante à mon sens. Ce n'est pas le but d'ouvrir la discussion ici. Pour y échapper, partiellement et momentanément, je reviens à mon enjeu relatif au partage de l'induction, et aux difficultés que ce parti épistémologique (et méthodologique) entraînent.

Si on peut dire, avec Ricœur, que « toute interprétation se propose de vaincre un éloignement, une distance »¹⁷⁹, c'est donc bien que la distance ou l'éloignement préexistent, constitutifs (par définition) de toute *relation* ; il en irait ainsi de la relation d'enquête, à commencer par celle d'entretien. Une certaine opacité serait une condition de la rencontre, à suivre Maldiney cité en exergue. Dans une optique de recherche (*a fortiori* peu ou prou scientifique), la pertinence des procédures et des protocoles s'insérerait, par « dérivation » pour reprendre un autre terme de Ricœur, dans cette irrémédiable (et heureuse) opacité. Le postulat d'une stratégie de l'authenticité serait, dans cette logique, au mieux une illusion, au pire un jargon, dans la mesure où aussi *privilegié* soit *son accès à sa subjectivité* et *sincères ses actes de*

¹⁷⁶ Steiner, 2008 ; Simpson, 2013 ; Lavergne & Mondémé, 2008

¹⁷⁷ Boltanski et Thévenot, 1991, p. 427

¹⁷⁸ Boureau, 1995

¹⁷⁹ Ricœur, 1969, p. 20

discours, tout locuteur de ses propres *expériences vécues* serait – tout du moins pour partie – opaque à lui-même. Ce serait dès lors sur le fond d'une double opacité que la recherche herméneutique (pour ne pas dire qualitative) aurait à chercher une authenticité toute relative, autrement dit sa validité et, pour ainsi dire, son *self-control*.

J'espère avoir déjà éclairé le processus de production du matériau dont il est question, et rendu ainsi partiellement compte de mon implication. D'une certaine manière, on pourrait concevoir le questionnement adressé à une personne que l'on interroge comme une contribution à l'opacité, et retourner positivement, pour le dire vite, la critique potentielle, adressée par exemple en terme de biais herméneutique et subjectif : un questionnement ramifié et complexe comme le mien, en quelque sorte peu contrôlé ou très peu protocolé, contribuerait paradoxalement à rendre possible une rencontre.

À l'écoute de Ricœur encore une fois, à la suite de la proposition citée plus haut, on entendra la voix d'une approche extrême (et idéaliste) de l'herméneutique, que l'auteur lui-même a tempérée, et qui prétend que : « en surmontant cette distance (...) l'exégète peut s'approprier le sens : d'étranger, il veut le rendre propre, c'est à dire le faire sien ; c'est donc l'agrandissement de la propre compréhension de soi-même qu'il poursuit à travers la compréhension de l'autre. Toute herméneutique est ainsi, explicitement ou implicitement, compréhension de soi-même par le détour de la compréhension de l'autre »¹⁸⁰. Et j'oserais dire qu'il est vrai, confiance pour confiance, que je me comprends mieux, et d'abord en tant que formateur (aussi naïve que soit une telle formulation), après qu'avant l'entreprise que ce travail cherche à exposer.

Le deuxième parti pris qui justifie l'approche clinique que je revendique, tient, pour résumer, à la tentative de refuser « une approche surplombante » (dans les mots de Boltanski et Thévenot, et sans discuter de sa présumée « facilité », sans doute très relative), pour *choisir l'opacité* herméneutique et les détours qu'elle invite à faire. Les choix accumulés, dont j'ai en partie déjà rendu compte dans le premier chapitre de la première partie, et notamment le risque d'une prise en compte partielle de la matière initiale des entretiens, pour sélectionner et produire un matériau (au risque de la partialité), sont les traces du *rapport de type herméneutique à l'enquête* dont j'essaye de justifier l'orientation plus clinique qu'épistémique, sans minimiser les ornières épistémologiques ni les paradoxes que ce rapport entraîne avec lui, ni abandonner totalement toute perspective épistémique pour autant.

Un plan schématique de la partie Clinique est proposé à la page suivante.

¹⁸⁰ Ricœur, 1969, p. 20

[Plan schématique de la partie Clinique]

- 17. Partager un vertige** [Mise en parallèle des postures respectives de formation (des étudiants) et de classification (des portraits), entre recherche d'une base (réaliste) commune d'orientation et logique (idéale) d'individualisation des parcours.]
[Problématisation de la mise en ordre des portraits et d'une logique d'exposition fondée mais ouverte.]
-
- 18. Faire connaissance** [Exposition des tentatives de catégorisation ayant conduit au raisonnement qui justifie l'ordre de mise à disposition des portraits.]
[Justification de l'ordre proposé sur la base d'une polarité des logiques énonciatives et la densité des discours tournés tendanciellement plutôt vers le métier ou vers la formation.]
[Mise à disposition des 18 portraits par groupes d'affinités.]
-
- 19. Faire du risque une ouverture** [Excursus sous forme de confidences du chercheur-formateur résistant au codage du matériau et à la sélectivité induite de l'anonymisation.]
-
- 20. Affronter le chaos** [Reprise de l'exposition du procédé de sélection et de mise en forme des listes d'énoncés extraits des portraits.]
[Justification du changement de stratégie de catégorisation du matériau en direction d'une appréhension anonyme et distanciée des portraits individuels.]
-
- 21. Repérer des territoires et dresser des cartes** [Exposition du choix d'une nouvelle stratégie de catégorisation consistant à cartographier manuellement les énoncés en les agencant sur des territoires sémantiques (une carte-formation et une carte-métier).]
[Introduction d'une logique de circulation entre les territoires et présentation de l'agencement des cartes.]
[Première problématisation d'une logique de hiérarchisation et d'orientation préférentielle de « lecture » des cartes.]
-
- 22. Titrer des territoires et inférer des opérations** [Présentation de la mise en tableau des territoires sémantiques et des énoncés (regroupés sur les territoires) pour procéder à l'inférence d'opérations (pour se former et pour enseigner).]
[Nouvelle justification du choix du vocabulaire des opérations préféré aux deux vocabulaire - des normes et des schèmes - qui l'encadrent.]
[Mise à disposition et commentaire des tableaux (carte par carte, puis territoire par territoire) regroupant les énoncés reformulés, les territoires qui les regroupent et les opérations inférées à un plus haut degré d'abstraction.]
-
- 23. Se penser devant des opération** [Proposition de cartographie synoptique des opérations (en deux cartes, par genre d'opérations).]
[Reformulation des logiques de lecture et de hiérarchisation des orientations de lecture.]
[Introduction d'une logique d'instrumentation des cartes dans une logique de formation et formulation d'une proposition de table de jeu des opération dans une logique de repérage et de hiérarchisation des compétences.]

17. Partager un vertige

La mise à disposition du matériau qui va suivre, en deux temps, est le produit d'une série de procédés plus ou moins aboutis ou d'expérimentations pas toutes concluantes. Je renonce à fournir en détails au lecteur un récit extensif de l'expérience qui irait au cœur des difficultés typiques de la famille des *méthodes inductives* ou de *théorisation ancrée* qui cherchent à produire des catégories dans le mouvement même de la catégorisation, avec pour problème central l'arrêt du processus et la fixation d'un *ensemble* de catégories (pour ne pas dire un système), celui-ci demeurerait-il *rhapsodique*¹⁸¹, avec les risques de connotation péjorative qu'on pourra y trouver. C'est bien une tentative de ce genre qui sera proposé plus bas, pour rendre compte du résultat obtenu au terme d'un processus de bricolage appliqué à un nouveau matériau (une liste d'énoncés mis à plat) issu du premier (les portraits).

Il s'agit bien de proposer ou de poursuivre une entrée dans un « cercle herméneutique » dont le choix du procédé d'écriture sélective des portraits sur la base des entretiens incarne le premier pas. Mon propre rapport à ce que je résiste même à nommer les données initiales n'est pas neutre, faut-il le rappeler, et procède d'un engagement, voire d'un pari, quant à la « capacité normative » des personnes en formation qui contribueraient par hypothèse à (co)produire des milieux de formation (et de travail), ou du moins à en « renormaliser » les attendus ou les normes – un pari dont la validité ou la pertinence reste encore loin d'être assurée.

L'idée de chercher à « partager un vertige » en guise de premier chapitre de la partie clinique de mon travail répond à l'inflexion, dite plus haut, et pour faire court, vers un enjeu de formation. La discussion, au-delà de la présentation du travail d'interprétation du matériau, reprendra cette question de l'équilibre entre enjeux (de formation et de recherche, si tant est qu'il vaille de les distinguer) en posant la question du *genre de savoir produit*, dont mon travail pourrait éventuellement se réclamer. Je propose à ce stade le concept de *savoirs d'orientation*, ceux des étudiants et ceux des formateurs (éventuellement ceux des concepteurs ou programmeurs de formation). Des savoirs que j'appellerais volontiers des *savoirs herméneutiques*, et qui entreraient dans les composants des « bases d'orientation », d'après le concept emprunté plus haut à la psychologie ergonomique ; bases d'orientation des étudiants de leur propre formation, et bases d'orientation des formateurs de la formation des étudiants, dont il s'agirait en quelque sorte de penser la *rencontre*, plus ou moins belle et plus ou moins fortuite.¹⁸²

Quelques questions s'ouvrent alors. Comment les bases des étudiants se rencontrent-elles, entre elles, et comment rencontrent-elles celles des formateurs ? Comment, par ailleurs, les bases des formateurs se rencontrent-elles, entre-elles ? Ou encore, comment *toutes ces bases* rencontrent-elles celles des concepteurs (ou celles en partie incorporées dans le programme de formation et textualisées dans les différents référentiels de formation) ? Mais d'abord, que sont de telles bases d'orientations dont je parle, ou que je postule, de quoi sont-elles faites ? Que trouve-t-on, pour ce qui concerne d'abord, ici, les étudiants, qui en tiennent lieu ?

J'ai suggéré dans la première partie que des images et des problèmes pouvaient faire office de repères en quelque sorte *a priori*, par une sorte de déduction transcendantale, elle-même orientée par la question des schèmes opératoires du métier et de leur configuration imaginaire progressive *en et par* la formation. L'enjeu est bien de repérage. Ainsi faudrait-il peut-être

¹⁸¹ Rhapsoder, s.d.

¹⁸² « Beau comme la rencontre fortuite sur une table de dissection d'une machine à coudre et d'un parapluie ». (Lautréamont, 1869)

parler, à ce stade, de *repères épistémiques et pragmatiques*, avant de prétendre les caractériser en tant que savoirs herméneutiques. J'ai déjà souligné que le cadrage *a priori* en terme d'images et de problèmes pouvait avoir de problématique et pour ainsi dire d'excessif, au regard des choses dites et de la sémantique émergente des énoncés expressifs.

C'est donc dans un rapport suspensif avec mon propre cadrage théorique, mais sans l'ignorer, que je poserais une question centrale (entre formation et recherche) en demandant : quels sont les *repères* des étudiants orientant leur formation ? Là encore, dans une perspective de dispersion, les mots, c'est à dire les concepts, sont difficiles à fixer *a priori*. De tels orientateurs peuvent être des préférences, des priorités, des intérêts, des valeurs, des préoccupations, des inquiétudes. Un raisonnement normatif traverserait par hypothèse le discours des étudiants que j'ai interrogé en les confrontant moi-même à une demande de jugement :

- Qu'ont-ils appris en formation, quelles expériences jugent-ils formatrices ou non, selon eux ?
- Qu'aimeraient-ils, que devraient-ils apprendre encore, pour se former mieux et, à terme, exercer au mieux le métier ?

Comme ces questions qui condensent le questionnement que je leur ai adressé le laissent entendre, l'enjeu du *rapport des étudiants aux compétences* apparaît central et transversal à mon enquête ; des compétences de différentes sortes, compétences *pour enseigner* et compétences *pour se former* à enseigner, en tant que futurs enseignant, compétences *pour former* des formateurs, et enfin *compétences des élèves*...

Là réside le vertige que j'aimerais partager avant d'entrer dans la présentation du matériau. Le vertige dont il est question repose sur l'expérience de pensée qui consiste à se mettre à la place d'un formateur, par exemple un, ou, plus probablement, une chargée d'enseignement ayant la responsabilité de ce que le dispositif genevois appelle un « groupe de base ». Ces groupes sont constitués d'une vingtaine d'étudiants sur la centaine de la volée, qui se réunissent régulièrement au fil de certains modules de la formation en alternance. Ces chargées d'enseignement organisent et conduisent des séminaires réguliers centrés sur le travail d'articulation entre les temps de terrain (dans les classes) et les temps d'université. Ces formatrices – que je côtoie en tant que collègues – forment pour ainsi dire mon lectorat privilégié. C'est à ces dispositifs, et à de telles charges, autrement dit, que je m'intéresse en priorité.

Il se trouve que mon échantillon équivaut pour une part à un tel groupe de base, même si l'échantillonnage est sans doute partiellement biaisé, ne serait-ce que par l'intérêt exprimé pour le processus de recherche par les étudiants qui ont accepté d'y participer, faisant preuve d'une *disponibilité* qui pourrait bien ne pas être la norme. Quoi qu'il en soit, j'ai eu la chance de rencontrer de près, et relativement longtemps, des étudiants que j'ai cherché simplement à mieux connaître. C'est un fait que la réalité des contraintes de la formation ne rend que difficilement envisageable de s'entretenir dans des conditions comparables avec la vingtaine d'étudiant formant un groupe de base. Autrement dit les formateurs connaissent peu les étudiants. Qu'en connaissent-ils, d'ailleurs, serait en quelque sorte la question réciproque pour une autre enquête. Quels sont les repères épistémiques et pragmatiques des formateurs ? Quels sont, comme je demandais plus haut, leurs bases d'orientation ?

Le vertige présumé est là. Dans la nécessité de faire avec les conditions (matérielles et temporelles) de la formation qui empêchent d'envisager une connaissance détaillée, et *a fortiori* individualisée, des personnes (de leurs besoins, attentes ou niveaux respectifs ; de leurs images ou problèmes...). Des conditions qu'il faudrait décrire plus longuement, dont on

peut penser qu'elles empêchent pratiquement, voire rendent même difficile d'envisager théoriquement, aujourd'hui encore plus qu'hier, des dispositifs d'*individualisation des cursus* et de *différenciation des pratiques de formation* ; des dispositifs dont je n'ai pas caché qu'ils sont – après et avec d'autres – mes propres points de *focalisation imaginaire* ou constituent ma propre *idée régulatrice* de la formation, pour emprunter à nouveau la terminologie de Kant.

Un tel vertige, s'il en est, donnerait ainsi en lui-même matière à enquête. Pour mieux connaître les formateurs, de manière analogue, en cherchant, pourquoi pas, les images et les problèmes qui orientent leur *manière de former*, de même que les processus de renormalisation qu'ils engagent dans leur pratique ordinaire. Je postule ici un vertige qui n'est peut-être pas vécu par les formateurs, ou dépassé, pour ainsi dire opérationnalisé ou routinisé à force d'*habitus*. L'entrée en formation (du côté des formateurs donc) serait à cet égard particulièrement intéressante à observer, soit dit en passant, avec la différence notable que celle-ci a lieu sans une formation aussi structurée (et longue) que celles des futurs enseignants primaires, voire sans formation du tout.

*Faire disparaître le vertige dans le rythme*¹⁸³, suggérerait Maldiney, à qui j'emprunte ce ressort, comme une possibilité, transposée de la peinture, ou plus précisément de l'action de peindre, à l'action de former. Je postule ainsi la nécessité d'un rythme pour ne pas céder à l'ouverture vertigineuse de la multiplicité. L'expérience de pensée que je cherche à mettre en scène consiste alors à se mettre dans la position du formateur et à imaginer que les dix-huit portraits d'étudiants que je vais présenter incarnent un à un les participants à un groupe de base, et pris ensemble, le groupe de base entier. Quel est le rythme approprié, dans une perspective de formation, qui puisse harmoniser au mieux, l'*orchestration des habitus* (pour emprunter la métaphore de Bourdieu) ? Comment, demanderais-je dans la perspective de mon propre problème d'enquêteur, orienter les étudiants en tenant compte de leurs individualités, à partir de quelles bases d'orientation communes, pour ne pas dire moyennes ?

L'idée d'un archi-étudiant n'a pas encore, à ma connaissance, été thématifiée (à la manière de l'archi-élève conceptualisé par certains didacticiens¹⁸⁴), et ce bien qu'une telle image puisse être à l'œuvre dans l'interaction quotidienne des formateurs avec ceux qu'on appelle parfois les « formés », et bien, par ailleurs, qu'une telle idée ou image puisse être une possibilité d'interprétation de mon matériau, sinon de ma stratégie. Ce n'est pas dans cette logique que je me propose de procéder, qui chercherait, pour le dire vite, le commun dénominateur des différents étudiants rencontrés, pour en déduire en quelque sorte une moyenne opératoire, même si c'est sans doute une nécessité dans une logique de formation. C'est là sans doute que le luxe du chercheur (et du détour que la recherche permet) se détache des préoccupations immédiates du formateur. Ma logique est, comme j'ai déjà essayé de le préciser, plus

¹⁸³ « Dans l'accueil de l'événement ouvrant à chaque fois un monde autre, l'être-là se transforme. Souvent quand éclate l'ancien monde, il y a un moment d'incertitude où l'être-là est suspendu à l'événement dans la béance. Mais l'être-là se transformant, la béance disparaît à travers elle-même dans la patence de l'ouvert, comme ailleurs et de même, le vertige dans le rythme. L'être-là s'expose à lui-même sous un autre horizon » (Maldiney, 2001, p. 308). En écho : « Un vertige ou une torpeur naît à la commissure de soi et du monde, à l'instant où on s'aperçoit qu'un espace s'est dessiné qu'on ne sait comment investir. Cet espace a toujours existé, mais jusque-là on était parvenu à le transformer en un lieu dont on s'attribuait le contrôle, fût-ce sur le mode du fantasme. Soudain, le lieu s'est délocalisé. Il s'est déterritorialisé, tandis que l'on renonçait à la prétention de contrôler ses reterritorialisations. Il est redevenu un espace. Il s'est lissé. Ce qui aurait pu passer pour une nouvelle utopie à laquelle on se serait ajusté avec soulagement fut plutôt perçu comme une dystopie. Est dystopique tout espace qui déconcerte et sème l'effroi. Or l'intervalle le plus menu, le plus petit interstice, a vocation à alarmer les consciences. » (Westfahl, 2016, p. 183)

¹⁸⁴ Franck, 2017

dispersive, voire disruptive, que cohésive. Une posture, en partie forcée méthodologiquement, que j'espère féconde dans une logique de recherche, sans ignorer qu'elle soit difficilement tenable dans les conditions de formation contraignantes rapidement évoquées plus haut ; la question délicate de la transposition éventuelle des produits de recherche aux processus de formation ayant à être reprise.

Les métaphores du vertige d'une part, et du rythme d'autre part (qui répondrait au vertige sans forcément parvenir, ni chercher, à le faire disparaître) demeurent ici, tenu compte des nuances incontournables entre posture de formation et posture de recherche, un enjeu de méthode. Comment rythmer, autrement dit, mon propre matériau ? Dans quel ordre donner à lire les portraits – ou à rencontrer les vies étudiants trouées qui, je l'espère, en transparaissent ? Avec quelles catégories ordonner le matériau suivant constitué des dizaines d'énoncés extrapolés à partir de ces portraits ?

De telles questions sont celles que rencontrent tous les chercheurs confrontés à la perspective ou au projet (plus ou moins fantasmagique) d'une « synthèse du divers », pour détourner une autre expression de Kant. Mon problème ne saurait être de chercher à synthétiser « le divers », mais je ne peux me résoudre à le laisser en état de dispersion, pour ainsi dire, si tant est qu'un tel état existe bel et bien. Il s'agit bien d'ordonner le divers qui caractérise les choses dites, les procédés de traitement par l'écriture contrainte des portraits étant une première façon de proposer un ordre ou une structure, serait-ce de manière très intuitive.

Plus directement, la mise à disposition dans un *ordre de lecture* sera mon premier problème d'exposition du matériau dans le chapitre suivant. L'ordre proposé, que j'ai déjà dit être approximatif, est encore intuitif, mais un peu moins, du fait même du processus d'écriture et de confrontation au divers du matériau. Je justifierai cet ordre plus bas, dans la mesure du possible. Le choix de présenter les portraits eux-mêmes visent à respecter le processus de ma propre enquête, pour mieux partager le vertige et proposer un premier rythme.

Le problème du chapitre d'après consistera à traiter non plus les portraits en entier, mais une liste de ce que j'appelle des énoncés, extrapolés à partir des portraits. Des énoncés qui seront considérés sur un plan unique d'énonciation, comme autant d'éléments propositionnels dans un champ d'orientation, dès lors anonyme et dont il s'agira de proposer une *grille d'orientation* interne. Il sera ainsi bien question de viser quelque chose, comme on dit, d'une montée en abstraction, sinon en généralité.

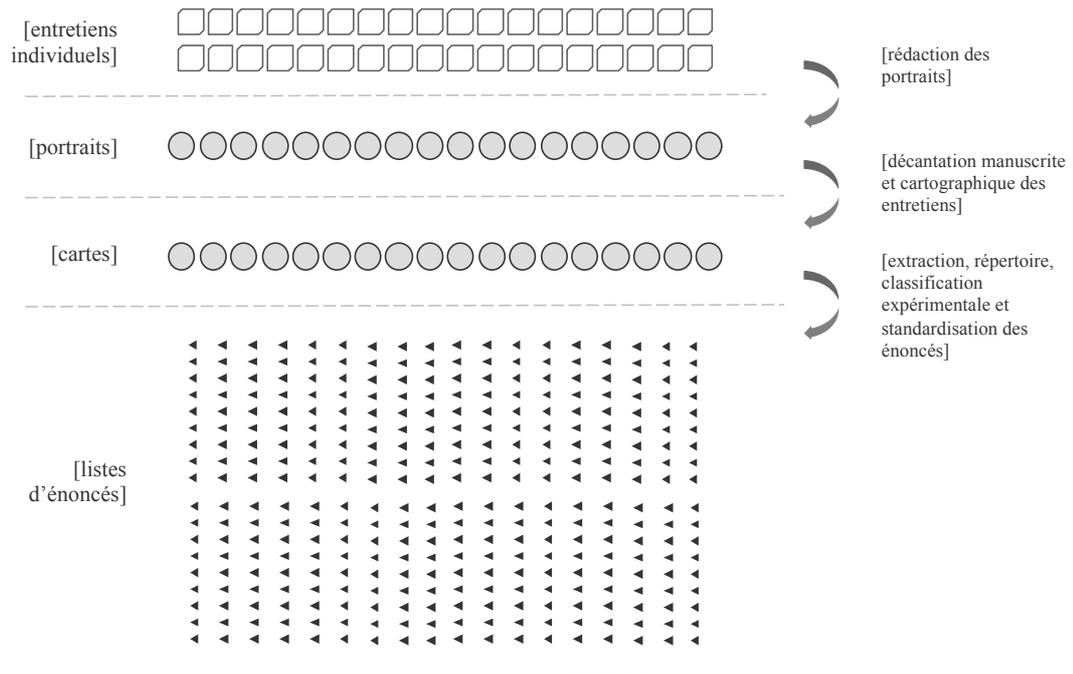
« Comment dénoncer le réductionnisme, si on ne peut lui opposer certaines positivités irréductibles ? », demande Ricœur dans un entretien portant sur le rapport de la philosophie et des sciences justement dites « positives ». ¹⁸⁵ Le procédé de tri des énoncés et de catégorisation (dont je préciserai la tournure plus bas) viserait bien à proposer « certaines positivités », ce qui reviendra à affirmer une prétention épistémique. Mais quelles positivités ?

Sans ouvrir le débat en détail, je dirai(s) ici que la stratégie herméneutique que j'adopte (avec Ricœur notamment), proche de certaines approches de type microsociologique, consiste à considérer que la production de catégories de regroupement d'énoncés, issue elle-même d'un procédé de tri, ou plutôt que les catégories elles-mêmes mettent sur la voie de telles positivités, ou peut-être en tiennent lieu, dans la mesure où elle sont précisément des *catégories interprétatives* (ou reconstructives) plus que directement descriptives des phénomènes en jeu.

¹⁸⁵ Voir la belle expression : « des positivités sans positivisme ». Ricœur, 1988, p. 179.

Il s'agit finalement de justifier la recherche de *régimes d'orientation* (par analogie avec les « régimes d'action »¹⁸⁶). L'enjeu sera non seulement, ajouterais-je dès maintenant, de classer ou d'ordonner, mais de hiérarchiser mon matériau. Je préciserais plus loin l'idée de hiérarchie exploitée, qui consiste moins à déterminer, pour ainsi dire de l'extérieur, des priorités, qu'à mettre en évidence un « jeu d'échelles »¹⁸⁷ qui puisse aider à ordonner le divers des choses dites ou à dresser une carte des propositions ou des *normes d'orientation préférentielles* qui s'y expriment ou y réclament reconnaissance.

fig. 17 – Synopsis des étapes de production du matériau (extrait 2)



¹⁸⁶ « Les travaux post-ethnométhodologiques cherchent en revanche à circonscrire les conditions, plus limitées, dans lesquelles les personnes recourent à telle ou telle ressource. C'est une rupture forte par rapport à l'éthique radicale de l'indexicalité. Les recherches portant par exemple sur les régimes d'action développent ainsi l'hypothèse d'une intégration des ressources les unes avec les autres, de telle sorte que le recours à l'une d'entre elles appelle avec lui d'autres ressources, et tend à en écarter d'autres. Concrètement cela signifie que l'on va prétendre pouvoir concevoir chaque situation comme la combinaison entre des ressources relevant de régimes différents : on va faire des listes de ressources (des mots, des objets, des entités diverses), on va les transporter dans des tableaux, on va qualifier chaque ressource en fonction du régime ou des régimes auxquels la rattacher, et l'on va ensuite travailler sur les tableaux, les schémas, les dessins ainsi constitués. Plus généralement, qu'ils développent ou non l'hypothèse spécifique de l'existence de régimes d'action, les travaux post-ethnométhodologiques supposent que les objets et, plus largement, les dispositifs, vus comme assemblages d'objets et d'inscriptions, créent, en dehors des personnes, des contextes relativement stables que le sociologue peut lui-même extraire des activités, et soumettre à l'exercice de la qualification, de la comparaison. » (Dodier, 2001, p. 315)

¹⁸⁷ Revel, 1996 ; Ricœur, 2000, p. 277

18. Faire connaissance

*Nous croyons que le chercheur lorsqu'il nous parle
des individus, des groupes et des sociétés qu'il étudie
doit nous en apprendre plus sur ces derniers
que sur lui-même ou sur sa discipline.*
Didier Fassin¹⁸⁸

Il s'agit donc, dans un premier temps, de faire connaissance. Ce chapitre est ainsi consacré à une mise à disposition des portraits tels qu'ils ont été rédigés en tant que premier matériau en vue de l'interprétation.

L'ordre proposé n'est pas entièrement arbitraire mais encore approximatif, disais-je. Pour le dire en quelques mots, les portraits sont présentés par groupes de deux ou trois, dans un ordre répondant à un certain raisonnement. Les groupes sont placés d'abord par rapport à deux pôles extrêmes dont l'un apparaît *tendanciellement orienté plutôt vers le métier* et l'autre *tendanciellement orienté plutôt vers la formation*.

Les précautions indiquent l'approximation, ou pour mieux dire, l'incertitude quant à cette manière de procéder. C'est pourquoi je préfère parler, à ce stade, davantage d'une stratégie de mise à disposition que d'une stratégie d'interprétation.

Ma stratégie de présentation s'avère en effet être, en partie, un pis-aller. Sans entrer non plus ici dans les détails de l'expérimentation, l'ordre de lecture finalement adopté est en partie le produit d'un renoncement (d'une tentative inaboutie) à produire ce que j'ai appelé des familles de portraits. Cette perspective n'est pas entièrement abandonnée, mais supposait entre autres une stratégie d'analyse catégorielle, qui a mis sur la voie de celle proposée au chapitre suivant, avec des transformations qui seront évoquées plus loin, mais butait systématiquement, pour le dire vite, sur la complexité et la singularité des portraits.

La théorie de l'imaginaire configurant des étudiants, esquissée dans la première partie, est issue de la recherche d'un raisonnement (catégoriel et conceptuel) susceptible de *positionner* les portraits dans un système de quadrants à double entrée.

Je reconstruis ci-dessous brièvement une partie de l'expérimentation, pour mieux justifier la stratégie finalement adoptée.

- Le premier raisonnement consistait à « lire » les portraits sous l'angle de leur *densité imaginaire* (ce qui m'a mis sur la voie de la question des images).
- Le deuxième raisonnement, croisé au premier, consistait à « lire » les portraits sous l'angle, cette fois, de leur *proximité thématique* (ce qui m'a mis sur la voie des problèmes).

En croisant ces deux raisonnements, j'ai cherché à produire un espace des positions. Il s'agissait alors de raisonner, d'une part en fonction de ce que j'appelle aujourd'hui la proximité thématique, que je qualifiais par les notions de *rapport au métier* et de *rapport à la formation*, et d'autre part, en fonction de la densité des propos relatifs à ces deux thèmes, une densité que je pourrais reformuler aujourd'hui par l'idée d'une densité d'élaboration (une idée qui mériterait d'être justifiée plus longuement).

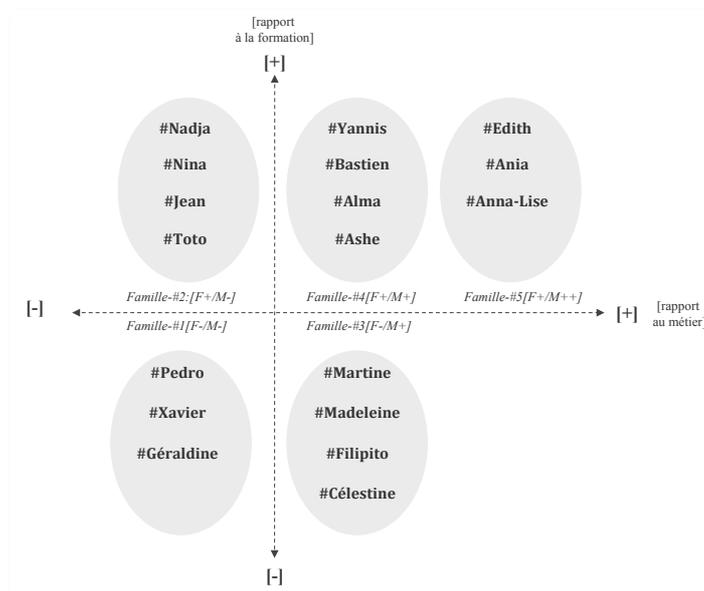
¹⁸⁸ Fassin, 2008, p. 9

L'idée était alors de chercher à positionner les portraits sur deux axes de proximité (rapport au métier vs. rapport à la formation) en les plaçant sur chaque axe en fonction de la densité de l'élaboration. La figure plus bas montre l'espace des positions envisagé alors. Ainsi, certains portraits étaient interprétés et positionnés comme pouvant être à la fois proches du métier et de la formation, et en même temps denses en élaboration concernant les deux pôles (Famille #5 F+/M ++), et d'autres à la fois lointain de l'un et l'autre des deux pôles, et plus rares en élaboration de toutes parts (Famille #1 F-/M-).

Les raisons qui ont motivé ce que j'appelle aujourd'hui un renoncement à poursuivre dans cette voie tiennent en particulier à la distance prise avec une recherche d'analyse et de positionnement des portraits individuels, pour préférer une autre approche plus globale (et anonyme) par le plan d'énonciation collectif, celle même qui fera la matière du second matériau et de son analyse au chapitre suivant. Une forme de retour aux individualités est bien sûr envisagée, mais sera seulement évoquée dans la discussion critique.

Reste de ces réflexions (rétrospectivement préliminaires) l'ordre approximatif de mise à disposition, qui adopte ce qui étaient les deux axes de proximité, pour en faire deux pôles (seulement) tendanciels de l'énonciation individuelle, considérée là encore en quelque sorte à vue. De manière encore moins précise, la détermination des pôles repose sur une *interprétation* des portraits (soutenue par mes rencontres avec les personnes et ma mémoire plus ou moins vive) qui produisait deux grands genres d'impression : la première, de pouvoir voir (ou imaginer...) certains étudiants travailler, d'autres moins ; et la seconde, de voir des étudiants davantage occupés par la formation elle-même, souvent de manière critique, que par le métier.

fig. 18 – Cadran des familles imaginaires



La figure qui clôt cet chapitre exposera finalement l'ordre de présentation adopté, en fonction du placement par rapport aux deux pôles.

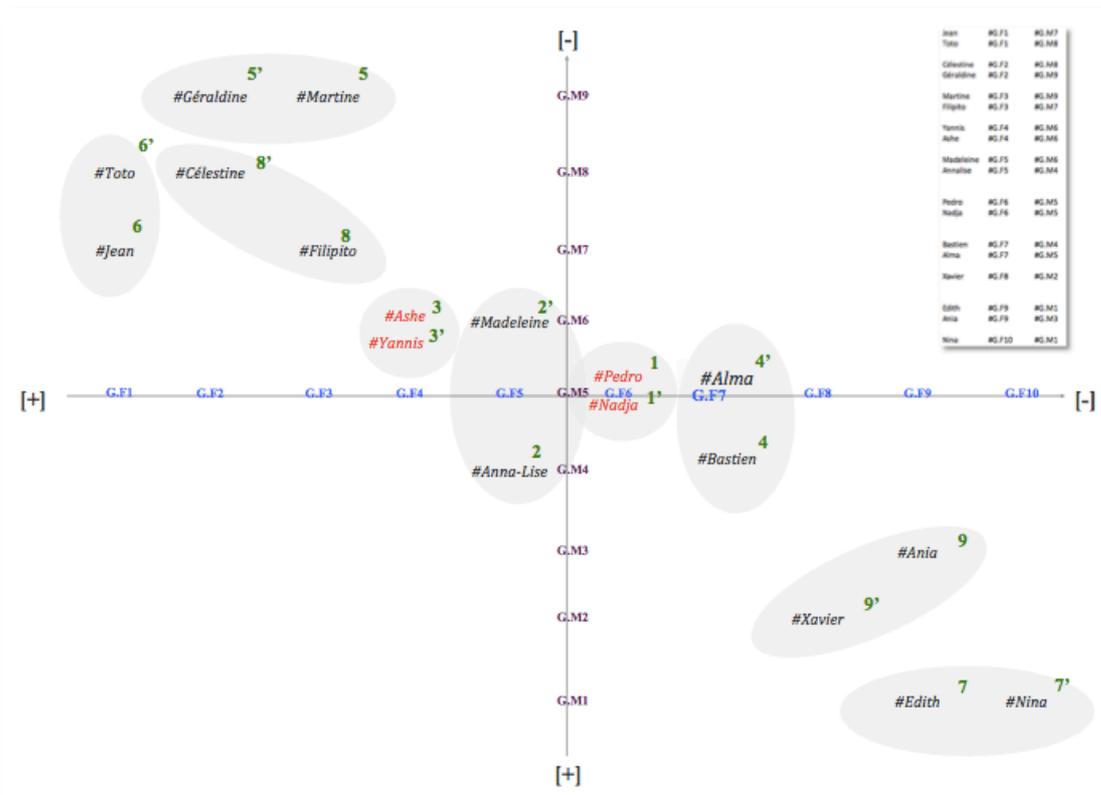
On verra par la suite que ces deux pôles, ou thèmes, m'ont servi d'opérateurs de répartition en deux grands groupes, non plus de portraits, mais d'énoncés extraits des portraits, portant respectivement sur le métier ou sur la formation. ; le travail d'extraction des énoncés, de

répartition et de codage a précédé la clarification de ma stratégie. Ainsi, un procédé de codage de la liste des dizaines d'énoncés (dont il sera plus précisément question plus loin) a été conduit en parallèle de la tentative de faire famille.

Une tentative a été aussi faite de classer les portraits en fonction de la quantité relative d'énoncés concernant respectivement le métier ou la formation. Chaque portrait pouvait ainsi être positionné en fonction de sa position sur chacun des deux axes. Cette tentative est elle aussi inaboutie, mais a contribué d'une part à la réflexion et à la fixation de certains groupes (par la position des polarités), et d'autre part à mon changement d'approche centrée davantage sur les énoncés que sur les portraits.

La figure ci-dessous montre cette tentative de positionnement, et permet de comprendre je l'espère, la répartition en sous-groupes, même si finalement les groupes adoptés ne sont pas ceux qui émergent de ce procédé-là. Une lecture comparative de deux groupes de portraits contigus (au centre : #Ashe & #Yannis / #Pedro & #Nadja) montrant rapidement l'impertinence de cette approche que j'ose à peine dire quantitative, et la nécessité d'une approche plus qualitative : celle qui sera exposée dans le chapitre suivant, et celle qui procède de ma propre relecture, aussi approximative et subjective puisse-elle paraître.

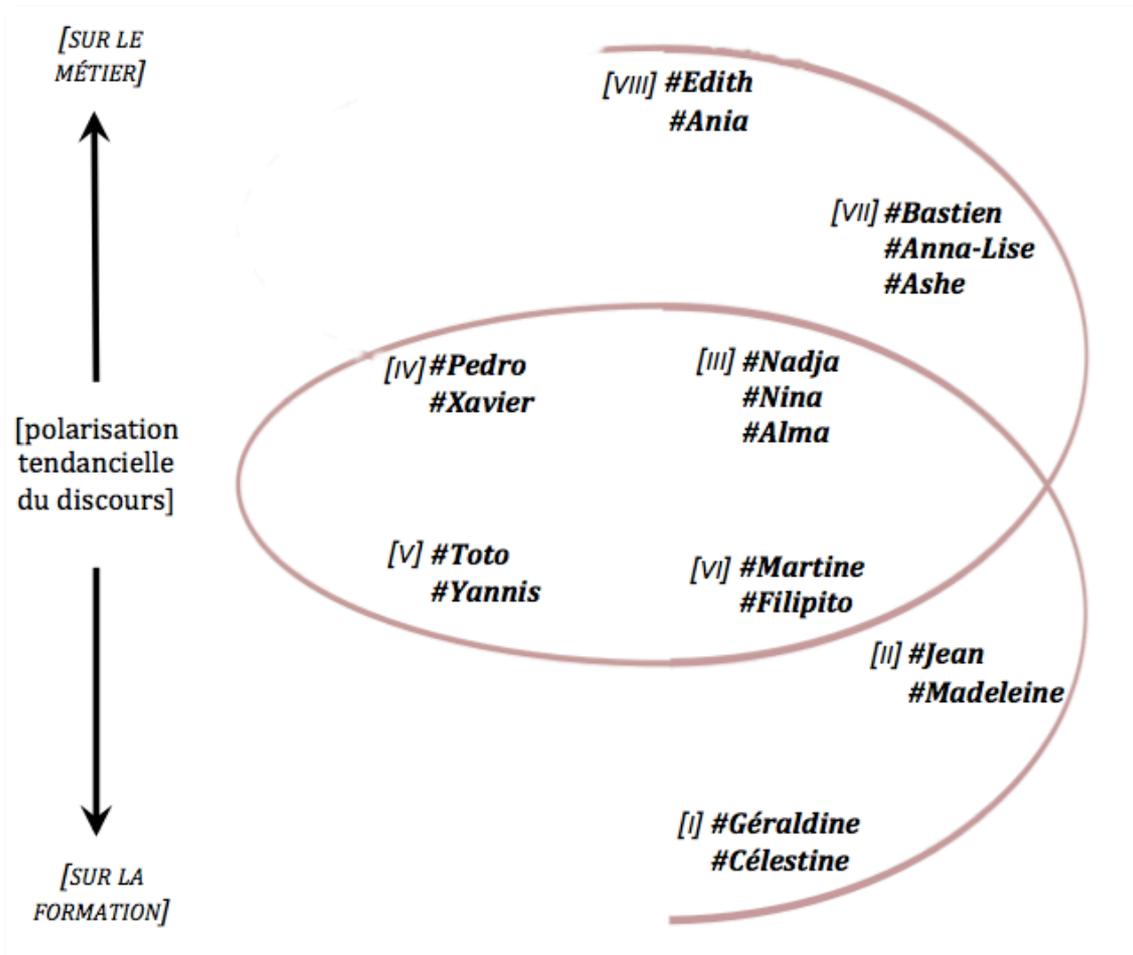
fig. 19 – Espace des positions en fonction de la proportion d'énoncés



Sur ces bases préalables, sous forme de détour méthodologique, j'invite donc le lecteur à une lecture patiente et je l'espère curieuse. D'une certaine manière la stratégie de partage du vertige se poursuit (ou plutôt se concrétise) ici, donnant à lire dans un ordre en partie justifié, ce qui aurait pu être ordonné autrement, et le sera peut-être dans la pensée et la réflexion de mes lecteurs. Peut-être à cet égard l'orientation de la lecture, par l'ordre tendanciel proposé, est-elle une orientation de trop et aurait-il fallu laisser les portraits dans un ordre plus

arbitraire et, donc davantage ouvert ; par ordre chronologique de rédaction, par exemple, comme il a été envisagé de le faire.¹⁸⁹

fig. 20 – Spirale des tendances problématiques



¹⁸⁹ Pour rappel, les propos en italiques sont des citations *indirectes*, extraites des propos mais reformulées grammaticalement, alors que les propos entre guillemets sont des citations *directes*.

18.1. [G1] Géraldine – Célestine

#Géraldine ~ 23 ans

Géraldine avait et *a toujours envie de tout savoir*. Elle a tenté et abandonné des études de médecine sans vraiment les choisir, avant de choisir parmi les Facultés (après s'être informée et avoir rencontré une formatrice universitaire expérimentée) celle de Sciences de l'éducation, un peu parce qu'elle a « envie de changer le monde », et *va donc essayer*.

Géraldine (« en décalage », « un peu bizarre ») avait « compris le système » et était « une bonne élève qui voyait que d'autres n'y arrivaient pas » : « trop sage » par *peur de ne pas faire bien*, « trop dans la norme » (*depuis qu'elle est née...*), qui *ne faisait pas assez de bêtises* au dire de sa mère. Elle était *trop dans le travail et ne profitait pas vraiment*. Géraldine a appris à lire (et à faire du vélo) toute seule, par défi. Elle commente : « dès que j'arrive pas, j'aime bien ». Elle avait (et a) le goût des sciences, et du français, « quand ça partait dans des discussions philosophiques ».

Géraldine apprend *quand elle repense après* à ce qu'elle a vu, entendu, noté. Elle remarque avoir « beaucoup à observer sur le terrain » et apprécie le principe des séminaires pour pouvoir (après) *en tirer quelque chose*. Elle résume : *les problèmes apparaissent sur le terrain* et les séminaires passent (plus ou moins) en revue « les différentes possibilités d'essayer de les résoudre », et regrette que les « tours de table » pour *dire les ressentis* ne soient pas exploités : sans « éléments de contradiction » *pas de débat*.

Géraldine critique surtout *les séminaires trop longs et lents*, en partie du fait de la formatrice mais pas seulement (« une journée aurait suffi », au lieu de deux semaines) : elle « ne pense pas qu'on apprend en s'ennuyant ». Géraldine (qui a lu attentivement les différentes brochures) imagine volontiers une meilleure alternance des temps : « il faut varier pour apprendre bien », et demande « du recul », « du temps pour digérer ». Elle regrette notamment que les apports théoriques soient trop regroupés.

Géraldine valorise la théorie : « c'est bien, quand c'est bien utilisé ». Elle pense qu'il faudrait *mieux préparer les stages*, et imagine que les étudiants puissent « avant le terrain, voir les problèmes les plus souvent rencontrés ». Géraldine résume – révoltée – le module didactique : « je pensais qu'on allait apprendre à enseigner les matières », en regrettant qu'il y ait « tellement peu de rapport entre ce qui se passe sur le terrain et ce qu'on nous dit ici ». Elle commente froidement « le métier d'élève » auquel les étudiants sont poussés : « il faut se mettre dans le moule, et quand on aura fini on fera ce qu'on veut ».

Géraldine évoque deux apprentissages (lors des stages didactiques qui sont malgré tout « l'occasion de faire plus de pratique ») : « enseigner par petites touches » à des enfants jeunes, et « toujours avoir un plan B » : « des trucs utiles mais sans rapport avec ce qui nous est demandé ». Elle propose : « les enseignants [de didactique] devraient venir enseigner une journée pour voir ce qu'il faut pour mettre en place [ce qu'ils demandent] dans une classe réelle ». Elle les juge autrement dit *coupés de la réalité* : « on ne nous parle pas des paramètres dont on doit tenir compte ».

Géraldine connaît sa manière de fonctionner : *douée pour la théorie*, elle peut « pondre des trucs ». Elle sait aussi *manquer de pratique* : « je suis là pour apprendre, et j'ai pas tellement progressé en pratique... » ou seulement un peu, *pas comme elle aimerait*. Géraldine ajoute en analysant le dispositif : *plutôt que de demander des dossiers aux consignes peu claires* « ils pourraient évaluer les stages et l'amélioration entre deux temps de terrain », et « demander leur avis aux formateurs de terrains ». Elle soupire : « si on était évalué autrement, peut-être que j'y arriverais mieux ».

Géraldine définit quand même une situation apprentissage : « théoriquement, ça serait bien de mettre les élèves dans des situations-problèmes, pour que la situation soit plus productive », et commente : « ça fonctionne bien avec moi, et je me suis rendu compte que ça fonctionne avec les autres étudiants. » Elle note en souriant : « avec ALEDA¹⁹⁰ c'est pas possible de faire des situations-problèmes », peu de temps après avoir assumé : « ALEDA c'est nul, mais ça me rassure pour la 1^{ère} année d'enseignement... il y a pas trop à se creuser la tête ».

Géraldine pense finalement, ici comme partout, « qu'on peut faire mieux ».

¹⁹⁰ Acronyme de *A l'école des albums* (livre d'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture au cycle élémentaire)

#Célestine ~ 30 ans

Célestine a travaillé une dizaine d'années, dès la fin du collège, comme professionnelle dans un cirque (à la corde) où « ça marchait bien », avant d'être confrontée à un choix : arrêter (et chercher un autre métier) ou continuer *sur la route* loin de « son cercle d'amis ». Elle a *toujours aimé partager* et a été formatrice dans l'école de cirque où elle a appris le métier (en passant « de l'autre côté »), ainsi *l'enseignement paraissait logique*, et elle a choisi l'enseignement primaire, convaincue (par l'essai) de *ne pas vouloir* enseigner à des adolescents et dans une seule branche.

Célestine « apprend à observer toutes les manières de faire et tente de se diriger » vers *ce qui lui convient*. Elle *s'est accrochée* en première année (dont « peu de choses restent ») et « intègre mieux quand c'est lié au concret ». Elle commente à propos des arts du cirque : « ça s'imprègne mieux quand s'est jouée sur scène », un métier pour lequel « il n'y a pas vraiment de bouquins » et où « il faut être motivé à apprendre par soi-même ».

Célestine « aime entendre de vrais avis » (« ce qui tient à cœur » aux enseignants) et reproche au cours de tronc commun *une certaine langue de bois*. Elle n'hésite pas : « l'alternance fait sens » et commente : « on repère [les compétences à développer] parce qu'on s'interroge » et que « le regard est dirigé par l'université ». Célestine valorise surtout les « espaces de discussion » et « les témoignages concrets. Elle propose de multiplier les séminaires dès le début de la formation (parce que c'est là en tant qu'étudiants qu'on peut *se faire une idée*, « savoir si on est fait pour ça ») et ajoute que *trouver et faire un stage comme prérequis* permettrait « d'avoir une vraie idée de ce dans quoi on se lance ».

Célestine tranche : « théoriser pour théoriser c'est de la perte de temps », nuance : « c'est pas le moment », et précise : « on est censé être dans une formation dédiée à faire du terrain ». Elle accorde cependant que « l'analyse didactique est utile » mais pense qu'elle *pourrait être condensée*, et surtout qu'on pourrait planifier en faisant « vraiment travailler la collaboration », entre étudiants, mais surtout *à partir de ce que les formateurs de terrains font sur le terrain* (« en amont » et pas seulement par des *feedbacks a posteriori*).

Célestine constate que (dans le cadre des stages de didactique) « l'enseignement perd en qualité » et qu'il n'y a *pas de continuité* avec ce qui se fait dans les classes. Elle ajoute : « ce qui nous est demandé sort du programme », ce qui « profite plus à notre formation qu'aux bénéficiaires des élèves » (« on est quand même là pour ça »). Elle suggère songeuse que *l'université s'adapte et se sacrifie au terrain plus que l'inverse*.

Célestine pense « qu'on peut se préparer sans préparer sa leçon à la minute près » en *préparant son savoir sur la question*, ce qui invite à « être au clair sur notre but » sans forcément « planifier le détail ». Elle *se projette comme ça* : un *canévas général* avec des *objectifs finaux* (quelle que soit la durée) et *différentes possibilités* dont la mise en œuvre « dépend de comment les élèves apprennent le mieux ». Elle confesse : « ce qui est effrayant là-dedans, c'est la possibilité d'être désarçonné, de ne pas savoir répondre aux élèves ». Célestine commente : « c'est ce qui effraye les gens » et pense que « beaucoup d'étudiants ont peur du ridicule, de ne pas être pris au sérieux ou considérés par les élèves », ayant appris dans son métier précédent qu'il peut être utile d'*avoir peur pour apprendre* et qu'il est « dur de ne pas maîtriser » (ce qui est « plus visible dans les disciplines corporelles »).

Célestine reconnaît en priorité devoir apprendre à « oser perdre le contrôle » ou à « l'avoir de façon plus globale », et souligne une difficulté : « lâcher les élèves dans la tâche », ce qui implique de « verbaliser moins longuement ». Elle apprend que les autres « n'ont pas forcément sa manière de formuler les choses » et à « accepter que les élèves » *formulent les choses à leur façon*.

Célestine regrette enfin qu'on leur dise en formation de *se baser sur les intérêts de élèves*, mais qu'on *ne leur donne pas la clé*.

18.2. [G2] Jean – Madeleine

#Jean ~ 22 ans

Jean a hésité à devenir cuisinier ou horticulteur avant de terminer le collège et d'aller à l'université afin de « continuer à entraîner la réflexion ». Il a choisi le métier d'enseignant comme un « pourquoi pas » dont il *n'avait aucune représentation*. Jean découvre un domaine qu'il *ne soupçonnait pas* dont les « dimensions sociales » l'intéressent « vachement ».

Jean se représentait quand même le métier mais *comme il l'avait vu comme remplaçant*, avant de *se rendre compte* dans les premiers temps d'alternance (dont il *ne savait pas grand-chose*) qu'il faisait « beaucoup d'erreurs dues à l'ignorance des différentes dispositions face à l'école »: « son regard a changé grâce au différentes unités de formation », et il cherche davantage à « comprendre la cause plus en profondeur », en *se décentrant* et en *ne fonçant plus sur la première idée qui vient*, « souvent émotionnelle » - ce qui *est difficile à faire, quand même*.

Jean apprend *quand il fait des débats* : « pour construire une réflexion il faut une opposition ». Il aime penser « de manière différente », « la confrontation permet de faire évoluer les idées ». Jean précise : « on peut apprendre tout seul en tombant d'un vélo », la condition minimale étant définie : « il faut un environnement avec lequel interagir ». Jean souligne alors un paradoxe : les séminaires où ils sont « beaucoup mis en situation » de débattre sont moins intéressants que les « apports théoriques » et les « prises de position » des intervenants. Il trouve les « séminaires trop long » et les « semaines sur le terrain très enrichissantes », au point de poursuivre en reconnaissant avoir été *plus influencé par son formateur de terrain dans la manière de modifier ses planifications que par les attentes de l'uni*.

Jean assume (« c'est vrai au fond ») avoir cherché en stage à « gérer une activité [de compréhension en lecture] sans penser aux objectifs de l'activité ». Il ajoute : « je ne peux pas l'expliquer, je ne sais pas pourquoi le fait de travailler un texte permet aux élèves d'apprendre ». Jean *établirait des objectifs* s'il avait à le refaire, et en propose un : « provoquer des questions auxquelles les élèves n'auraient pas pensé ». Il irait « voir dans le plan d'études », « un recueil d'objectifs » qu'il reconnaît *ne pas encore savoir vraiment comment utiliser*.

Jean joue le jeu de l'abstraction : *une situation d'apprentissage est* : « un état où il y a un avant et un après, où la représentation d'une chose a évolué, ou bien où il n'y avait pas de représentation à la base et il y en a une après ». Il ajoute : « on part du principe que tous les élèves ont une représentation... mais on sait pas » et évoque le *rôle des traces* : « une représentation de la représentation des autres ». Jean spéculé : « on peut insister sur un détail, selon l'angle de vue » et « créer une infinité de situation ». Il note que les enseignants qu'il observe « sélectionnent » ou « prêtent attention aux situations qui posent problèmes ». Il s'interroge sur un critère qui permettrait d'identifier « les situations les plus créatrices de changement ».

Jean rencontre un formateur de terrain qui a « changé sa manière de travailler », *graduellement*, même s'il *ne sait pas vraiment comment il fait* pour enseigner « un peu à l'arrache ». Il confesse que, durant les stages, « quand on avait plus de liberté on se basait sur ce qui est susceptible d'intéresser les élèves ». Jean formule les grands enjeux : « apprendre à faire une leçon-type dans n'importe quelle matière » et « comprendre le ressenti individuel de chaque élève ». Il constate : « un stage travaillant sur les deux serait plus proche de la réalité » où *il n'y a pas d'ordre* : « les choses à gérer sont imposées par la dynamique de la classe ». Il ajoute : « il faudrait inclure le ressenti des élèves dans la planification », « pas que socialement, aussi par rapport aux objectifs et à l'intérêt qu'ils portent aux matières ». Jean aimerait d'ailleurs « faire une rentrée », pour voir *une dynamique de classe se mettre en place*.

Jean veut bien finalement imaginer (même « s'il faudrait une classe ») un *projet sur le potager* où il voit la possibilité de travailler les sciences, le français, les maths, l'histoire. Jean, néanmoins, « au début », *choisira* les moyens d'enseignement en vigueur : « plus rassurant, plus structurant, qui permettent de savoir où on va ». Il aurait besoin d'un « canevas d'une année » de « points de repères », il *imagine que c'est ça qui manque*, même s'il précise humblement que *c'est peut-être lui qui n'a pas tout suivi*.

#Madeleine ~ 25 ans

Madeleine « aimerait faire en sorte que les élèves soient plus intéressés par l'école qu'elle ne l'a été » : une élève « sans jamais de soucis mais qui ne travaille pas » pour réussir. Ses parents enseignants, « très pédagogues », transmettant « comment apprendre à apprendre », empêchent – ou nourrissent ? – une distance de Madeleine à l'école qui lui fera préférer l'enseignement primaire à la poursuite d'un cursus au-delà de son Bachelor en histoire et langue française : pour être plus proche des élèves et moins de « la matière ».

Madeleine apprécie les cours de tronc commun en sciences de l'éducation, qui lui plaisent en ce qu'ils sont plus concrets, riches en « exposés de cas », contrairement à ses études littéraires. Elle préfère toutefois encore davantage « voir le terrain ». Une chance, pense-t-elle, d'être entrée en stage avec « sa » formatrice, auprès de laquelle elle apprend notamment à tenir un « cahier d'astuces ». Un terrain, plus largement, où elle cherche à « piocher ».

Madeleine voudrait « élargir le monde » avec les élèves. Elle cherche à « aller vers autre chose » à partir d'une chose. Elle fait débattre les enfants de manière improvisée pour qu'ils apprennent. Pour « arriver à ce que les élèves ne se soient pas rendu compte » qu'ils ont appris.

Madeleine semble tranquillement inquiète dans son souci d'apprendre à « ne pas se laisser déborder ». Elle observe la discipline et l'autorité des autres avec curiosité, sans mimétisme à la clé, plutôt l'ouverture de possibilités où elle se trouverait *comme en creux*. Le temps viendra où elle saura faire.

Madeleine voit l'intérêt de la planification didactique mais ce n'est pas son truc. Elle « n'aime pas que les choses aient un début et une fin ». Elle joue le jeu imposé par le métier d'étudiant en fixant, par exemple, un minutage strict dans le déroulement *a priori* d'une séquence, même si elle sait bien que celui-ci ne correspond pas à la réalité. Elle rit en sachant qu'elle ne sait pas mieux – ni moins bien – qu'avant, gérer le temps.

Madeleine ne se précipite en rien, sauf peut-être quand une discussion – avec ses camarades étudiants notamment – tourne en rond ou s'égaré. Elle peut prendre, dans ce cas, l'initiative de chercher à dire où on en est de la discussion, sans pour autant l'interrompre. Elle trouve toujours intéressant de discuter, mais juge sévèrement une perte de temps passé dans certains modules de formation à « parler pour ne rien dire ». Dans d'autres elle regrette : « il y a tellement de choses bien qu'on aurait pu faire ».

Madeleine s'étonne des « petits degrés », qu'elle redoutait un peu et excluait *a priori* de son projet. Elle découvre presque un autre métier d'enseignant que celui qu'elle attendait. Elle y rencontre une enseignante – sa formatrice de terrain avec laquelle elle poursuivra l'aventure – dont elle apprécie qu'elle accorde le temps d'apprendre aux élèves. Un âge auquel on laisse encore sa place à la différence des rythmes. Ce qui laisse en retour à l'enseignant le temps d'observer ses élèves, par exemple en leur mettant entre les mains une calculatrice : « un outil qui permet de voir la différence ». De voir et de faire voir aux élèves leurs différences pour mieux organiser la collaboration et viser un « apprentissage mutuel ».

Madeleine est « organisée dans son bordel », « cherche tout, tout le temps » dans ses affaires. Elle s'inquiète sans urgence là non plus de son problème d'organisation. Elle ne se repose que peu sur ces papiers, pas plus qu'elle ne cherche à s'appuyer trop sur les outils, bien que cela puisse « être rassurant ». On les lui a « montrés en stage », les moyens d'enseignement et le plan d'étude, qu'elle juge « très structuré » mais difficile à la navigation, « trop austère ». Elle apprend néanmoins à « s'y retrouver ». Peut-être bien mieux qu'elle ne le croit.

18.3. [G3] Nina – Alma – Nadja

#Nina ~ 22 ans

Nina danse dès qu'elle le peut et mènerait bien une carrière dans ce métier, en parallèle de celui d'enseignant auquel elle a choisi de se former dès le collège, ayant toujours su qu'elle « travaillerait dans le social ». Elle évoque une sortie au musée où elle cherchait – contrairement aux autres éducateurs – à *intéresser les élèves*. Nina le répète pourtant, « tout est très social pour moi », au risque bien identifié d'une tension – presque une polarité – entre deux intérêts qu'il s'agira (à armes inégales) de concilier : *les élèves ou le savoir*.

Nina fait des listes et verse sa « mémoire de poisson » dans un « agenda de ministre ». Elle a toujours aimé lire, lit cependant peu dans le cadre des études, mais quand elle le fait c'est deux fois – stylos de couleurs en main – pour mieux « structurer » sa lecture, comme elle « restructure » le contenu des cours (qu'elle préfère « construits » et « synthétiques ») dans des fiches.

Nina s'organise beaucoup pour *se jouer d'une désorganisation naturelle*, elle prépare des plannings détaillés quand elle intervient en classe, mais sait pouvoir improviser si on lui retirait son outil. Elle voit des enseignants qui « gèrent le temps » sans savoir *comment on fait* pour « évaluer le temps ».

Nina, qui s'inquiète de la coopération entre les élèves après l'avoir découverte entre enseignants, pense logiquement qu'il y a *trop d'élèves dans les classes*, et en voudrait dix au maximum, à la manière des classes d'accueil, ce qui soulagerait le constat selon lequel *plus on se rapproche du savoir, plus on s'éloigne des élèves*. Elle aimerait rester près des élèves, tout en profitant du « cadre des apprentissages » et des « variations dans ce métier », où, contrairement à l'éducation à la petite enfance qui la tentait, *tout n'est pas toujours pareil*.

Nina a « envie de savoir tout et tout de suite » et se trouve « démunie de n'avoir pas encore toutes les ressources ». Elle a « peur du début » et de « la contrainte du travail solitaire ». Elle attend d'*un grand nombre d'exemples* « ce qu'il faudrait exactement faire », notamment quand il s'agit d'être une « figure de l'autorité » dont la « faiblesse » dans un cas précis lui fait rendre compte d'un « fiasco » lors d'une première conduite d'activité sans guidage.

Nina prend sur elle, et n'envisage que *bien après coup* que l'organisation des tâches et le sens (ou le non-sens...) des apprentissages et du savoir en jeu puissent jouer autant – ou plus – que le « facteur humain », dont elle relate l'importance et l'imprévisibilité en évoquant la formation des adultes. Elle se projette pourtant au jour où elle aura « le curriculum dans la tête », comme une routine qui la libérerait de la charge – jusque-là déléguée – de prendre en compte les savoirs.

Nina s'inquiète de tout prévoir et sait en même temps que cela n'est pas possible, faisant même l'hypothèse qu'un des objectifs des enseignements de la didactique puisse consister à « montrer qu'on ne peut pas tout prévoir ». Elle regrette cependant la manière d'y être « tellement dirigés », « qu'on ne parle pas [en séminaire] de ce qui pourrait nous intéresser » (*les transitions et les consignes*), qu'il n'y ait « pas le temps d'échanger sur nos expériences », de « réfléchir à chaud ». Elle évoque l'idée d'un *carnet de bord* plus réflexif et personnel qui donnerait de la matière à ces échanges.

Nina place au centre l'intérêt des élèves et réfléchit à la situation idéale d'apprentissage (sachant bien « qu'il n'y a pas de classe parfaite »). Elle se demande : « peut-être que si ça vient d'eux-mêmes, les élèves apprennent mieux ? » et ajoute – comme amusée : « c'est comme moi », pour commenter : « c'est drôle de retourner la situation ». Elle se préoccupe de rendre le savoir intéressant – par exemple la dictée comme *elle en a fait l'expérience en formation et par la coopération* – et « trouve génial » que l'on puisse « créer du savoir sans s'en rendre compte ».

Nina « n'aime pas parler en termes universitaires » et a le projet de rencontrer une formatrice de terrain (qui a été son enseignante et avec qui « elle a tellement bien appris ») auprès de qui elle espère trouver – loin des « cours trop à distance du métier » – « un cadre tellement précis, tellement clair »...

#Alma ~ 25 ans

Alma, « toujours intéressée par le domaine de l'éducation », a achevé un Bachelor en droit (une voie choisie parce qu'elle avait de bons résultats, pour le prestige et parce qu'elle a « un côté carré ») avant de préférer la formation au métier d'enseignante primaire qui – au dire de ses proches – *visiblement lui plaît*.

Alma ne sait pas vraiment dire ce qui *au début* l'a *déçue* : un côté *très vague* pour ne pas dire trop théorique, dont le *manque de clarté* pourtant « laisse plus de place à la réflexion ». Elle apprécie qu'au fil des modules certains formateurs *croient davantage en eux* : « on attend plus de nous, et au final, on en retire plus ». Elle ironise sur les enseignants qui protègent les étudiants de trop de choses à lire : « il y a un moment il faut donner de la matière ». Alma *ne lit pas tout* mais comprend – ou fait l'hypothèse – qu'une grande partie du contenu des textes lus « fait partie des théories sur lesquelles reposent certaines pratiques ».

Alma apprend « des choses qu'elle a vues sur le terrain pour de vrai », mais ne rejette de loin pas les enseignements universitaires auxquels elle reproche d'abord une sorte de profusion bavarde et *trop générale*. Elle suggère : « en dire moins, mais creuser » et souhaite par exemple savoir : « différencier d'accord, mais comment ? » Alma a *besoin d'outils concrets*.

Alma a *toujours aimé l'école* et en particulier le français : « très orthographe et grammaire ». Elle avoue : « je suis hyper-scolaire », s'interrogeant sur sa scolarité (sur laquelle « elle réfléchit beaucoup pour savoir ce que ça influence... ») et « son parcours linéaire » : « parfois j'ai peut-être loupé quelque chose en apprenant un peu bêtement et sans m'interroger sur le sens ». Alma était très timide, et se demande pourquoi elle tenait tant à *rester dans l'ombre*, celle d'une de ses amies surtout, dont elle s'est éloignée progressivement, leurs intérêts divergeant. Elle a toujours aujourd'hui « cette peur de dire quelque chose à côté de la plaque », même si *ça va mieux*.

Alma est « particulièrement attentive aux élèves qui parlent peu » et « essaye de les voir tous ». Elle est « convaincue que si on participe on en retire quelque chose », même si elle, encore aujourd'hui, *parle et participe peu*. Elle aimerait que les élèves n'aient « pas cette peur de faire différent, de faire faux. ». Alma *cherche la variété* « pour que chacun puisse se sentir bien à un moment » et « puisse et ose s'exprimer ».

Alma observe sa formatrice de terrain qui *observe beaucoup* ses élèves, mais *ne saurait pas trop dire ce qu'elle observe* très précisément. Elle choisit une compétence par-dessus toute : « la capacité à réagir du tac au tac », *pas sûre de savoir comment, ni si cela s'apprend*. Alma envisage pourtant *une clé* : « être au clair avec ce que l'on veut, pour pouvoir agir du tac au tac », et pour ce faire (peut-être le secret) : « s'interroger sur ses attentes ».

Alma *n'imaginait pas* d'autres manière d'enseigner « la gym » (que celle qu'elle a connue) et confesse : « c'est dur de changer sa manière de voir les choses ». Elle croyait en même temps que « c'était ça la didactique : on sait que tous les élèves n'entrent pas par le même canal dans les activités proposées, et qu'il faut essayer de voir différentes façons de faire. » Alma ne s'énerve pas mais *s'étonne*, notamment que la formation ne pousse pas plus à *sortir du cadre* (« on se réfère toujours à ce qu'on connaît ») et aurait aimé « chercher des idées ensemble » pour *se faire un répertoire et ouvrir les esprits*. Elle ajoute : « on aurait le temps ».

Alma observe sa formatrice de terrain (« engagée à 200% »), qui *explicite beaucoup*, prend *le temps d'écouter*, et avant tout « croit en ses élèves », même si elle la trouve *encore trop cloisonnée*. Elle aimerait « quelque chose de plus global » pour *lier les matières*. Alma face au programme, soucieuse d'*intéresser les élèves*, alterne « entre tout remettre en question et se dire que les choses ont été décidées comme ça », avec une règle : « il faut s'intéresser soi-même à ce qu'on enseigne », et une conviction : « si on se dit que ça n'a pas de sens, il ne faut pas l'enseigner ».

Alma finalement cherche ce qu'elle a « envie de viser pour le début, quand elle aura sa classe », et se demande, dans tout ça, *à quoi elle tient vraiment*.

#Nadja ~ 22 ans¹⁹¹

Nadja s'inquiète. Elle ira jusqu'au bout de la formation dit-elle, mais doute d'être capable de faire le métier. Son problème est de parvenir à « se partager » pour être juste. Une expérience de stage en *classe d'accueil* apparaît au cœur du tableau. Un désir de proximité. Une volonté d'aide des élèves les plus en difficultés, en particulier pour ce qui est de *l'apprentissage de l'école*. Donner les moyens d'apprendre. Sa priorité après une année de formation professionnalisante relève de la *pédagogie différenciée*.

Nadja a hésité à choisir ces études et ce métier. Son goût pour l'histoire et en particulier l'histoire de l'art est encore là, après avoir toutefois préféré une filière de formation plus sûre que celle qu'elle a expérimentée lors de stages dans des musées et des galeries d'art, à Genève et New-York. Des stages libres auprès d'enseignantes de sa connaissance, puis les premiers stages dans la formation confirment son intérêt pour l'enseignement. Une véritable *rencontre avec un élève* (récemment immigré et jamais scolarisé) déclenche un engagement de proximité qui se maintiendra auprès de lui au-delà du stage par un rôle de répétitrice bénévole. Elle crée sur son temps propre des outils d'enseignement-apprentissage.

Nadja a adoré le premier cycle de formation, elle en aurait repris volontiers une deuxième année. « Hyper-intéressant ». Cet intérêt perdure au début de la filière professionnelle proprement dite. Elle y découvre la complexité des rôles et des identités du métier d'enseignant. Elle aime apprendre de manière franchement pratique ou franchement théorique, semble-t-il, ce qu'elle ne dit pas de la sorte. Son goût pour l'histoire de l'art est un goût pour *les (petites) histoires* dans l'art. Pour les artistes et leurs inscriptions dans des contextes. L'enseignement de l'art au Collège était trop conceptuel, mais surtout trop évaluatif, avec une prétention - « trop injuste » dit-elle - à dire le vrai en matière d'art.

Nadja lit beaucoup, surtout des romans. Elle est entrée dans l'écrit tardivement. A connu le redoublement à l'école primaire en raison de retards (dyslexie, dyspraxie, dyscalculie). A souffert du déclassement et de la stigmatisation. Par ailleurs elle n'apparaît pas croire à la théorie, ne cherche pas des ressources pour ses difficultés dans la lecture spécialisée. Elle la trouve trop compliquée, trop peu concrète. En se sous-estimant probablement dans ses possibilités d'accès à ces textes, de son propre aveu. Elle ne théorise pas. Elle comprend les logiques qui l'entourent – par exemple la densité des programmes et la pression sommative - et s'y cogne un peu, sans critiquer pour autant le monde avec violence.

Nadja identifie ses difficultés, mais ne croit pas que la formation puisse y répondre. Elle perçoit un décalage entre ses attentes (celles de ses camarades aussi) et les contenus de formation, en particulier didactiques. Elle reproche à certains enseignements (presque tous) un désintérêt pour les problèmes perçus par chacun. Aimerais plus d'échanges (plus ou moins encadrés) *à partir des difficultés et des ressources mobilisées* par chacun. Elle ne voit pas, par exemple, comment elle enseignera la division en mathématiques, si personne ne lui apprend comment ça fonctionne ni comment l'enseigner. « On est seul » dit-elle à cet égard, la formation passant à côté de son besoin sur ce point. Elle ne cherche pour autant pas à combler elle-même cette lacune déclarée.

Nadja n'est (et ne s'est) que peu informée sur le dispositif et le programme dans son ensemble, elle prend les choses comme elles viennent. Elle déprime quand elle pense trop à son sentiment de décalage. Elle avisera après avoir terminé la formation. Elle doute que le métier de ses rêves soit possible : encadrer à proximité quelques élèves en difficultés. Elle sait devoir prendre une distance avec cette approche. Mais ne voit pas (encore) comment *changer d'échelle sans pertes* (si c'est possible).

¹⁹¹ Ce portrait a été mis à disposition une première fois en introduction.

18.4. [G4] Pedro – Xavier

#Pedro ~ 23 ans

Pedro aime *Les Tuniques bleues*, *Yakari*, *Titeuf*, *Blake et Mortimer* – parmi bien d'autres. Il savait lire avant d'entrer à l'école, parce qu'il lisait des bandes dessinées. Un genre d'écrits dont le « code implicite » pourrait être la clef de nombreux apprentissages. Pourtant quand il s'en sert lors d'une démarche d'observation et d'intervention, c'est pour aller au thème (éthique) qui est mis en scène. Il n'a pas pensé alors que le « code implicite » aurait pu être exploité pédagogiquement.

Pedro se souvient de son école primaire. Faire du vélo, observer, dessiner les montagnes pour apprendre « la cuvette genevoise ». Apprendre en s'amusant. La montagne d'ailleurs, il l'a dans la peau. Il marche et monte loin, et haut. Au risque de sa vie qu'il a failli perdre. Un apprentissage tranchant : la compétition (avec soi-même) ne vaut pas de perdre ce et ceux que l'on aime. Ce qui n'empêche pas de continuer à fréquenter les cabanes où il « réfléchit beaucoup ».

Pedro rit d'un monde – et d'une formation – pas toujours bien organisée. Une conscience assez tranquille. À peine révoltée. « Obéissante » même. Pedro ne risquerait pas les embrouilles en s'opposant aux absurdités du métier d'étudiant qu'il perçoit et exprime avec un humour caustique. Il ne comprend pas l'agitation désespérée – mais surtout inefficace – de quelques collègues. Lui sauve son temps pour la montagne, et la musique.

Pedro joue de la trompette. Sans autre ambition que le plaisir et le partage, ayant renoncé à chercher la professionnalisation, comme sa mère et certains de ses frères et sœurs. Une musique sociale qu'il a apprise non seulement pour le plaisir. Il se souvient de l'envie de « travailler encore » qu'un « prof génial » donnait à ses élèves. Un prof. « musicien avant d'être trompettiste » qui ne prétendait pas enseigner si la musique devait être « ceci ou cela », et faisait réfléchir à la manière avec laquelle on travaille plus qu'aux façons d'apprendre.

Pedro a choisi la formation en faisant des croix sur le catalogue, et après avoir consulté une conseillère. « Trop sensible » pour les professions médicales. Trop (mais un peu faussement) paresseux pour un certain nombre d'autres filières. Les « métiers de l'éducation » l'intéressent au sens large, mais la formation d'adultes l'a rapidement ennuyé. Les nombreux remplacements l'ont convaincu de choisir l'enseignement primaire.

Pedro apprend le métier en partie contre l'efficacité (pour bien faire et finir les tâches) de ses « réflexes de remplaçant ». Il sait les iniquités de cette efficacité qui fait aller rapidement aux élèves qui font avancer le programme. La formation n'aurait pourtant pas vraiment – pour l'heure – changé cette « éthique douteuse » inhérentes à de tels réflexes.

Pedro sait ce qu'il ne sait pas. La transversalité des projets l'intéresse plus que la technicité des planifications didactiques trop à l'écart de la réalité des pratiques. La dimension politique du métier est une évidence. Il apprend plus des leçons d'économie de l'éducation que d'une nomenclature abstraite des cas de figure en éducation spécialisée.

Pedro aimerait au fond que la formation l'aide à savoir mieux ce qu'il sait déjà : qu'une pédagogie sans l'intérêt des élèves est sans intérêt...

#Xavier ~ 23 ans

Xavier joue aux échecs. Sa *maestria* dans cet art l'a conduit vers l'enseignement primaire, d'abord pour y donner des cours sans y être préparé. Les échecs : un art ou peut-être bien une science. Disons une théorie pratique et/ou une pratique théorique *de la maîtrise* - tout au contraire du hasard.

Xavier déteste l'école « qui bride le développement des élèves » et où il a souffert enfant - comme (*same same but different*) il souffre encore aujourd'hui : sur le terrain et à l'Université. Xavier y a appris et sait y faire « profil bas », au nombre des étudiants « maîtres dans l'art de faire illusion ».

Xavier vit l'autorité strictement comme un rapport de force (solitaire). Les autres contre lui et/ou lui contre les autres, surtout les élèves (bien malgré eux dirait-il). Il craint la prise de force, autant dire la violence, dont il est physiquement capable si nécessaire (son passé et son allure d'haltérophile en témoignent). Il ne voit pas d'autre action ou issue – pour l'heure – que le face-à-face incontestablement injuste, excessif, délétère - de tous bords. Il est piégé dans un diagramme de forces à la recherche des voies propres à mettre en place les « conditions propices au développement intellectuel des élèves » : son intime projet.

Xavier bascule et alterne *du cognitif à l'émotif et retour* sans solutions de continuité. Une éventuelle stratégie de composition entre ces deux extrêmes par une forme d'organisation sociale des interactions – par le milieu – pointe à peine son nez, fût-elle suggérée : l'attraction des pôles est trop forte – celle du cognitif encore plus forte. Il demande du temps, pour observer, analyser, comprendre, en un mot *penser en vue de maîtriser* (comment dire autrement). Maîtriser ses coups et l'ensemble des coups possibles – ou plutôt probables – avec la plus longue, la plus prédictive, des vues (des *theoria*) possibles sur l'échiquier (un art de *voir pour faire* le jeu en deçà de la métaphore).

Xavier lit, énormément. Il classe aussi, logiciel - découvert en séminaire - à l'appui. Il organise ou du moins « indexe » ses lectures et ses découvertes des « sous-bassement épistémologiques » de l'apprentissage (plus que de l'enseignement). Il lit et comprend, avec une force de synthèse naturelle. Il aime la conversation intellectuelle qu'il pratique avec un de ses amis surtout (autodidacte « expert en sciences humaines » et « vendeur dans un magasin de sport ») - mais très peu, voire pas du tout, en formation.

Xavier résume par exemple en quelques phrases la ligne de fracture entre les conceptions des « sciences cognitives » et celles du « constructivisme radical », allant pour ainsi dire au cœur du didactique. Doit-on enseigner des règles et des procédures explicites ou disposer des milieux de libre résolution de problèmes ? Quelle est la plus féconde (c'est à dire la mieux *déterminée scientifiquement et expérimentalement*) des options, la plus propice au développement (en conséquence de l'apprentissage) des élèves ?

Xavier affirme qu'en tant qu'enseignant « plus on en sait, plus on a de chance d'avoir une posture intelligente et de transmettre aux élèves une posture épistémique pour qu'ils apprennent ». Car, en plus de tenir le modèle scolaire finlandais de formation et de reconnaissance des enseignants pour une évidence (qu'il résume là encore d'un trait) il sait faire – et expliquer - la différence entre « capacité épistémologique » et « capacité épistémique ».

Xavier idéalise un lieu où l'on *apprend à apprendre* : l'école. Où les capacités de « penser par soi-même », de « ne pas rester fixé », de « se remettre en question tout le temps » seraient privilégiées, comme le jeu d'échecs nous l'apprend selon lui – ce jeu où l'on éprouve le « sentiment de tout maîtriser pour préparer une position ». Un jeu, un art, une science - aussi délicieuse que douloureuse ? - de la prévision qui commencerait par la connaissance des « structures de pions ».

Xavier finalement – en souffrance dans les dispositifs et face aux formateurs – *préfère les concepts aux gestes* du métier, « va au cours au lieu d'étudier », « n'est pas très intéressé aux brochures » et - aux dernières nouvelles - lit Spinoza et Marx pour mieux comprendre Vygotsky.

18.5. [G5] Yannis – Toto

#Yannis ~ 33 ans

Yannis après un DEUG de géographie et une licence professionnelle en « management de projet » a travaillé dans le développement durable et l'achat-vente dans l'entreprise familiale d'huiles essentielles, avant de « se lancer », en marge d'un dernier contrat, dans des remplacements, qui ont « confirmé son intérêt pour le métier », dont un « long » d'une année entière à 100% effectué en parallèle de la première année de formation. Il est aussi musicien, auteur et compositeur en son temps, et « a cru un temps pouvoir en vivre ».

Yannis sait ses « qualités humaines » et son « ouverture sur la diversité » (*valorisée sans le contexte genevois*) mais reconnaît, lors de ses premières expériences, avoir « mesuré toute la compétence » nécessaire au métier et « les masses de choses à acquérir » : « au niveau compétence purement métier je suis à zéro ». Yannis, qui se soucie d'abord des *aspects organisationnels*, évoque en priorité « la prévision des enchaînements et les transitions », ayant été « confronté à des problématiques » (concernant les *règles de vie* et un *rapport improvisé catastrophique au programme*). Il a appris que *les élèves s'engouffrent* « à la moindre faille » et « qu'il faut expliciter très clairement et être simple », sachant aussi que *les aléas c'est normal*.

Yannis (qui tenait au statut d'université de la formation) pense « qu'elle apporte la formalisation de la chose », les premiers stages confirmant le « sentiment de manque ». Il conçoit comme *un luxe confortable* « de se dire : je n'ai qu'à réfléchir à comment organiser au mieux » et ajoute : « ce que l'université m'a apporté c'est de nouvelles questions, plus que des pistes concrètes » (selon *plusieurs éclairages* qu'il apprécie et dont il perçoit les *petites différences*.) Yannis voit en stage « ce que représente le travail en dehors de la classe, de préparation et d'organisation » : un « gros travail » en amont, « mais une fois que c'est fait, ça roule ».

Yannis ne sait pas s'il serait capable à ce stade de planifier trois mois : « peut être un mois ». Il aimerait apprendre « quels sont les objectifs du PER (Plan d'Études Romand) d'une année » et « comment les répartir, et les détailler » : le fait de « s'être confrontés à ces difficultés l'aide à voir comment on peut les résoudre, les différents styles aussi. » Yannis ajoute : « le fait d'être dans un métier où t'est face à 25 petits êtres humains, ça prend du temps, de l'attention, de l'énergie ». Il a l'impression d'être immergé dans l'urgence et la foire d'empoigne, et n'a « pas de réflexion métacognitive pour prendre le recul nécessaire pour faire des comparaisons », pourtant « c'est pareil : objectifs, échéanciers, bilans, évaluations », ce sont là *des mécanismes communs à tous les métiers*.

Yannis s'inquiète aussi de l'aspect matières : « il y a une grande différence entre connaître telle ou telle matière, et l'enseigner, la faire connaître, c'est tout l'enjeu de la didactique ». Il ajoute que « ça ne s'improvise pas du tout » et pense que « si l'université a un rôle à jouer c'est peut-être celui-ci », *attendant avec impatience le module didactique*, alors qu'il a déjà (après le tronc commun et différents cours) « une meilleure vision », notamment par rapport aux *difficultés vécues avec les moyens d'enseignement*.

Yannis commente de nombreux aspects des didactiques, par exemple en français : « on nous montre tout, mais on nous dit pas dans quelle mesure il faut utiliser l'un ou l'autre [des moyens] ». Il ajoute (trouvant que *l'équipe voit tout par le prisme des genres* : « c'est comme s'il y avait que ça ») : « il faudrait qu'il nous disent les atouts de la méthode actuelle, c'est quand même ça aussi », et encore : « qu'est-ce qu'il faut lâcher dans telle méthode?... Ça serait concret ». Yannis définit au passage les atouts : « par rapport au plan d'études, ce que le moyen permet de recouvrir », et relève aussi « quelque chose d'affectif » dans le choix des moyens (« on aime bien... ou pas ») qu'il considère globalement comme « très utiles » : « sinon il faudrait tout réinventer », « ça conforte » et « donne des éléments de ce qu'il faut faire ». Il précise : « on se sent plus légitime ».

Yannis résume l'enjeu des didactiques : « trouver le bon dosage dans tout ce qui est fourni en termes d'outils, et l'ajuster de la bonne manière, même s'il n'y a pas de bonne manière applicable pour tout le monde, c'est malléable ». Il pense toutefois que le module didactique (« saturé ») « aurait beaucoup plus de sens si notre intervention se faisait dans le cadre d'un programme en train d'être fait », et regrette le *côté parachuté*. Il ajoute : « il faudrait que ça s'intègre, qu'il y ait une concertation » et propose – entre autres – que l'on parvienne à « intégrer du transversal dans le fonctionnement des didactiques », commentant le dispositif : « c'est fragile et ça se voit », et posant finalement une question qui touche « aux egos des formateurs » et à *toute l'identité de la formation* (qui « manque d'aspérités et de développement des aspérités ») : « dans quelle mesure la remise en question est possible ? »

#Toto ~ 45 ans

Toto (« en reconversion ») a un doctorat en biologie et a choisi (« d'un choix clair ») d'aller « vers quelque chose de plus concret » : il *créait du savoir* et veut maintenant *le transmettre*. Il apprécie « un certain enthousiasme » quand il *observe les enfants apprendre*, à commencer par les siens, ce qui contraste avec le « côté blasé des diplômants » qu'il a encadrés, et explique pourquoi il préfère l'enseignement primaire.

Toto ne s'était « jamais posé de questions didactiques » en tant qu'enseignant. Il comprend aujourd'hui le principe de « construction par rupture » d'une approche didactique – au premier abord *indigeste* – qui « commence toujours par poser une question aux élèves ». Toto ajoute que « savoir comment les savoirs ont été créés peut aider à les transmettre ».

Toto a *un peu occulté le côté autorité* : « gérer une classe » n'est pas la même chose que « gérer les « étudiants ». Il n'a « pas les bons outils pour faire une bonne discipline », « au niveau du cadre scolaire ». Toto *observe les enseignants faire* en stage, et apprend mieux du fait « d'avoir rencontrés des difficultés » avant. Il apprend notamment *ce qu'il fait faux*, et peut *tester et expérimenter* en stages « des petites techniques » qu'il emprunte, en particulier autour du « côté spatial » de la classe et du nombre d'élèves.

Toto sait que ses difficultés *dépendent des matières* : « si on maîtrise c'est plus facile », et cherche du coup à « être plus à l'aise dans les contenus », en particulier en français où il a « toujours été nul ». Il improvise dans cette matière un peu « au coup par coup » et s'appuie sur les cours de ses gamins : « ma fille m'a fait des classeurs ». Toto, plus largement « essaye de comprendre la logique de progression » du plan d'études : il est *dans le repérage*.

Toto apprend à *prendre le pouls de la classe* même s'il définit modestement sa place : « on n'est pas très créatifs, pour l'instant on essaye d'être dans les clous... on se raccroche à la matière, on a pas le recul ». Il ajoute pourtant *a contrario* : « quand j'ai un programme, j'ai de la peine à en sortir quand ça va pas bien, je m'enferme un peu, j'insiste, je suis démuni pour passer à autre chose ». Il aimerait alors apprendre à « expliquer les choses autrement », à *ajouter quelque chose pour que les élèves comprennent mieux* et pense que *l'enseignant idéal* « développe la curiosité des élèves » qui « se posent des questions ».

Toto ne voit pas toujours le lien entre les stages et les séminaires (« c'est pas toujours la grande entente »), mais précise : « ça tient à moi aussi », lui « qui comprend souvent les consignes à l'envers ». Il reconnaît *un côté pas très cadré* dans l'exercice de son « métier d'étudiant ». Toto est resté « plutôt passif » durant les cours de premières années, ayant « essayé de rester neutre ». Il aime bien, cela dit, l'exercice de mobilisation des concepts, même s'il n'est « pas 100% à l'aise », n'a pas « une bonne connaissance bibliographique » et « ne tombe pas toujours juste » dans ses mots-clés. Toto affirme : « il faudrait que je connaisse mieux les concepts ». Il juge qu'il « n'est pas encore au niveau » et se projette : « après [la formation et le début dans le métier] on aura plus de temps ».

Toto affirme après le module de didactiques dont il se réjouissait : « ça devient plus clair », et commente : « même si c'est un peu dictatorial leur manière de faire. » Il est « plus à l'aise » dans une approche « plus structurée » et « plus technique », par contraste avec le module précédent : « les relations sociales, c'est plus dur à analyser ». Toto résume la didactique : « tu planifies, et tu passes à l'acte », en identifiant l'erreur la plus courante : « on a tous trop planifié ». Il évoque une difficulté : « pas facile à faire, d'uniformiser les vitesses », *la différenciation lui apparaissant un peu subsidiaire* d'un point de vue didactique. Il ajoute : « il faudrait mettre les élèves en avant, quand tu planifies, plutôt que le programme ».

Toto, qui « n'arrive toujours pas à crier » est cependant « rassuré » par la didactique du français : « super bien expliquée », et salue une formatrice qui l'a *réconcilié avec la grammaire*. Il confie : « la didactique rassure un peu, on voit où aller, les objectifs », bien qu'il trouve « difficile de définir les objectifs, les critères, même à deux ». Il constate finalement que la didactique « on ne la construit pas », et regrette qu'*on leur parle si peu de la transposition*.

Toto attend finalement d'en apprendre encore sur « ce qu'on peut ou pas faire » et constate finalement que les modules restent *assez séparés* : « il faut espérer que la sauce prenne... c'est un peu hasardeux ».

18.6. [G6] Martine – Filipito

#Martine ~ 25 ans

Martine aurait pu faire de l'histoire de l'art (pour « l'idée de faire des projets, de créer ») mais, après un peu d'architecture, a choisi – plutôt que ce difficile métier de bureau – la formation en enseignement primaire, ayant « toujours été intéressée » : « dans une classe tu es active, tu bouges ». Elle reconnaît un choix « plus pour le papier que pour la formation en elle-même », alors qu'un remplacement long et un poste de voltigeuse l'ont occupé une année après le tronc commun repoussant d'autant le temps des stages.

Martine n'est « pas dans un rythme très soutenu » ; pour elle, *la formation c'est tranquille* : « on nous demande pas grand-chose ». Elle n'a « en ce moment, pour être honnête » *pas tellement l'impression d'apprendre grand-chose*, même si elle *lit tout ce qui est proposé* et a trouvé beaucoup d'intérêt dans la sociologie ou les choses comme ça. Elle se trouve aujourd'hui « très libre, en stage, d'observer » : « on a pratiquement rien à faire ». Martine imagine, alors que « pour l'instant ça s'articule peu », qu'*on puisse focaliser plus les choses*, ou qu'on demande *d'écrire et de réfléchir plus* : « on pourrait demander plus de travail ». Elle commente : « on croise des regards, c'est intéressant, mais ça va pas bien plus loin », et propose : « on pourrait avoir un sujet, des choses qui nous intéressent, que ce soit pas forcément pareil pour tout le monde », en ajoutant : « c'est vrai que je pourrais le faire par moi-même » ... mais *ne sait pas ce qui la motiverait à s'impliquer plus*.

Martine, « une bonne élève » qui *ne se rendait pas compte des difficultés des autres* « découvre » les élèves en difficulté. Elle aimerait « réussir à bien s'occuper de tous les élèves, surtout ceux en difficultés » : ceux qui « essayent de perturber pour fuir ce qu'ils doivent faire ». Elle voit, en *regardant les exercices*, « ceux qui sont perdus », et cherche à « comprendre ce qu'ils ne comprennent pas », en doutant d'avoir *les bons outils* et de les apprendre vraiment : « pour l'instant en tous cas pas à l'uni ». Martine, qui trouve *intéressant de voir en stage les manières de réfléchir des élèves*, confie : « c'est dur ce se mettre dans la tête des enfants ». Elle ajoute : « ce sera mieux quand je sortirai de la formation, mais c'est pas sûr »...

Martine *rendrait dans l'idéal l'école plus ludique* (« moi quand j'y allais... ») en privilégiant quelque chose de « plus interactif » : « pour chaque élève ce serait différent » (même « si pour certaines tâches tu peux pas trop ») constatant que « beaucoup d'enseignants font du papier-crayon ». Elle observe des enseignants qui n'ont *pas beaucoup de marge* et font avec (*un peu bêtement*) des moyens « qu'ils doivent faire à la lettre ». Elle annonce (prudemment) : « j'essaye de me préparer à être moins bête », et remarque : « il y a de plus en plus de moyens... on essaye d'homogénéiser les pratiques, mais c'est pas possible de contrôler tout le monde »...

Martine aimerait plus de liberté : « réussir à choisir ce qui est le plus intéressant ». Elle apprend à *réfléchir plus aux activités* et « à comment faire aux mieux pour que ce soit intéressant », considérant le plan d'études comme « un bon outil » qui *donne des idées, des pistes, un suivi de ce que tu dois apprendre aux élèves*, même si « dans la pratique c'est à toi de mettre en œuvre les choses » : « il y a tellement de choses... toutes les idées que tu peux avoir se retrouvent quelque part dans le plan d'études ». Martine choisit par exemple de travailler sur les émotions (elle a *regardé rapidement dans le plan d'études*) parce que « tout le monde peut avoir peur » et devrait « apprendre à s'exprimer ».

Martine qui « trouve intéressant de raisonner sur des problèmes précis » a appris (en didactique) « à planifier », qu'il fallait « être bien au clair », et que « les gestes enseignants, finalement, c'est pas tout dans l'ordre ». Elle précise la différence entre institutionnalisation et définition : « on définit plutôt la tâche, les savoirs c'est les élèves qui les construisent dans l'activité. » Martine trouve les didactiques « très cloisonnées » (« alors que ce serait intéressant de faire des liens, des projets ») par opposition au module transversal où « tout est lié ».

Martine *fréquente des salles des maîtres* « où c'est un peu plus des plaintes que des discussions constructives où tu trouves des solutions », mais avant tout rencontre des élèves (de 8P) qui « ne sont jamais contents de rien », « se plaignent tout le temps », « ne veulent rien faire » et « ne travaillent plus que pour des notes » : ils sont « supers stressés » par les épreuves, ce qu'elle *trouve triste*. Elle préférerait « les petits » qui *s'intéressent plus*. Elle comprend par ailleurs qu'ils « disent ne pas comprendre à quoi ça sert » : il *faudra qu'elle trouve des arguments*. Martine *se documente* et pense : « ce qu'on fait à l'école ça a quand même un sens... après il faut le trouver pour certaines choses ».

#Filipito ~ 22 ans

Filipito joue au volley, entraîne des jeunes depuis longtemps à ce sport et pratique depuis son enfance l'aïkido : « un sport de défense qui cultive l'amitié entre les hommes ». Il achète aussi des livres *pour remercier le travail de l'artiste*. Il « n'aurait jamais imaginé » faire ce métier, même si cela l'intéressait, comme tout. Filipito, tout l'intéresse, des sciences à l'informatique, en passant par la médecine ou la mécanique (c'est un motard). Il a choisi cette filière de formation, après le collège (qui « ouvre des portes ») et dix mois d'armée (« quand sa vie est redevenue une vie ») pour *tenter une chose nouvelle*, « qui pourrait l'intéresser ».

Filipito s'intéresse (y compris pour « s'impliquer dans ce qu'il fait ») et demande à voir, cherchant et discutant systématiquement la *pertinence* (des outils, des situations, des dispositifs, des savoirs...), pas convaincu par exemple « qu'il soit utile de tout analyser ». Il en appelle au « bon sens » et à l'*instinct qui peut être un bon guide*. Il en appelle néanmoins aussi au bon sens *qui contrôle le bon sens* : un bon sens au deuxième degré. Filipito exprime en tout une exigence de proportion : analyser des problèmes, oui, mais à bon escient, planifier dans les disciplines mais sans oublier (voire mépriser) les « contraintes du terrain » et l'adaptation aux situations.

Filipito va vite et ironise beaucoup, excédé par la lenteur de certains dispositifs et le manque de pertinence de certains formateurs, ou par « la disproportionnalité débile » entre les attentes formelles (des gros dossiers) et la quantité de « retours formatifs » (parfois nuls et non venus). Il aimerait pouvoir discuter plus (éventuellement se disputer) car il « aime quand les avis divergent », mais fait souvent profil bas et *se canalise*. Il synthétise d'un trait : *ce qu'il a appris en formation, vraiment, c'est la patience*.

Filipito s'empare des outils avec passion et mesure : le plan d'études est par exemple pour lui un « appui méthodologique formidable », une « source d'idées », une « mine d'informations », mais représente « un risque d'enfermement ». Il se demande (« la grande question ! ») si le rôle de l'enseignant est d'*appliquer ou concevoir la didactique* et pense que le renouvellement est incontournable pour faire face dans une vie d'enseignant à *un millier d'élèves* différents.

Filipito aimerait *créer les choses qu'il fait* : « on peut tout créer à partir du PER », « tout est transposable ». Il a compris que le moment d'introduire le savoir dans la série des gestes didactique « dépend de ce qu'on veut faire et de ce qu'on veut obtenir ». Il perçoit comme une évidence que derrière le rapport au savoir c'est « le rapport au monde » qui est en jeu. Il imagine valoriser davantage les cours qui poussent à « sortir du cadre enseignant » et à s'intéresser à « l'image publique du métier ».

Filipito n'économise pas sa critique du *décalage* entre attentes didactiques et contraintes du terrain. Il se soucie de l'écart entre le terrain et l'Université, dont il distribue équitablement la responsabilité. Il propose en parallèle une analyse fine de ses besoins. Il constate : « on est très lâché ». Il aurait aimé par endroit « être plus guidé », par exemple sur les objectifs pertinents (à l'intérieur des planifications), ou sur l'étude des moyens d'enseignement plus ou moins mis à disposition.

Filipito avoue quand même, dans certains cas, avoir été aidé à « faire des choix pertinents » ou « à voir le panel d'informations qu'on peut tirer des élèves ». Il regrette en vrac que « l'on traite très peu de la question de la consigne » ou que l'on s'intéresse trop peu « aux questions essentielles des élèves ». Il affirme : « on peut aller partout », « tout est transversal », et « si on est pas attentifs, on peut passer à côté de quelque chose de passionnant ».

Filipito reconnaît finalement « se rendre compte, en en parlant, de ce qu'il a appris » ; mais *ce qu'il sauve de la formation* tiendrait en un temps réduit. Il propose qu'à l'université « les enseignants se parlent entre eux », comme une suggestion sarcastique qui révèle le doute qui le tient : Filipito hésite en effet à poursuivre la formation, même si (aussi spontané soit-il) il ne prendra pas de décision hâtive, en tous cas pas sans en parler avec une formatrice qui sort de l'ordinaire et à elle seule donne du sens à l'aventure.

18.7. [G7] Bastien – Anna-Lise – Ashe

#Bastien ~ 35 ans

Bastien a vécu à Berlin, Barcelone, New-York, dans une autre vie durant laquelle il a étudié l'histoire de l'art, l'espagnol et les beaux-arts, avant de découvrir la collaboration avec des enseignants dans des projets de coopération au Brésil : « un premier déclic ». Il s'engage dans des remplacements (au collège et un peu en primaire) et des candidatures inabouties pour la formation au secondaire, avant de choisir l'« enseignement global » propre au « maître généraliste, qui peut faire des liens entre les disciplines », et d'investir *ce qu'il a déjà de conscience du travail enseignant* dans la filière de formation en enseignement primaire.

Bastien, « observateur discret », « jongle » et « prend ce qui l'intéresse », dans une formation qui apporte « énormément d'outils » supplémentaires à son expérience d'une année entière de remplacement en parallèle de la première année. Il ne s'accorde pas avec (mais entend et comprend) ceux qui lui disent : « tu apprendras quand tu auras ta classe », et perçoit dans la formation une offre d'« outils plus précis » pour « amener les choses plus efficacement » et moins « au feeling » comme il le faisait, même s'il pense qu'il aurait pu *aussi exercer le métier sans la formation*.

Bastien pense que, grâce aux « apports théoriques », il y a *plein de choses qu'il comprend mieux* et que les concepts (et les textes) servent à *savoir de quoi l'on parle*. Il s'inspire des manières de faire des enseignants rencontrés, prend « ce qui lui correspond » et s'implique dans le projet « super stimulant » d'un *métier qui s'apprend sur la longueur*, pour lequel « chaque enseignant trouve sa manière de faire » : une manière qui « dépend de ses valeurs et de ses préférences ».

Bastien « aime se préparer », « n'est pas dans l'improvisation, en tous cas pas encore », et a collaboré, déjà, lors de son remplacement long, pour « planifier un semestre ». Il sait que sa « marge de manœuvre n'est pas illimitée », qu'« elle existe mais qu'il y a un cadre ». Il *aimerait dans l'idéal* « parvenir à réfléchir à l'avance à comment mettre en lien les disciplines par rapport au programme » : « quelque chose qui se construit avec les années », même si : « tu ne peux pas faire des liens partout ».

Bastien a « encore beaucoup de choses pour lesquelles il n'a pas de réponses » et suggère : « il faudrait des équipes d'enseignants dont le métier soit de créer plein de séquences », ce qui permettrait de « répondre aux exigences qu'on nous impose » et de « trouver les moyens de donner du sens ». Il sait vouloir « partir de ce que savent les élèves », et relate l'expérience de collégiens confrontés à des images d'art utilisées dans la publicité : « nous sommes entourés de représentations et il est important d'éduquer le regard pour mieux les comprendre ». Il ne « connaît pas encore précisément », cela étant, *les objectifs du plan d'étude qui répondent à cette finalité*.

Bastien *cherche la cohérence* (y compris dans le travail collaboratif), et compose avec la réalité. Il pense que « c'est bien, qu'on nous enseigne un job idéal, pour tendre vers cet idéal, et de nous donner le maximum d'outil, pour y arriver ». Il accorde aux enseignants universitaires la *conscience du décalage* entre l'idéal (« des séquences très poussées ») et le possible (« c'est plus compliqué sur le terrain »). Bastien « fait confiance à la formation » (« bien construite ») et, même s'il se dit « pas convaincu de tout », « ne saurait pas trop dire précisément » *ce qu'il changerait* : il faudrait *du temps pour réfléchir*.

Bastien *demande des feedbacks* à ses formateurs de terrain, pour « prendre de leurs remarques et de leurs regards ». Il écrit, note, se fabrique « une sorte de lexique ». Bastien sait qu'il sera amené à « tout justifier de ce qu'il enseigne », et pense surtout aux parents. Il ne se considère « pas encore totalement armé », mais croit que la formation lui apportera « plein d'outils et d'arguments pour justifier » *sa manière d'enseigner*.

Bastien aimerait « des vies parallèles » pour tout faire *avec pertinence*, et évoque finalement, sans vraiment pouvoir dire si c'est une compétence, que ce qui est important pour être enseignant est « une curiosité à vouloir apprendre et transmettre. »

#Anna-Lise ~ 23 ans

Anna-Lise s'occupe de son cheval tous les jours, parfois plusieurs heures par jour, par tous les temps. Un cheval qu'elle est *la seule à ne pas faire tomber*, qui la calme quand elle est en colère. Une histoire de « confiance », un mot qui compte. Confiance qu'elle a rencontrée auprès de quelques enseignants, pas tous. Confiance qu'elle met en priorité dans l'entrée des élèves dans les apprentissages. Confiance qu'elle ne trouve ni ne cherche auprès de son père pour qui « enseigner n'est pas un métier ».

Anna-Lise a été presque sourde, enfant, sans que ce handicap ne soit tout de suite perçu. Opérée, son entrée dans les apprentissages en a été compliquée. Une étrange maturité s'en suivit. Une scolarité solitaire. Jusqu'à ce que l'idée d'aider les autres ne lui vienne. Elle qui a « toujours aimé enseigner ». Des répétitoires, le choix vif des études. Un premier long remplacement de sa première formatrice de terrain. Une volée d'élèves suivie sur une année, dès la première année de formation. Avant une sélection en filière FEP, et en deux temps pour avoir échoué à l'examen de français, pénalisée de n'avoir pas su alors ce qu'était l'éducation spéciale.

Anna-Lise *saisit* les opportunités. Elle évoque deux formatrices de terrain aux antipodes l'une de l'autre. Celles-ci ne proposent ni la même confiance ni surtout les mêmes opportunités d'apprentissage. Sa perception et son assimilation sont rapides. Elle juge, choisit, sans rancœur. Elle est ferme, une violence domptée quelque part, ou plutôt amadouée. La priorité du métier : *savoir jauger*. Et elle semble savoir, déjà. Sans savoir dire si cela s'apprend, ni comment. De même pour le tri : « toujours trier ». Bien se préparer et « adapter en fonction des élèves et du temps ». La « planification didactique », de ce point de vue, même si elle en comprend les usages et le sens, la laisse sceptique. Elle ne comprend pas – et s'y plie avec frustration – que le contenu des séquences soit à ce point programmé et détaillé pas le formateur universitaire. Elle demande qu'on entende les propositions – les projets – des étudiants, le sien en l'occurrence d'emblée transversal.

Anna-Lise ne se braque pas. Elle prend position. Elle avance en se souciant notamment d'apprendre mieux l'histoire et la géographie pour pouvoir les enseigner. Des disciplines qui n'ont rien à voir avec ce qu'elle a connu comme élève. Elle a regardé les outils. Prendre connaissance des outils est une évidence. Elle aurait aimé et aimerait qu'on les analyse plus à l'université. Pour pouvoir combiner, « toujours varier », pour proposer aux élèves des manières différentes d'apprendre. Ce qu'elle a vu sur le terrain et dans une « didactique » (les mathématiques) qui est plus proche du terrain. Elle pense ainsi la variation des « consignes ».

Anna-Lise s'intéresse aux élèves discrets, comme elle. Les difficultés des élèves ne sont pas forcément criantes. Elle ferait porter l'attention – en tant qu'éventuelle formatrice – sur les « répertoires de compétences » des élèves. Le pluriel lui vient spontanément. Elle emploie avec assurance des concepts qu'elle comprend sans les théoriser, sans le souhaiter, ni peut-être s'en croire capable.

Anna-Lise a « une grande gueule ». Elle n'a pas peur du conflit mais pense que savoir se défendre ne s'apprend pas vraiment, que c'est une affaire d'« identité personnelle ». Peut-être a-t-elle raison. Tout comme on n'apprendrait pas à rire comme elle le fait. Quelque chose d'un mystère qui frappe. Douter n'empêcherait pas de rester entier.

#Ashe ~ 23 ans

Ashe joue les *Beatles* sur son youkoulélé « Bob l'éponge », chante (dans sa chambre « pour ses voisins »), a suspendu ses cours de danse pour tenir l'agenda irrégulier des modules de formation, peint, visite des musées, aime Rembrandt. Mais elle n'a pas choisi l'histoire de l'art, ni la médecine (contre les choix plus prestigieux de son père), pour préférer l'enseignement primaire car elle a « toujours joué à la maîtresse d'école » – *le seul métier qu'on voit vraiment*. Elle croit d'ailleurs que tous ces collègues ont partagé ce rêve.

Ashe pense que ce métier s'apprend et défend son choix contre sa famille, son frère par exemple qui tourne en dérision l'idée-même de *sciences* de l'éducation. Elle comprend vite que la formation ne cherche pas à donner les recettes toutes faites pour enseigner mais pour « apprendre à réfléchir par nous-mêmes », ce qu'elle adore – et pratique avec plaisir de toute évidence.

Ashe résume des cours et fait des résumés. Elle classe ses cours, ses fiches, pour palier à sa mémoire qu'elle dit défaillante, et puise régulièrement dans son ordre. Elle *déteste* savoir avoir déjà abordé quelque chose sans s'y référer. Ashe travaille, prépare beaucoup, pense, et quand elle doit écrire un dossier elle le rédige au dernier moment, *le plan en tête*. Elle lit aussi *les choses à lire* au dernier moment, au risque d'y trouver un intérêt assez fort pour poursuivre la lecture *après les examens*.

Ashe prépare ses interventions plutôt deux fois qu'une, lit et relit tout, mais « assume volontiers que l'enseignant ne sache pas tout ». Ashe, toutefois, improvise, mais surtout observe. Elle cherche d'abord, par exemple lors d'un remplacement au pied levé, « à ne pas interférer dans l'ordre des apprentissages », pour ne pas troubler ou frustrer les élèves, donc se renseigne beaucoup avant d'agir.

Ashe ne sait d'ailleurs pas encore précisément quel est *l'ordre des apprentissages*, mais sait que c'est ce qu'elle aimerait savoir mieux. Elle trouve dans la didactique une confirmation que *la planification* est le nerf du métier. Elle se soucie de ce que la formation vienne (encore mieux) à sa rencontre sur ces enjeux, mais n'anticipe pas une recherche solitaire. Ashe « a appris à faire confiance à la formation ». Elle s'inquiète quand même d'y avoir appris surtout à « présenter les problèmes » (aux élèves) sans que l'on ne les pousse vraiment à se soucier des « résultats attendus » (des élèves).

Ashe découvre avec générosité les dispositifs de formation sans en avoir pris connaissance au préalable en détail. Elle comprend et résume les enjeux avec précision. Elle en perçoit les intentions aussi bien que les failles. Elle regrette que les formateurs n'aient pas toujours le temps de dire *tout ce qu'ils auraient à dire*, même s'ils sont disponibles, et plus largement que le *timing* entre l'université et le terrain soit parfois aussi bancal.

Ashe va même – en souffrance mais comme en douceur – au règlement de compte avec une formatrice de terrain qu'elle juge « hors des clous » avec les élèves, et en rupture de compagnonnage avec elle. Elle ne s'alarme pas, mais ne se laisse pas faire.

Ashe a appris à s'adapter, à réfléchir et décider par rapport à *ce qu'elle connaît* « de la formation, de la classe, de ce qu'elle estime important » (elle a le sens de l'énumération). Elle veut – « comme tous les enseignants » - *changer le monde*, et pense que la formation des élèves devrait en faire « de bon citoyens », non pas ceux qui obéissent mais ceux qui réfléchissent et *savent prendre des décisions par rapport à ce qu'ils connaissent*.

Ashe est cohérente et affirme que « tout ce que font les élèves, ça dépend que de nous, de la manière dont on va introduire les choses ». « Ce n'est pas les élèves qui doivent avoir des difficultés, c'est nous », conclut-elle pour résumer le sens de la formation, avec un sens percutant du résumé et une maîtrise souriante – et globale – de l'abstraction.

Ashe enfin, respecte les élèves, « petits mais pas idiots », et laissera traîner des livres sur Picasso dans sa classe, parce que « les enfants peuvent réagir à de l'art depuis qu'ils sont tout petits ».

18.8. [G8] Édith – Ania

#Édith ~ 40 ans

Édith a exercé plusieurs métiers (mécanicienne, bergère, enseignante de français au secondaire en Pologne, directrice d'une revue artistique, animatrice de ludobus) avant de « se tourner » (enceinte de sa fille et soucieuse de stabilité) vers le métier d'enseignante primaire, réalisant ainsi son rêve et celui de sa mère, juste décédée et dont elle a hérité de quoi financer le début de la formation. Elle nourrira son travail de ses « passions éphémères » et de « projets », empoignant avec enthousiasme ce métier « inépuisable de micro-aventures, même quotidiennement ».

Édith définit le métier : « former sans formater », « ouvrir l'esprit », « montrer le monde », « donner envie, pour la vie... ». Elle se souvient de la classe à degrés multiples d'un *enseignant modèle* : « un instituteur en haut d'une échelle », pour montrer à ses élèves l'immatérialité du nuage. Édith imagine l'école de ses rêves comme « un workshop permanent » dans des « cellules interchangeables » comme autant d'ateliers : un mélange des maisons de Barbapapa et des Phalanstères de Proudhon où l'enseignant est là pour *faire des liens entre les workshop* et (éventuellement) institutionnaliser le savoir qui doit – dit-elle sans broncher – *être fait de choses utiles pour la vie* (« un outil pour se transformer et transformer le monde »).

Édith emprunte des livres (Comenius, Rousseau, Bourdieu), « au début », pour comprendre ce qui opposent les pédagogies les plus nouvelles aux plus traditionnelles (celles qu'elle continue de voir – beaucoup – sur le terrain). Elle fait des découvertes et « ouvre des horizons », même si « l'université contraint les corps » où elle vit mal les heures sur les bancs. Édith met « plus d'application et de plaisir » à être en stage.

Édith « a beaucoup lu Dolto » dans un autre temps, et s'intéresse à « la parole des élèves » qu'elle voit peu sollicitée ou entendue. Elle fait sur le terrain une sorte de typologie des bavardages, qu'elle croise avec une conceptualisation des « élèves du centre » et des « élèves de la périphérie ». Édith cherche dans un projet collaboratif de « fabrication de livres » (pour « renverser le truc ») à faire des élèves « les ambassadeurs de leurs langues », *pour qu'ils apprennent* que « leur culture est valable et qu'on peut la mettre quelque part ». Elle mobilise les concepts mais préfère interviewer une mère de famille pour éclairer (« comme une ancienne journaliste ») une situation complexe.

Édith pense *la culture comme un matériau*, l'organisation du travail avec les élèves « en terme forestier », et *le projet à l'image d'une forêt vierge*, les étapes consistant à « défricher, élaguer, tailler ». Elle commente en riant : « le plan d'étude ce n'est pas un truc à appliquer, au contraire : on part de ses passions et on trouve un truc, pour dire j'applique... » Édith confesse pourtant, plus sérieusement, qu'elle aimerait apprendre à être « plus fine dans ses diagnostics », et « plus précise ». Elle ajoute : « c'est le cœur de notre métier, d'être précis », et souligne : « c'est nouveau de dire 'notre', de parler comme si j'étais prof ».

Édith (qui est un peu comme « une grande sœur ») « apprend des situations des autres, de leurs remarques, de leurs idées », et regrette que l'ingénierie didactique soit *trop implicite* : « il faudrait prendre des séances pour parler entre nous et travailler ensemble les planifications ». Elle trouve « génial » – à l'université autant qu'à l'école – « de découvrir ensemble ». Édith apprend aussi de l'alternance, et de la découverte de la didactique (qui s'ajoute « au pédagogique », et la *décontenance*), les compétences qu'elle voudrait encore développer : « l'attention, l'observation, l'analyse rapide et sur le coup, se remettre (encore plus) en question ». Elle conclut : « trouver les gros problèmes », « prioriser » (*un terme d'entreprise qu'elle déteste*).

Édith aimerait que l'on s'intéresse plus à *la façon de vivre des élèves* et ironise : « quel enfant de 9 ans dirait, en allemand, ou dans sa langue, à un autre enfant 'salut comment t'appelles-tu ?' » Édith conçoit enfin *l'enseignement comme un art du spectacle* et n'hésite pas, s'il fallait changer quelque chose : « les pupitres, on les dégage, et on met des grandes tables ». Elle ajoute : « l'école contraint les corps », en commençant par le matin des enfants : « quelle souffrance de se lever si tôt ! »

#Ania ~ 25 ans

Ania a interrompu des études de droit – une discipline « trop méthodologique », « trop limitée dans les manières d'intervenir », qui « l'empêchait d'aller voir ailleurs » – pour l'enseignement primaire, son engagement « dans des structures éducatives » *prenant le dessus*. Elle va droit à *la raison pour laquelle* devenir enseignante : « ce qui me plaît dans ce métier, c'est qu'il y a de la difficulté et moi j'aime particulièrement ça », et ajoute : « hisser le potentiel de ceux qui en ont déjà : je ne serais pas ce type d'enseignante-là ». Ania « aime beaucoup les élèves à problèmes » (« parce qu'elle en été une, vraiment ») : un *défi qui lui plaît*.

Ania exerce le métier depuis plusieurs années « dans le privé », où elle enseigne en particulier le théâtre, et où « elle construit » et « aménage des programmes », sans « partir jamais que de ses idées », « toujours un peu dans la recherche », « écoutant beaucoup les élèves et les demandes des parents ». Elle y trouve « une vraie liberté », doublée d'un « contrôle intense », qui l'amène aussi à *tout justifier*. Ania en *voyant sa formatrice* de terrain, voit le métier *sous contrainte*, dans « l'impatience des délais », et espère que « cela ne déteindra pas sur le temps des apprentissages qu'elle aimerait vraiment faire. » Elle regrette aussi « qu'on ne fasse rien pour aider ces enseignants – pris par le PER – dans ces contraintes-là ».

Ania a « bien conscience que ce qui marche pour les uns ne marchent pas pour les autres » : *c'est ça qui lui plaît*. Elle ajoute : « le plus important c'est de changer, de proposer plusieurs types de façons de faire » (*comme sa manière d'apprendre* : « sous plusieurs angles »), « et d'entrer elle-même de différentes manières », *espérant que l'élève tirera une des cordes tendues qui pourra lui convenir*.

Ania *n'aime pas devoir suivre quelque chose qu'elle n'a pas réfléchi avant* (pour « anticiper les problèmes » et « avoir plus de clés pour aider ceux qui n'en n'ont pas »). Elle ajoute que « ce n'est pas que les manuels sont mauvais... mais comme ce n'est pas moi qui les ai conçus, c'est plus difficile d'essayer d'assimiler quelque chose qui n'a pas été réfléchi, conçu, pensé par nous-mêmes » : *cela lui paraît plus dur de rentrer dans la tâche comme ça que de la créer*.

Ania apprend en formation (notamment par tout ce qui est interculturel, entre autres) « à se protéger », « prendre de la distance », « ne pas sur-intervenir », « ne pas surprotéger » : elle *se disait que ça ne pouvait qu'être bon de s'engager le plus qu'elle pouvait*. Elle comprend aujourd'hui qu'« à long terme c'est se mettre en danger nous-mêmes, et que c'est pas forcément bon non plus pour les élèves. » Ania réfléchit au travail de sa formatrice (« on voit des choses qu'ils ne voient pas et qu'on comprend différemment »), et « trouve dommage », par exemple, que *les choses soient automatisées* « au point de ne plus laisser l'enfant partir ailleurs que là où on l'avait initialement emmené ». Elle ajoute : « on est aveuglé en tant qu'enseignant », ce pourquoi *elle aimerait que quelqu'un vienne toujours l'observer*.

Ania « rêve de ne jamais connaître le passé scolaire des élèves, d'avoir *tabula rasa* à chaque fois », et « évite tout le côté médical », *refusant de se résigner* « quand on dit 'il n'y a plus rien à faire' » : « il y a toujours une issue ». Elle « questionne ce qu'elle a fait » : *si eux ils sont en difficulté, c'est que je le suis moi aussi*.

Ania « trouve génial » la didactique : « on s'assure davantage d'atteindre nos objectifs avec plus d'élèves », « on regarde quels sont les meilleurs outils pour y parvenir ». Elle souligne par ailleurs qu'« on finit toujours pas improviser, réguler, remanier, redéfinir, envisager davantage de matériel, puiser dans d'autres ressources ». Ania comprend aussi que « l'écart, c'est ce qui nous permet d'avancer pour essayer de nous rapprocher de ce qu'on veut », et que « c'est important de regarder cet écart et de savoir pourquoi il est là ». Elle note aussi en commentant une activité de production écrite avec des élèves de 1P (mais « sans entrer dans la théorie de Labov ») : « les compétences initiales se remarquent énormément dans ce genre d'activités » et « qu'il faudrait le prendre en compte dès le début de l'activité ».

Ania enfin s'est approprié *la vidéo* dans sa pratique d'enseignante, et regrette « qu'on ne soit pas plus revenu dessus », dans le module didactique : « dans le non-dit, la gestuelle, il y a plein de choses qui passent » (sur *les difficultés des élèves, de soi-même et de la tâche*), et « on se rend compte aussi à quel point c'est exigeant ce qu'on demande, parce que nous-mêmes quand on essaye de comprendre la situation on doit cliquer stop-pause... »

19. Faire du risque une ouverture

*Oui il y a des sujets :
ce sont des grains dansants dans la poussière du visible,
et des places mobiles dans un murmure anonyme.
Le sujet, c'est toujours une dérivée.
Il naît et s'évanouit dans l'épaisseur
de ce qu'on dit, de ce qu'on voit.
Gilles Deleuze¹⁹²*

Il est plus que tentant de partager, derrière l'expression plus ou moins assurée des choix, l'incertitude permanente ou récurrente accompagnant les allers et retours qui rythment la confrontation au matériau. Les choix de répartition, d'appellation, de liaison sont presque tous remis en question à chaque tour, et ce d'autant plus en fonction de la variation d'échelle, et ce encore plus au regard des procédés de prisme accumulés au fil du travail de transformation. Chaque énoncé, sorti de son contexte, chaque mot continue à porter la trace ou l'écho de son énonciateur. Parfois un doute particulier s'insinue qui demande si ce mot n'a pas été comme soufflé ou glissé entre les plis du discours.

C'est un matériau vivant que quelque chose en moi refuse – du moins résiste – à priver de son mouvement. Tout pourrait être réparti, appelé, lié autrement. Certains énoncés résistent plus que d'autres, faisant plus spécialement – d'autant plus qu'il sont isolés – office de lien. Certains autres, souvent groupés, sont ainsi traités en bloc, désignés d'un terme ou d'une formule pour les ranger quelque part, sachant bien (choisissant dirais-je...) de renoncer encore plus dans ce cas à y regarder de plus ou de trop près.

Plus que d'autres actions de pensée et de rédaction (ou d'édition), l'opération d'ordonnancement prise globalement confronte ainsi non seulement à la *résistance au codage* du discours encore à vif quelque part, mais confronte aussi à soi, ou à ce qui se tient derrière ou sous soi. Mes propres intérêts apparaissent donc d'autant plus criants au regard de la sélectivité et de l'agencement qui en est le produit, en partie *involontaire*, comme peut l'être la mémoire et la vie du corps. La notion même de choix en devient rétrospective, sans aller jusqu'à prétendre *au mouvement rétrograde du vrai* qui structurerait l'écriture de l'histoire.

Sans doute ma recherche d'une exposition la plus ouverte ou mobile possible (au vu des contraintes mêmes de la rédaction et de l'exposition cursives) est-elle une manière de chercher à compenser la résistance à affirmer non pas seulement des choix mais des *partis pris* dont sorte de surmoi positiviste persisterait à demander l'oblitération. Plus fragile au contraire est la détermination d'une option interprétative, d'une liberté d'affirmer, d'une appartenance à ses héritages, d'un vertige partagé de ses propres formats, presque intimes – y compris quand ils sont réfléchis.

Ainsi non pas neutraliser tous azimuts ce qui aurait (s'il en est) à l'être, mais circonscrire, délimiter, et pour cela affirmer (serait-ce en murmurant), une position, incertaine et mobile, parmi d'autres possibles, souhaitables, attendues, appelées. Faire de l'incertitude un risque, et du risque une ouverture.

J'agence des énoncés dispersés en cherchant à préciser ce qui m'intéresse dans la formation, en cherchant à identifier le lieu virtuel où je vois des enjeux se nouer, à la mesure de mes propres moyens et de leurs formats de réflexion et d'intervention. Je m'intéresse à l'émergence des problèmes dans l'expérience et le discours des premiers concernés par la

¹⁹² Deleuze, 1990, p. 146.

formation : les futurs enseignants. Je cherche les *moments*, au sens quasi-mécanique, où une certaine énergie se libérerait, pour résister aux dogmes, dont ceux que les dispositifs de formation et les formateurs contribuent à fabriquer et à nourrir.

J'hérite d'une idée clinique de la compétence, et mon incertitude résistante ne peut faire autrement que de douter, et de faire du doute une condition – paradoxale – de la liberté, et du partage fragile qui essaye de l'exprimer.

20. « Affronter le chaos »

*Ce qui définit la pensée, les trois grandes formes de la pensée,
l'art, la science et la philosophie, c'est toujours affronter le chaos,
tracer un plan, tirer un plan sur le chaos.
Gille Deleuze & Félix Guattari ¹⁹³*

La production d'un nouveau matériau, sur la base des portraits qui viennent d'être mis à disposition, est le produit d'une série d'expérimentations.

Je pose, dans ce chapitre, pour commencer, les étapes de production qui aboutissent à ce matériau dont il s'agira de proposer dans le chapitre suivant une mise en ordre progressive.

Dans une perspective qui se voulait encore centrée sur les portraits individuels, j'ai commencé par isoler dans chaque portrait une formule, une idée, un thème (ce qui deviendra la base de ce que j'ai finalement appelé un *énoncé*) avec le projet de faire pivoter l'interprétation de chaque portrait autour de cette première extraction. Malgré l'intérêt d'une telle démarche, qui cherchait en quelque sorte à faire de chaque étudiant l'incarnation d'une sorte de personnage conceptuel, l'arbitraire venait d'emblée limiter le procédé. Pourquoi cet énoncé plutôt que tel autre ? La perspective individualiste, comme je l'ai appelée plus haut, invitait à poursuivre la démarche d'interprétation, ce qui aurait équivalu à continuer en quelque sorte l'écriture des portraits dans une logique monographique, de manière plus analytique ou interprétative, en me centrant sur l'articulation interne des portraits pris un à un.

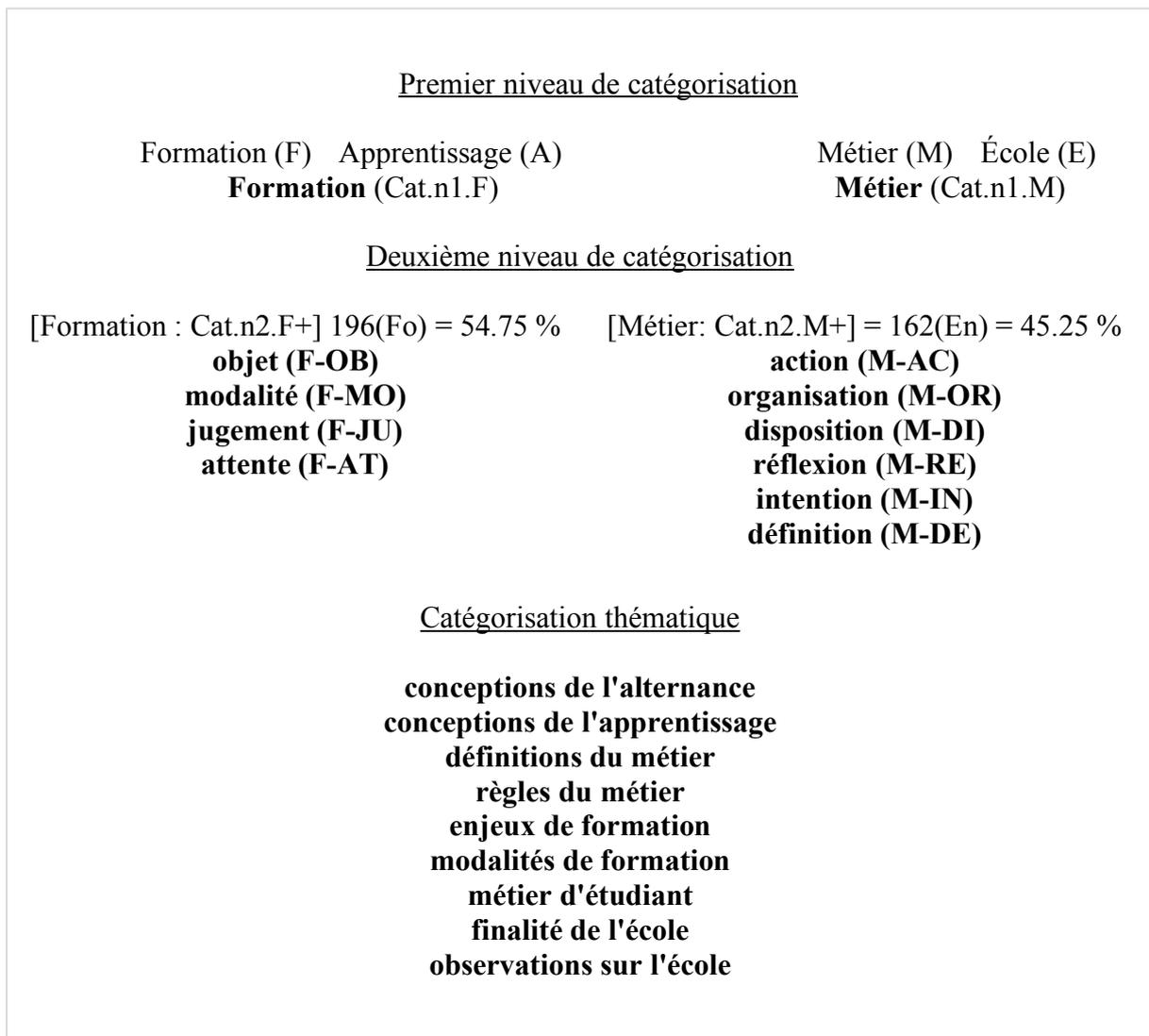
Je précise qu'il ne s'agit pas ici de décrire en détail une démarche qui n'a pas été suivie jusqu'au bout, mais d'indiquer que c'est ce procédé qui m'a mis (rétrospectivement) sur la voie, d'une part d'une *méthode par extraction des énoncés*, et d'autre part, de l'*importance à accorder aux tournures verbales* et à la forme infinitive. En effet, l'étape suivante a consisté à extraire des énoncés des portraits, sans limitation *a priori* en nombre ni recherche d'un énoncé qui aurait été tenu pour plus significatif ou emblématique à l'intérieur de chaque portrait. Il s'agissait alors de produire une *première liste* d'énoncés extraite des portraits, sans pour autant chercher non plus à transformer les portraits entiers en énoncés, c'est à dire à les déconstruire par élémentation. Un nouveau prisme de sélection opère ici, au risque de laisser en cours de route un résidu ou un restant supplémentaire, qui aurait à être récupéré ultérieurement en faisant retour à une approche plus individualiste et autant dire biographique ; une perspective neutralisée pour le moment.

Au final une moyenne d'une vingtaine d'énoncés par portrait a ainsi été extraite, pour aboutir à une liste de 350 énoncés, listés, si j'ose dire, en vrac. Techniquement, ces énoncés ont été listés dans un tableur, en les numérotant de manière à assurer la traçabilité de leur source.

¹⁹³ Deleuze & Guattari, 1991 p. 186

S'en est suivi un premier jeu d'expérimentation pour commencer à classer ces énoncés, à les répertorier de manière plus thématique et rigoureuse, en cherchant les premières catégories pertinentes de classement, ou du moins de groupement, dont il a déjà été en partie question plus haut. Ainsi le première subdivision a-t-elle consisté à identifier les énoncés en fonction de quatre premiers thèmes, avant de simplifier ces quatre thèmes en deux, puis de subdiviser chacun de ces thèmes en un certain nombre de sous-thèmes.

fig. 21 – Recherches pour une table des catégories



Sans détailler les justifications de ces niveaux de catégorisation exploratoire (en particulier le deuxième), j'apporte ici quelques précisions à la démarche d'ensemble pour mieux mettre en évidence les choix et certaines des difficultés rencontrées.

Le premier choix issu de cette première exploration a consisté, comme je l'ai indiqué plus haut, à répartir tous les énoncés en deux thèmes (ou en deux grandes polarités) de premier niveau, en fonction de leur adresse principale (le métier ou la formation), dont le nombre d'énoncés respectif s'équivalait (je le rappelle : ce qui, tenu compte des prismes accumulés, peut être considéré comme un premier résultat intéressant en lui-même, de même que la légère inflexion en direction de la formation). Avant de considérer cette répartition équilibrée

comme un résultat, elle est avant tout une opportunité de travail de catégorisation en deux grands genres.

La première difficulté, à ce premier stade d'expérimentation, réside dans le choix de mots (c'est à dire des catégories), dans la difficulté à homogénéiser les catégories, et finalement dans leur non exclusivité mutuelle qui aurait obligé à coder chaque énoncé comme appartenant à plusieurs catégories, entraînant de (trop) nombreuses possibilités de tri dans une logique d'arborescence croisée. La prolifération des tentatives fait ainsi partie du travail de catégorisation dont je rends compte ici.

D'une certaine manière, le choix exprimé plus haut, de trancher en faveur d'un critère d'orientation préférentielle (qui donne sa raison à l'ordre de présentation des portraits) est venu rompre avec la perspective d'une stratégie de catégorisation et de codification focalisée par une recherche de discrimination non seulement des énoncés, mais des portraits.

En neutralisant les portraits, et en me centrant sur le plan d'énonciation, je n'ai pas résolu la difficulté de proposer des catégories thématiques pertinentes, mais j'en suis venu à poser le problème différemment, et ce en retrouvant d'abord l'initiative (si je peux dire), issue du travail de cadrage conceptuel présenté dans la première partie et d'une nouvelle stratégie d'approche du (double) plan des énoncés.

21. Repérer des territoires et dresser des cartes

*S'orienter exige donc d'articuler trois types de repère: subjectifs, objectifs et culturels.
Si l'on extrapole à la question de l'orientation et du guidage de l'expérience,
la problématisation exige une différenciation subjective (c'est mon projet, mon problème),
une fonction d'ancrage (localisation), une fonction référentielle (schématisation du réel).
La carte est l'outil qui articule tous ces repérages.
Michel Fabre¹⁹⁴*

Il est, à partir de là, à nouveau question d'une *logique de repérage*. Le réseau conceptuel a été présenté dans une logique de repérage des images et des problèmes, à la fois du métier et de la formation. Il ne s'agit pas de plaquer cette logique-là sur le matériau produit par la mise en plan des énoncés, pour chercher directement des images ou des problèmes tels que j'ai essayé de les conceptualiser. Il s'agit de proposer une autre logique de repérage, différente, en un mot plus concrète, centrée sur le repérage de ce que j'appellerais (en filant la métaphore géographique) des territoires, ou, pour me rapprocher de la première logique, des *champs d'opérations*, dans un vocabulaire plus géostratégique.

Les deux listes d'énoncés ont été tout d'abord reformulées, pour obtenir des listes de *phrases* complètes, plus proche de ce qu'on entend par « énoncé », formées dans une approche que l'on peut dire définitionnelle. Les énoncés relatifs à la formation ont tous été reformulés sous la forme infinitive [SE FORMER C'EST...], et respectivement pour le métier en [ENSEIGNER C'EST...], suivis d'un verbe à l'infinitif (figurant dans le matériau ou ajouté au besoin), puis du complément thématique ou modal.

Après avoir rassemblé chacune des listes dans des documents séparés, puis cherché une nouvelle manière de regrouper les énoncés en grappes ou en nuages thématiques (en partie dans la ligne des tentatives de catégorisation précédente), une nouvelle approche, plus artisanale a été mis en œuvre. Ainsi les énoncés ont-ils été découpés, pour avoir à disposition

¹⁹⁴ Fabre, 2011, p. 110

tous les énoncés de chaque grand genre pour pouvoir les *trier manuellement* sur de grands posters étalés devant moi.

Cette technologie ne résout pas en elle-même la difficulté de répartition plus ou moins stricte de chaque énoncé, mais a un avantage que le travail numérique rend plus difficile, à savoir celui d'avoir non seulement tous les énoncés devant soi, mais de pouvoir mieux chercher à mettre en relation les catégories ou les noms de territoire entre eux.

Ainsi ce nouveau travail cartographique (après celui qui préparait l'écriture des portraits) a-t-il abouti à la production de deux cartes où figurent différents territoires (ou champs d'opérations), chacun de ceux-ci étant constitué des énoncés qui s'y rapportent.

Techniquement, les énoncés ont été collés (une fois triés) sur les posters ; les territoires ainsi plus ou moins délimités ont été reproduits sur des pages plus réduites, puis coloriés pour séparer et mettre en évidence les territoires ; les images photographique de ces miniatures ont été alors importées dans un logiciel numérique avec lequel elles ont été annotées ; des cartes numériques complètes ont été ensuite produites qui serviront de base à une présentation plus détaillée plus loin.

Les images de la page suivante proposent le premier aperçu de cette stratégie. Les intitulés en gras désignent les territoires (îlots ou groupes d'îlots), alors que les notations entre crochets indiquent des éléments thématiques issus des énoncés qui les constituent.

Les avantages d'un travail artisanal ont pour dommage qu'il est difficile de partager des cartes de grand format dans un texte, c'est pourquoi un certain nombre d'extraits des cartes numériques seront proposés plus loin, accompagnés d'une remise en forme tabulaire.¹⁹⁵

¹⁹⁵ Les cartes numériques sont disponibles en ligne :
<https://www.unige.ch/fapse/life/files/4315/2526/4118/PERRENOUD-THESE-ANNEXE-NUMERIQUE-01-MAI-2018-CARTES-DES-TERRITOIRES.pdf>

fig. 22 – Synopsis des étapes de production du matériau (extrait 3)

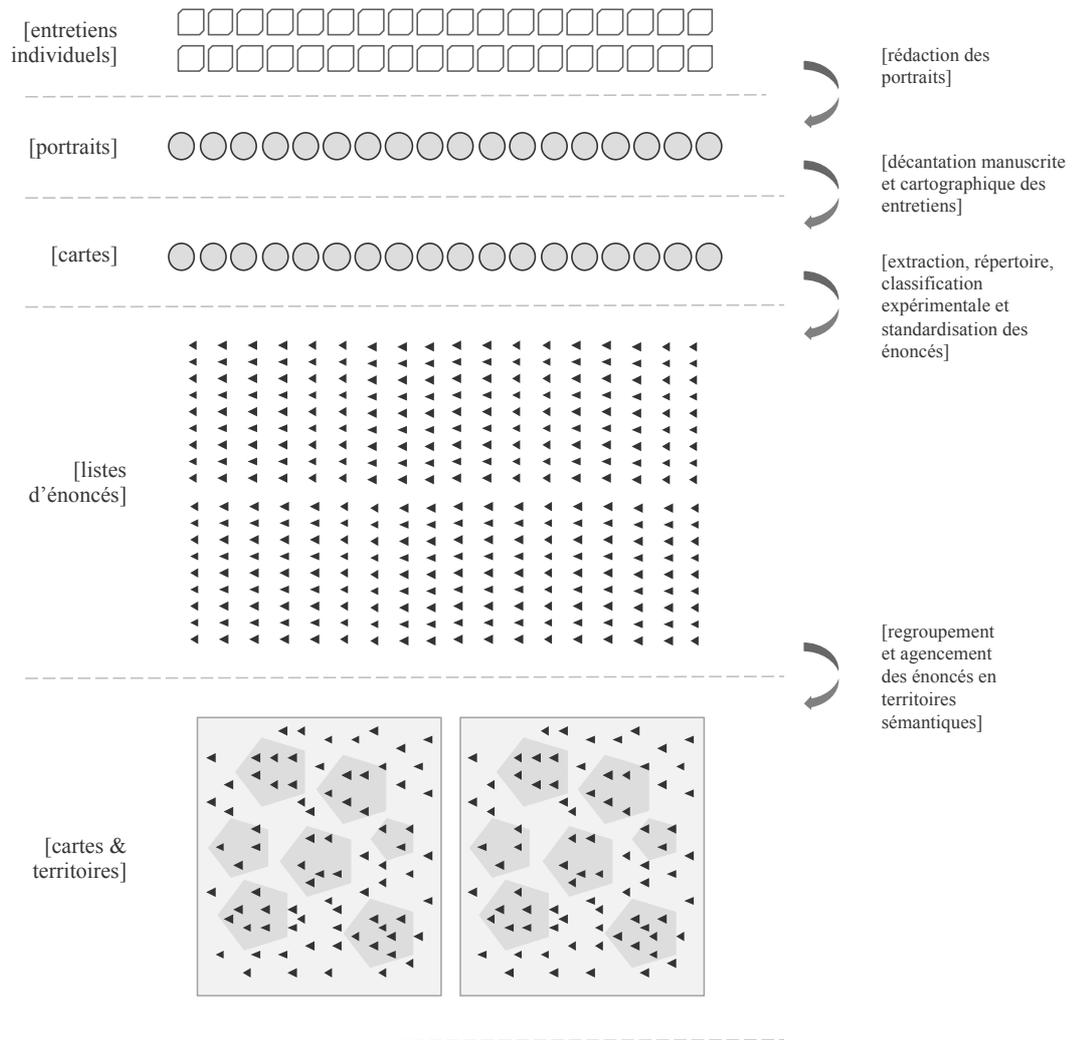


fig. 23 – Carte artisanale de la formation [se former c'est...]

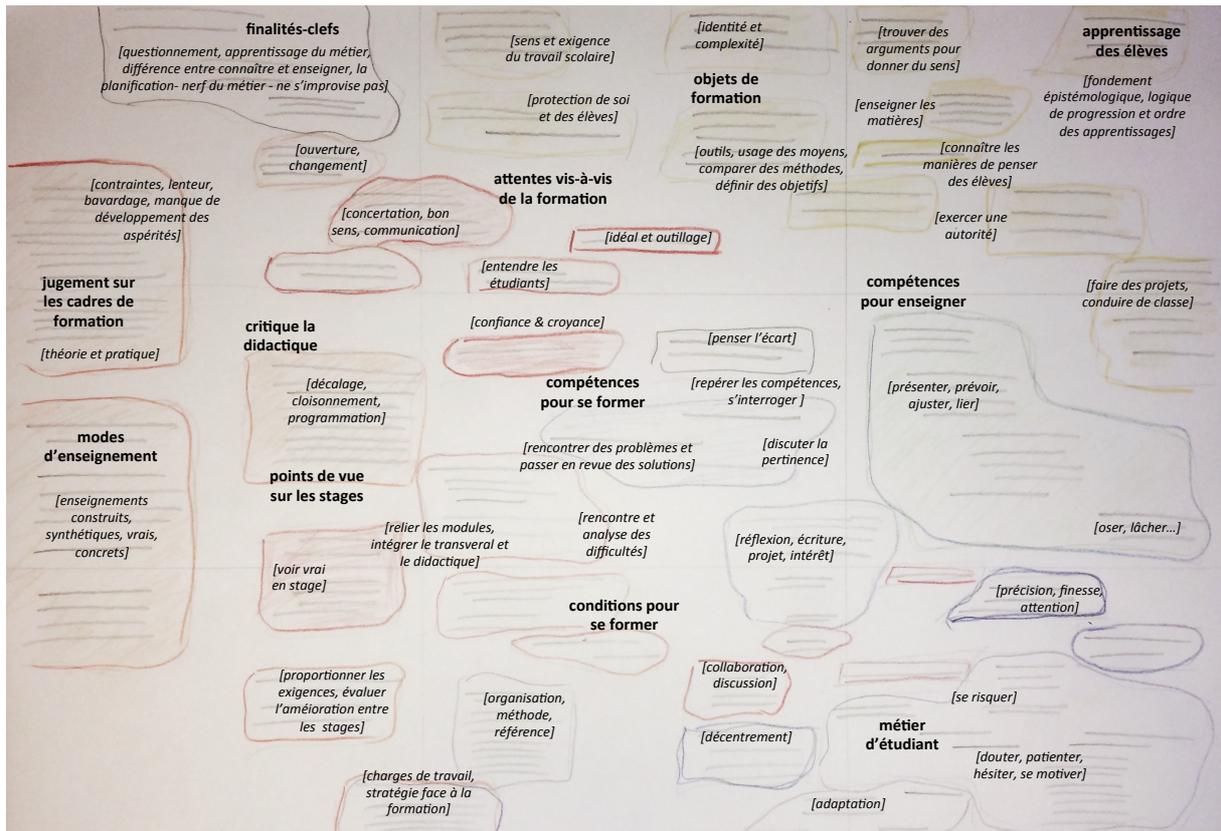
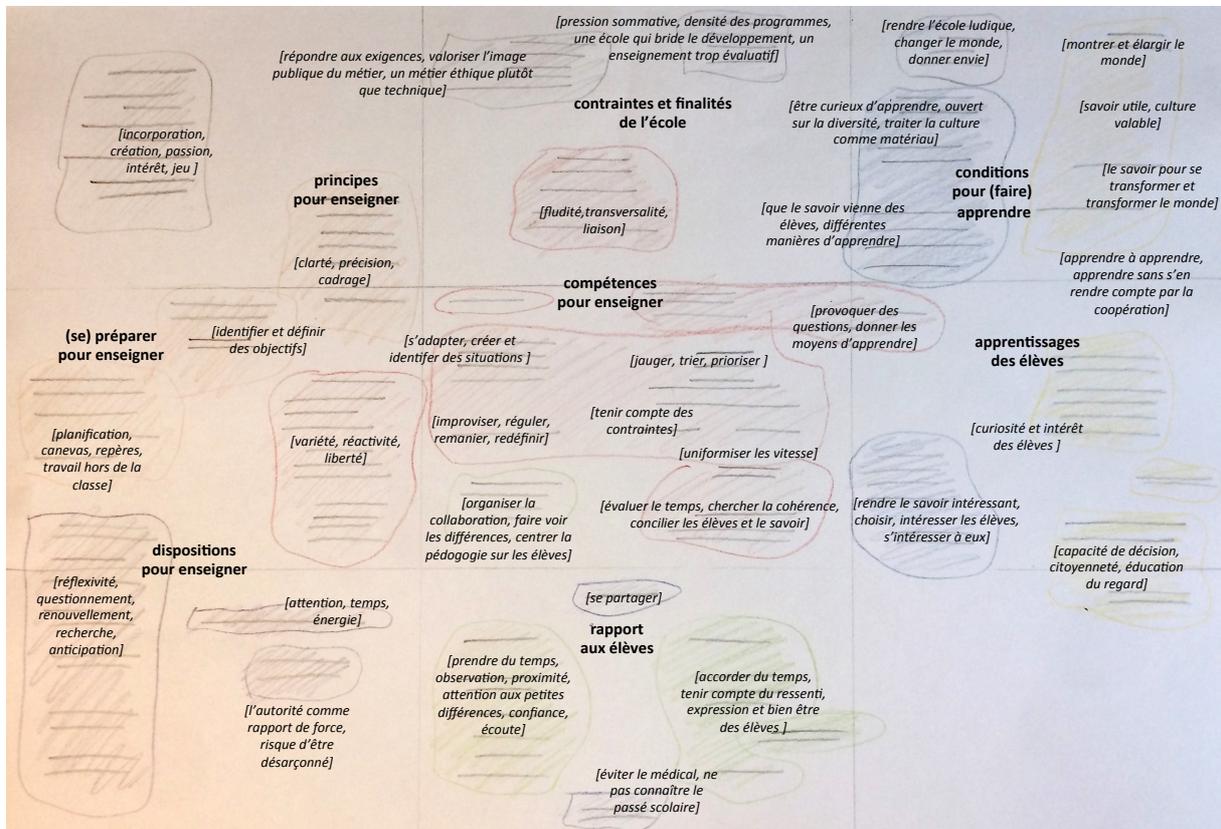


fig. 24 – Carte artisanale du métier [enseigner c'est...]



La logique de repérage que j'ai commencé à présenter plus haut, sous un aspect notamment et en quelque sorte technique de traitement du matériau, relève d'une autre complexité qui rejoint l'enjeu évoqué au titre d'un partage du vertige.

La métaphore de la carte et de la boussole, empruntée librement à Michel Fabre, impliquerait, pour respecter son ancrage géographique, qu'un territoire effectif soit présent (dont on puisse dresser la carte), de même que des points cardinaux (qui puisse orienter littéralement les aiguilles de la boussole).

Il est bien délicat d'identifier un territoire effectif dont la carte serait la carte, plus encore des points cardinaux. Un territoire peut être *assimilé* néanmoins aux programmes de formation, au curriculum effectivement proposé aux étudiants (dont l'effectivité s'avérerait difficile à décrire), mais surtout à l'expérience curriculaire que ceux-ci en font, et des points cardinaux aux réalités du métier et à l'expérience des étudiants.

Les choses étant ainsi introduites, on peut déjà percevoir à quel point une confrontation directe entre territoire et points cardinaux *réels* d'une part, et territoire et points cardinaux *rapportés* (ou construits cartographiquement) se présente comme exigeante et difficile. Une limite de la métaphore géographique se rencontre ici, si on prenait pour référence une géographie qui se voudrait réaliste ou naïvement descriptive.

De la même manière que des précautions ont été prises plus haut pour souligner le caractère reconstructif de ma stratégie d'ensemble, la stratégie cartographique que je propose ici demande à être reçue d'abord comme une tentative de dresser une carte (en commençant par repérer des territoires), dont le référent littéral (s'il en est), passe en arrière-plan. La logique de mon projet, centré sur les étudiants et leur expérience curriculaire, repose sur cette intention de *ne pas (trop) en rajouter* face à leurs conceptions, leurs idées, leurs expressions de leurs expériences. De ce point de vue les énoncés (malgré les modifications subies) comptent davantage, ou font office de bases prioritaires, pour le dire vite, plutôt que les intitulés qui me servent à les répertorier. Autrement dit le nom des choses (mes catégories et les préoccupations d'orientation de mon enquête qu'elles thématisent) ne doivent pas occulter les choses (les énoncés et les préoccupations d'orientation de leur formation qu'elles expriment).

La difficulté principale que je rencontre ici, et qui fait écho à la stratégie de partage du vertige qui ouvrirait la deuxième partie, réside dans le défi que j'aimerais relever. Il s'agit de proposer d'abord des cartes (ou pourquoi pas une carte d'ensemble), constituées des énoncés, avant de proposer une boussole pour orienter le lecteur.

J'ai cherché à construire des cartes (c'est l'avantage d'une vision d'ensemble) dont les territoires (tenu compte des précautions prises ci-dessus) seraient reliés entre eux par des circulations multiples. On peut ainsi, en acceptant les cartes telles que je les propose (et dont je détaillerais le contenu plus bas) « lire » les territoires, en commençant par les intitulés que j'y appose, et y chercher des circulations pertinentes, des parcours de pensée.

On peut par exemple (I), sur la carte de la formation, tracer une ligne de circulation (ou de lecture) qui partirait des *attentes vis-à-vis de la formation*, passerait par les *compétences pour se former*, continuerait par les *conditions pour se former*, pour arriver au *métier d'étudiant* ; ou, exemple (II) sur la carte du métier, circuler des *principes pour enseigner*, passer par les *compétences pour enseigner*, et arriver aux *apprentissages des élèves*.

Chaque circulation possible tracerait ainsi une ligne de questionnement qui mettrait en relation des éléments thématiques (en reliant des énoncés dispersés), occultant temporairement des territoires et donc d'autres éléments, pour éventuellement chercher à les retrouver par la suite, par d'autres circulations.

fig. 25 – Exemple de circulation I (carte-formation)

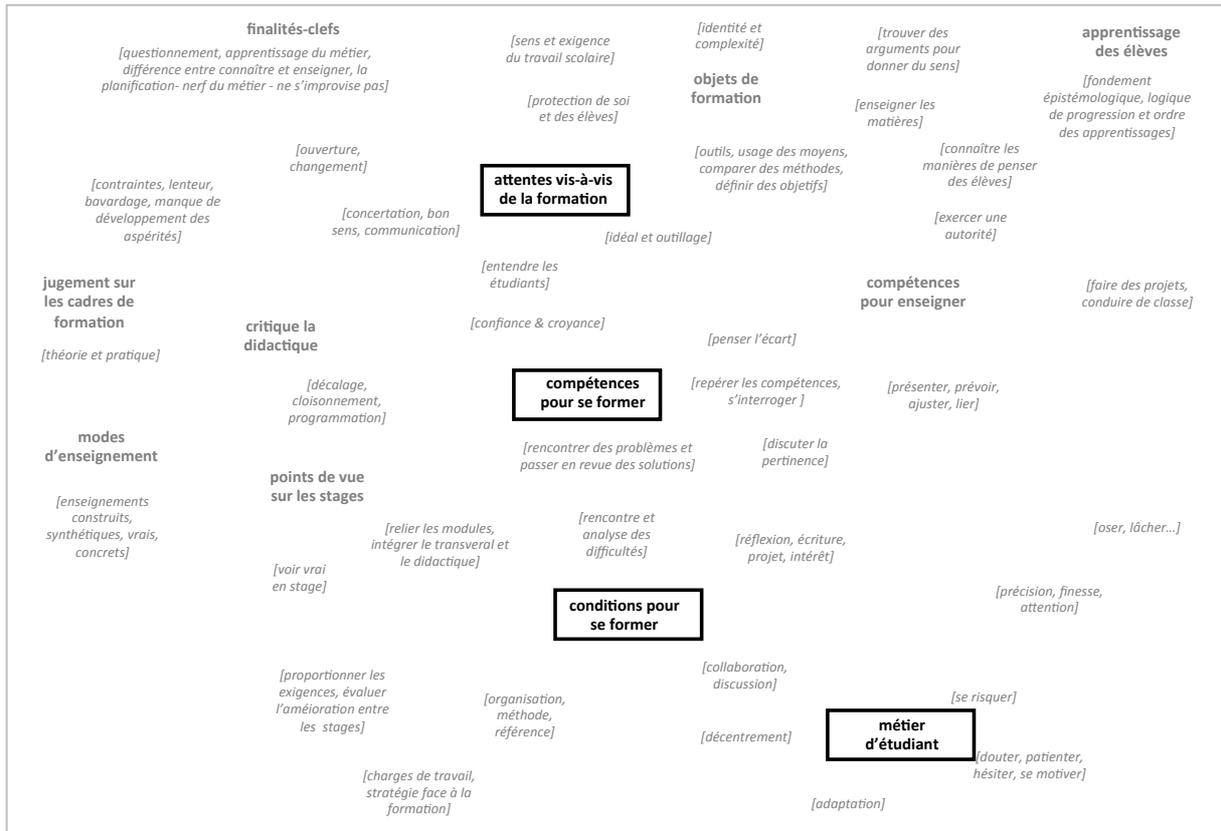
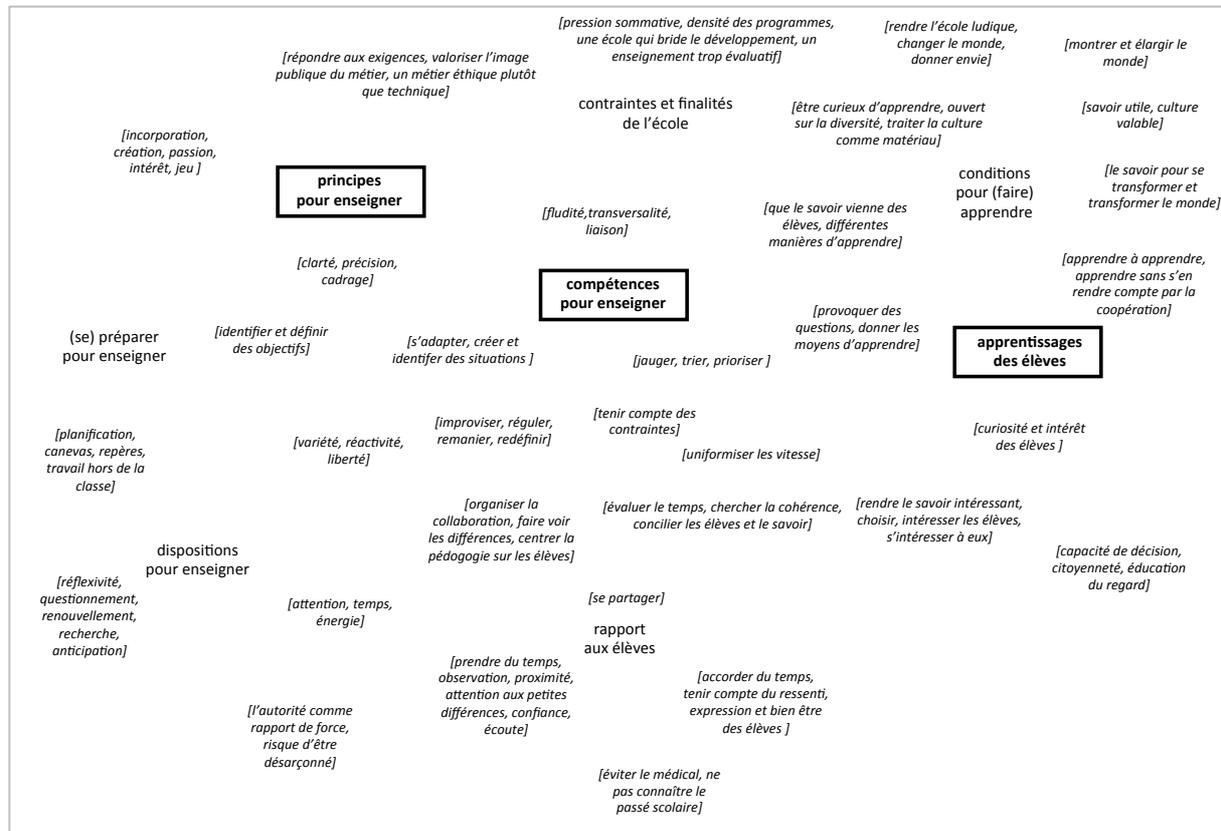


fig. 26 – Exemple de circulation II (carte-métier)



21.1. *Initier un changement de registre*

Je postule ainsi que tous les étudiants n'ont pas les mêmes priorités, autrement dit qu'ils n'entrent pas sur la carte d'orientation (virtuelle) par les mêmes territoires (et sur chaque territoire par les mêmes éléments thématiques ou problématiques), confrontant potentiellement à autant de lectures ou de voies d'orientation qu'il y a d'étudiants, si tant est qu'une voie par étudiant soit suffisante à considérer. C'est ce raisonnement qui lie l'une à l'autre, comme je l'ai évoqué plus haut, les perspectives de formation et de recherche.

Sur la base des cartes et des éléments repérés, je chercherai, à partir de là, à proposer ce que j'ai appelé plus haut un ordre, et cela dans une logique de hiérarchisation. Les énoncés, ou plutôt certains énoncés, seront comme traduits en normes.

L'enjeu consiste à initier un changement de registre, et à traduire certains énoncés (ou groupes d'énoncés), d'abord rapportés sur le registre des énoncés expressifs, vers le registre des énoncés normatifs, en m'appuyant une nouvelle fois sur les distinctions d'Habermas. Il s'agit là, de déplacer la problématisation des premières prétentions « à la sincérité des actes de discours, qui manifestent des expériences vécues subjectives auxquelles le locuteur a un accès privilégié », pour avancer l'hypothèse qu'à partir d'elles, par induction, il soit intéressant de considérer de nouvelles « prétentions à la justesse des normes et des commandements » ; des normes respectivement orientées vers la formation et vers le métier, « qui méritent reconnaissance dans un monde social intersubjectivement partagé » (monde de la formation et du métier).¹⁹⁶

Je chercherai ainsi à trancher dans le vif, en me concentrant sur les énoncés qui pourraient permettre de *reconstruire quelque chose comme un pivot* à l'intérieur d'un champ d'orientation (propositionnel ou définitionnel) de la formation et du métier. J'appellerai normes curriculaires (dans la mesure où elles concernent des apprentissages, ou des attendus pour se former et enseigner) les normes dont il sera question et qui constituent ensemble une sorte d'« horizon d'attentes », face auquel il soit possible de se situer ou de « se penser »¹⁹⁷), en tant que formateur, et, pourquoi pas, en tant qu'étudiant, ou encore en tant que coordinateur ou concepteur de programme.

La perspective sous-jacente à l'approche esquissée ci-dessus (formative ou programmatique), sera discutée dans la troisième partie, d'après l'hypothèse d'une mise à disposition des éléments que je cartographie ici moi-même, mais qui pourraient être *cartographiés autrement*, et par d'autres que moi, y compris par le truchement d'un instrument approprié qui permettrait de faire des processus de cartographie et de catégorisation interprétative un exercice de formation, y compris éventuellement en rebaptisant ce qui aurait à l'être, ou en ajoutant des éléments laissés de côté par ma propre enquête.

Les titres donnés à ce que j'ai nommé plus haut les territoires cartographiques (pour enseigner ou pour se former) indiquent déjà les grands champs normatifs concernés. Je m'efforcerai de passer en revue toutes les entrées, à l'échelle des grands titres (des territoires), ou à celle des îlots plus restreints, pour couvrir le champ large des registres normatifs induits.

Cela dit, si le champ entier importe bien sûr, toutes les entrées n'ont pas le même *intérêt problématique* à mes yeux. Les choix que je vais chercher à opérer sont bien sûr discutables, eux-mêmes orientés par ce qui pourrait être tenu comme mon propre idéal de formateur. À cet égard on peut envisager ici le travail d'interprétation comme une prise de parti qui consisterait

¹⁹⁶ Habermas, 1991, p.53

¹⁹⁷ Ricœur, 1986b

à chercher les traces – dans les énoncés – de la *capacité normative postulée*, et en quelque sorte attendue ou sollicitée de la part des étudiants. Ainsi, certains énoncés m'apparaissent-ils, pour ainsi dire, plus surprenants que d'autres ; plus surprenants, et dès lors plus dignes, et cela *parce que plus problématiques*, d'entrer dans le tableau. Il ne s'agit pas de dire que les autres énoncés ne sont pas intéressants, mais de chercher un axe de problématisation pour mieux parvenir à *faire pivoter l'ensemble*.

Ainsi, insisterai-je d'abord, dans ma « lecture » de la carte de la formation, sur les énoncés les plus orientés vers des propositions explicites, qui ne seraient donc pas seulement des jugements directs, mais indiqueraient des « prétentions à la validité » ouvrant ainsi à une demande de discussion plus directe de leur « justesse ». Face à ce que j'appelle des jugements plus directs (des énoncés constatifs ou des *assertions constatives*¹⁹⁸), une stratégie d'interprétation différente s'imposera, relevant d'une « lecture normative » de ces jugements.

Dans un esprit voisin, ma lecture de la carte du métier insistera sur des énoncés eux aussi plus surprenants, à la fois parce qu'ils s'éloigneraient, comme précédemment, d'une forme constative, mais aussi parce qu'ils permettraient de problématiser, ou problématiseraient eux-mêmes (et souvent par contraste) d'autres énoncés en première approche plus assurés, plus assertifs ou, sur un autre registre, plus idéalistes. Là encore une lecture normative des énoncés ou groupes d'énoncés les moins problématiques de prime abord aura à être mise en œuvre, au cas par cas ou en bloc.

21.2. *Logique d'agencement général des cartes*

L'agencement globale des cartes est à lui seul indicatif de mes choix. J'ai placé au centre de chacune des cartes ce que j'ai choisi de nommer des *compétences pour se former* et des *compétences pour enseigner*. Pourquoi regrouper et isoler certains énoncés sous un tel titre, alors que tous les thèmes qui parcourent les cartes se réfèrent ou peuvent se référer à des enjeux de formation, et ainsi impliquer des compétences ? Il s'agit de proposer un *centre de gravité*, consonnant à la fois avec mon cadrage théorique, finalisé par la question des « processus compétentiels », et avec la formation elle-même, et en particulier son usage d'un « référentiel de compétences », dites « évolutives »¹⁹⁹.

Cela étant, les distinctions sont difficiles à trancher, parce que les territoires se recouvrent, voire se confondent par endroit ; ainsi des *compétences pour enseigner* (sur la carte-formation) qui se rapprochent des *conditions pour se former*, ou des *compétences pour enseigner* (sur la carte-métier) qui se rapprochent des *conditions pour faire apprendre* et/ou des *principes pour enseigner* ; de même les *objets de formation* (sur la carte-formation) voisinent-ils avec les *compétences pour enseigner* sur cette même carte, ou les *principes pour enseigner* avec les *dispositions pour enseigner*.

Chaque choix est discutable, et tend à indiquer des tendances sémantiques (greffées sur des orientations pragmatiques), dans une logique générale qui procède ainsi :

- de gauche à droite (sur l'axe horizontal) la logique interprétative et cartographique va des enjeux liés aux cadres ou aux principes généraux vers l'activité orientée par les

¹⁹⁸ « Il n'est pas d'assertion constative qui ne puisse faire l'objet d'une lecture normative ». (Bourdieu, 1997, p. 139)

¹⁹⁹ Voir Annexe IV pour une reproduction du référentiel genevois.

apprentissages dans l'école, ou *grosso modo*, de la formation vers le métier (et, finalement, les élèves) ;

- de haut en bas (sur l'axe vertical), la logique va, dans un cas (carte-formation) des objets de formation aux conditions de ce que j'ai, choisi d'appeler le métier d'étudiant, et dans l'autre cas (carte-métier), des idées les plus générales relatives à des dimensions sociales ou politiques du métier, vers la relation aux élèves.

Les cartes ne se superposent pas, et n'ont, pas à ce stade, vocation à l'être. Néanmoins, en organisant ces cartes d'après les axes évoqués ci-dessus, il était question de rendre visibles, sur chacune des cartes, des polarités, à mettre en regard les unes des autres et éventuellement à observer comme sous tension ; tension potentielle entre idéal de *proximité* et de *justice*, qui transparait sous le titre de rapport aux élèves, pour ne prendre qu'un exemple qui concerne le métier, et observations critiques sur l'école conçue sous une *pression sommative* et une contraignante *densité des programmes*.

Un tel jeu de polarisation, ou plus simplement d'opposition, ne se limite pas aux extrêmes, mais peut être joué, par principe, entre différents territoires ou sous-territoires, voire entre énoncés à l'intérieur des groupes ; une tension potentielle, par exemple, pour ce qui concerne la formation, entre certaines attentes vis-à-vis de la formation (demande de *collaboration* entre les terrains et les acteurs) et certaines observations relatives à l'organisation de l'alternance (constat de *décalage*).

Un jeu donc (pour assumer cet métaphore délicate) virtuellement infini, que l'instrument cartographique est supposé rendre plus facile et intéressant à jouer ; un jeu qui suppose de se plonger dans le matériau, ou d'y être plongé ; un jeu dont tous les coups ne seront pas joués, ni même tentés dans mon interprétation, sélective et orientée ; un jeu qui suppose que les pièces soient exposées, comme je m'apprête à le faire en décomposant les cartes pour présenter de manière plus accessible, et de manière choisie, les entrées en matières.

22. Titrer des territoires et inférer des opérations

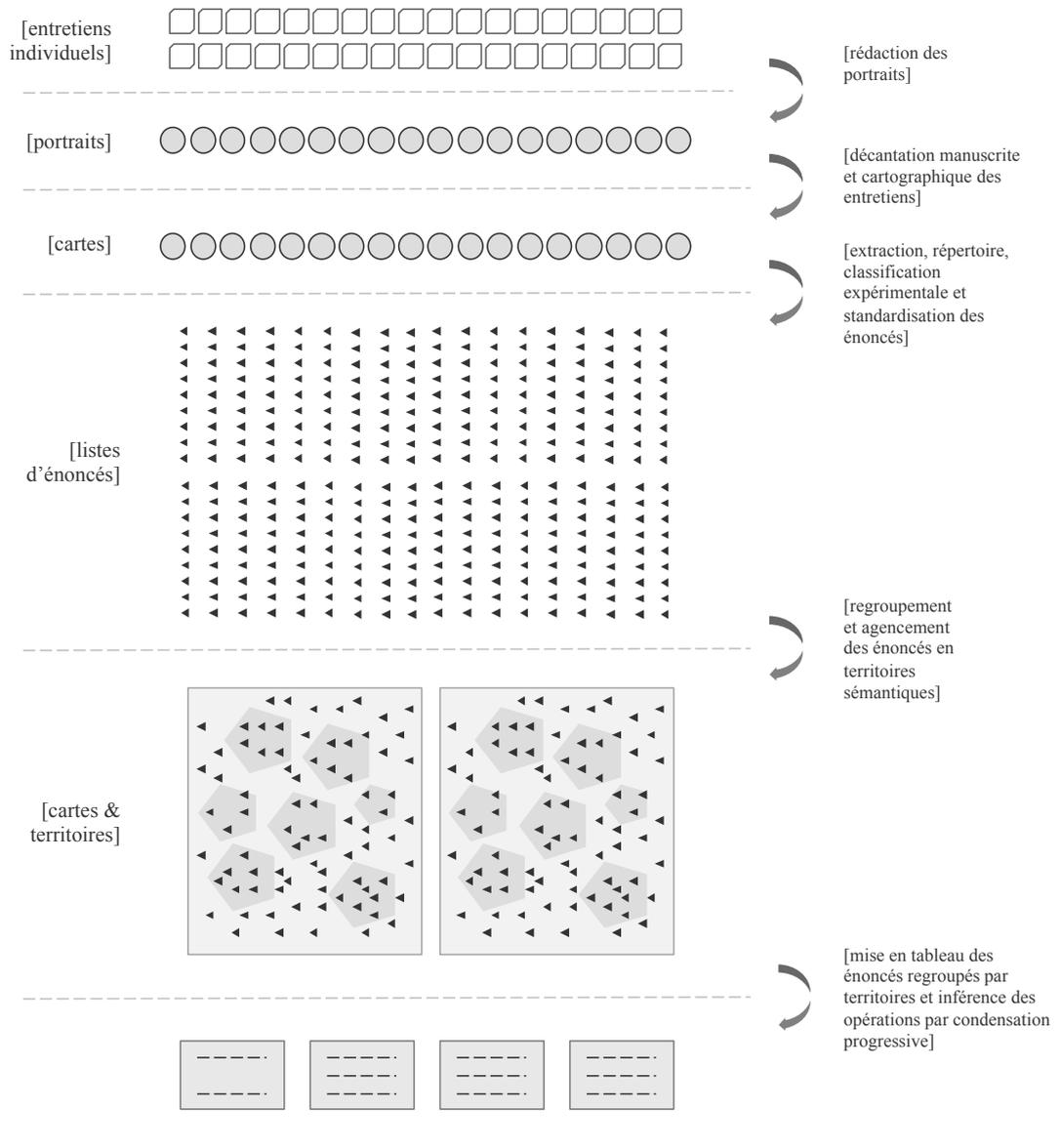
Des incertitudes demeurent bien sûr quant à la précision dans ma manière de répertorier et de répartir les énoncés. Vient pourtant le moment de trancher et de mettre en forme les résultats issus de tous les procédés exposés ci-dessus. Le travail cartographique était une manière supplémentaire de laisser le matériau dans un état de dispersion et d'ouverture. Le travail de mise en tableau qui va suivre présente quant à lui un procédé de réduction progressive.

Le *travail de nomination* des territoires et des îlots, que j'ai déjà en partie survolé, trouve dans les tableaux sa formulation la plus aboutie, pour ne pas dire définitive. Je commence par introduire, en la commentant brièvement, la forme des tableaux finalement adoptée.

[territoire]*		
[énoncés]***	[îlot]**	<i>Opérations****</i>
[énoncés]	[îlot]	
[...]	[...]	

- * [territoire] Le titre principal de chaque tableau désigne les grands territoires répertoriés sur chaque carte (neuf pour la carte-formation ; huit pour la carte-métier)
- ** [îlots] La colonne du milieu est celle des différents îlots qui constituent chacun des grands territoires, et dont la formulation est issue, par concaténation, des énoncés qui le peuplent.
- *** [énoncés] Les énoncés rapportés sont ceux qui appartiennent à l'îlot correspondant, proposés dans leur intégralité (les parties en caractère gras ont été conservées, initialement utilisées pour faciliter le travail de tri cartographique).
- **** [opérations] Le terme d'*opération* est le produit le plus avancé du processus de réduction, qui propose de retenir de tous les énoncés et tous les îlots pris ensemble, quelques opérations, la plupart formées par substantivation en écho direct avec certains énoncés (la section ci-dessous détaille plus particulièrement ce choix terminologique).

fig. 27 – Synopsis des étapes de production du matériau (extrait 4)



22.1. *Lister des opérations intermédiaires entre des normes et des schèmes*

Le choix du terme « opération » est bien dans la continuité de la recherche des normes curriculaires ; j'aurais pu parler de normes à cet endroit. Le terme opération a l'avantage d'être une proposition intermédiaire entre les normes et les schèmes. La formulation de ce que j'appelle des opérations, sous une forme volontairement brève et substantive, aurait pu être à chaque fois établie sous forme d'une norme exprimant plus précisément un attendu, une exigence ou un commandement, pour reprendre le terme d'Habermas.

Ainsi pourrait-on à chaque fois entendre, derrière une opération proposée, une norme plus complexe formulée d'après une forme standardisée du type :

- dans la cas de la formation : [pour être *une bonne formation*, la formation *devrait* nous former à savoir-opérer] ; c'est à dire, au cas par cas, *former pour* savoir-problématiser, savoir-repérer, savoir-préciser, etc., pour choisir certains infinitifs sous-jacents à certaines opérations qui apparaissent dans les tableaux.
- dans le cas du métier, la formule-type serait: [pour être *un bon enseignant*, il *faudrait* savoir-opérer] ; c'est à dire, au cas par cas, *opérer pour* s'adapter, créer, improviser, réguler, pour ne prendre là aussi que quelques exemples issus des tableaux.

La position intermédiaire du terme « opération » par rapport à celui de « norme » a un premier avantage de permettre une concentration sur les opérations elles-mêmes qui ne sont que *virtuellement normatives*, ou qui peuvent être discutées du point de vue de la norme du bien-former et respectivement du bien-enseigner. D'une certaine manière, comme il a déjà été dit, toute l'interpellation des étudiants par le dispositif d'enquête (par moi-même) peut être compris comme une demande de formulation de leurs préférences pour *bien se former* et *bien enseigner*, même si les questions n'ont pas été formulées de manière aussi frontale. Le champ des énoncés dépersonnalisés (communalisés) invite d'ailleurs à un tel traitement qu'on pourrait dire infra-normatif, même si c'est bien un questionnement normatif qui traverse toute l'enquête.

Un second avantage du terme d'opération, comme l'introduction des formules-type ci-dessus le laisse entendre, est de connoter l'idée de savoir-faire, ou de *savoir-opérer*. La position intermédiaire du terme « opération » ouvre ainsi la voie à une interrogation, à partir des opérations, pour demander non plus seulement *quelles sont* les opérations émergentes ni *pourquoi faire* telle ou telle opérations, mais aussi *comment faire pour opérer* telle ou telle opération. Ainsi, c'est la question des « schèmes opératoires », qui finalisait mon cadrage conceptuel, que le choix du terme d'opération me permet de profiler, ou de retrouver au cœur du tableau. L'idée sous-jacente est ici que sous chaque opération agit potentiellement un certain nombre de schèmes opératoires.

Je récapitule dans le tableau ci-dessous les trois niveaux de reconstruction évoqués. Le but de ces précisions n'est pas ici d'ouvrir la discussion, mais de chercher à établir le niveau approprié de reconstruction (pour ne pas dire de description) dont les listes d'opérations obtenues constituent les éléments. Les choix terminologiques qui me font préférer d'abord le *vocabulaire* (phénoménologique-pragmatique) *des opérations* à celui des normes (éthique-morale) et à celui des schèmes (anthropologique-cognitif), demanderaient encore d'autre précisions, pour préciser en particulier les registres que je me limite à mentionner à ce stade.

fig. 28 – Trois niveaux de reconstruction du champ des opérations



Il faudrait, pour développer, adresser des questions au matériau, qui seront abordées plus loin quand il s'agira de proposer et de justifier un choix hiérarchique. Il faudrait aussi faire retour aux traces biographiques, pour restituer les contextes d'occurrence, pour retrouver la teneur plus directement normative, si je peux dire par le haut, qui fait évoquer à telle personne telle opération ; ou revenir même aux entretiens initiaux, pour retrouver une caractérisation plus fine des schèmes opératoires, par le bas, ce en particulier quand des situations de travail (souvent en stage) sont rapportées par certaines personnes, avec une certaine précision (que mon procédé global occulte – du fait de l' « appauvrissement des données »). La première voie (hiérarchique) sera partiellement reprise au détriment de la seconde (biographique) qui demanderait presque, au final, une autre enquête.

Le travail de présentation, finalisé par la table des opérations (respectivement *pour se former* ou *pour enseigner*) ne pose donc qu'indirectement, ou virtuellement, à ce stade, les questions de savoir pourquoi telle opération devrait avoir son importance et *demande reconnaissance*, et celle de pourquoi l'apprendre ou vouloir d'apprendre en formation, ou celles encore de savoir comment s'opère bel et bien telle opération, et comment elle s'apprend. La question principale deviendra, plus loin dans mon raisonnement, de chercher comment se composent – ou plutôt *comment de telles opérations peuvent être composées* entre-elles, comme autant de « bases d'orientation » relevant d'une *capacité d'initiative* présumée *en formation*, selon quelle hiérarchie, ou d'après quelle « rationalité pratique » (et processuelle), dont ils s'agit de repérer et de conceptualiser (désormais en tant qu'opérations), des pièces ou des moments génétiques.

Les deux sections qui suivent présentent, et en quelque sorte récapitulent, par un procédé de mise en tableaux, la condensation progressive qui conduit, territoire après territoire, à la mise à disposition de telles pièces. Elles posent peut-être des difficultés de lecture qui ne sont pas toutes solubles dans l'accompagnement. Je chercherai toutefois à proposer quelques notes d'orientation avant chaque tableau, pour essayer de préciser, en particulier et au mieux, le choix des titres apposés sur les territoires.

L'exercice de commentaire est ainsi une mise à l'épreuve au plus haut point délicate, parce qu'il soumet notamment au risque de la redondance, mais surtout parce qu'il confronte plus que tout à l'incertitude des frontières établies que la mise en tableau fixe ou définit, pour ainsi dire, autant que la mise en carte cherchait à les laisser comme incertaines, flottantes ou plus ouvertes. Les commentaires, succincts pour ne pas alourdir la lecture ou lancer des analyses à tout vent, en disent en même temps trop et trop peu. On aura compris que j'essaie d'orienter petit à petit la perspective de hiérarchisation qui est celle que je veux soutenir, sans pourtant trop fermer le jeu à d'autres orientations alternatives.

Le sens de la lecture, dans la logique de condensation dite ci-dessus, va de gauche à droite de chaque tableau, procédant des énoncés répertoriés et regroupés (1^{ère} colonne) au premiers titres d'îlots (2^{ème} colonne), pour aboutir aux opérations qui condensent le tout (3^{ème} colonne).

Je note que les inférences inductives qui me font induire (ou retenir) telle opération à partir de tel énoncé (ou tel groupe d'énoncés) ne sont pas mises en évidence, pour chercher

précisément des *blocs de condensation* en rompant ainsi délibérément avec la logique dispersive à laquelle ramène, ou ramènerait, une attention portée aux énoncés singuliers.

Le lecteur est invité à entrer dans le jeu de ce va-et-vient entre deux logiques : une *logique dispersive*, qui renvoie potentiellement aux sources des énoncés et à la teneur énonciative de chaque portrait, et une *logique condensatrice* qui ouvre (non sans perte de densité ou sans appauvrissement, je le répète) en direction des opérations abstraites que j'ai introduites précédemment.²⁰⁰

22.2. DES OPERATIONS POUR SE FORMER

Les neuf entrées en matière à la recherche des *opérations pour (se) former* sont les suivantes :

- i. [compétences pour se former]
- ii. [conditions pour se former]
- iii. [attentes vis à-vis de la formation]
- iv. [points de vue sur l'alternance]
- v. [points de vue sur les cadres de formation]
- vi. [objets de formation]
- vii. [points de vue sur le métier d'étudiant]
- viii. [apprentissage des élèves]
- ix. [compétences pour enseigner]

22.2.1. [compétences pour se former]

Pour le dire d'un trait, le territoire des compétences pour se former est placé en premier parce qu'il occupe la place de pivot central dans mon raisonnement. Ce que j'ai nommé les *COMPETENCES POUR SE FORMER*, en insistant sur la particule réflexive, se rapproche beaucoup du territoire suivant, et croise d'autres territoires. L'accent – en plus de mon intérêt pour la communauté des enjeux soulevés, et en particulier pour l'idée d'une *compétence à repérer des compétences* que je propose comme centre de gravité – est mis ici sur les activités (repérer, passer en revue, avoir conscience) et sur l'orientation des activités (sur des problèmes, des compétences, des écarts).

i. [compétences pour se former]		
<p>[149] Se former c'est [constater] que l'alternance fait sens : on repère les compétences à développer parce qu'on s'interroge</p> <p>[5] Se former c'est [apprendre] que les problèmes apparaissent sur le terrain, les séminaires passent en revue les différentes possibilités de les résoudre</p> <p>[179] Se former c'est chercher (et discuter) la pertinence (des outils, des situations, des dispositifs, des savoirs)</p>	<p>[repérer des compétences, s'interroger, rencontrer des problèmes, passer en revue des solutions, discuter la pertinence]</p>	<p><i>Observation</i> <i>Problématisation</i> <i>Comparaison</i> <i>Discussion</i></p>

²⁰⁰ La liste des énoncés numérotés avec la trace de la source dans les portraits est disponible en annexe I.

<p>[350] Se former c'est apprendre qu'il est important de regarder l'écart entre ce qu'on veut et le possible [165] Se former c'est avoir conscience du décalage entre l'idéal et le possible</p>	<p>[penser l'écart]</p>	
--	-------------------------	--

22.2.2. [conditions pour se former]

La position du territoire des *CONDITIONS POUR SE FORMER* en deuxième rang indique un mouvement de supposition de ce territoire vis-à-vis du premier. Le sens du terme « condition » laisserait entendre qu'il faudrait comme avoir réuni ou rencontré les conditions de ce territoire pour développer les compétences du précédent. Ce territoire-là mettrait notamment en évidence des *matériaux plus qualifiés* à partir desquels se développeraient les *compétences présumées* sur le premier territoire. Il met aussi en évidence des aspects relevant des méthodes d'organisation du travail et des modalités (individuelle et/ou commune) de *partage* des conditions. Les enjeux retenus en priorité (au détriment d'autres) sont ceux qui mettent en avant la *précision et la focalisation sur des difficultés et des problèmes*, ainsi qu'une polarisation intéressante de deux conditions pour se former *entre individualisation et collectivisation*.

ii. [conditions pour se former]		
<p>[240] Se former c'est [considérer] les difficultés vécues avec les moyens d'enseignement [242] Se former c'est se confronter à des difficultés pour voir les différences de style [51] Se former c'est avoir rencontré des difficultés [268] Se former c'est trouver les gros problèmes [6] Se former c'est voir les problèmes les plus souvent rencontrés</p>	<p>[rencontre et analyse des difficultés]</p>	
<p>[26] Se former c'est s'intéresser aux problèmes perçus par chacun [322] Se former c'est raisonner sur des problèmes précis</p>	<p>[problème individuels et précis]</p>	
<p>[309] Se former c'est [apprendre] à être organisée dans son désordre [86] Se former c'est se faire un répertoire [297] Se former c'est [tenir] un cahier d'astuces [298] Se former c'est piocher [sur le terrain] [53] Se former c'est expérimenter [en stage, des "petites techniques"] [52] Se former c'est tester [en stage, des "petites techniques"] [124] Se former c'est savoir mieux ce qu'on sait déjà [71] Se former c'est se référer à ce qu'on a appris [301] Se former c'est se retrouver dans les outils, rassurants, très structurés et austères [133] Se former c'est aller vers ce qui convient</p>	<p>[organisation, méthode, référence]</p>	<p><i>Individualisation</i> <i>Précision</i> <i>Focalisation</i> <i>Décentration</i> <i>Collectivisation</i></p>

<p>[117] Se former c'est [avoir] un environnement avec lequel interagir</p> <p>[121] Se former c'est réfléchir à la manière selon laquelle on travaille plus qu'aux façon d'apprendre</p>		
<p>[300] Se former c'est [considérer] qu'il est intéressant de discuter</p> <p>[187] Se former c'est discuter plus</p> <p>[105] Se former c'est faire des débats</p> <p>[93] Se former c'est chercher ensemble des idées</p> <p>[271] Se former c'est travailler ensemble les planifications</p>	<p>[collaboration, discussion]</p>	
<p>[316] Se former c'est avoir un sujet qui nous intéresse</p> <p>[315] Se former c'est focaliser plus les choses</p>	<p>[intérêt, focalisation]</p>	
<p>[40] Se former c'est connaître mieux les concepts</p> <p>[250] Se former c'est [avoir] du recul (réflexion métacognitive) pour faire des comparaisons</p> <p>[282] Se former c'est avoir du temps pour observer, analyser, comprendre</p> <p>[205] Se former c'est avoir le temps d'échanger sur nos expériences, de réfléchir à chaud</p> <p>[356] Se former c'est revenir réflexivement sur les enregistrement vidéo</p> <p>[170] Se former c'est avoir du temps pour réfléchir</p> <p>[16] Se former c'est apprendre en pensant dans l'après-coup</p> <p>[314] Se former c'est écrire et réfléchir plus</p> <p>[62] Se former c'est apprendre à réfléchir par soi-même</p>	<p>[temps de réflexion, comparaison, concepts]</p>	
<p>[104] Se former c'est ne pas foncer sur la première idée qui vient, souvent émotionnelle</p> <p>[103] Se former c'est se décentrer [pour comprendre la cause plus en profondeur]</p> <p>[102] Se former c'est comprendre la cause plus en profondeur</p> <p>[352] Se former c'est voir des choses que les formateurs ne voient pas et comprendre différemment</p>	<p>[décentrement]</p>	

22.2.3. [attentes vis-à-vis de la formation]

Ce territoire relève d'un autre axe, davantage tourné vers des conditions plus indépendantes des étudiants ; la particule réflexive, ajoutée du fait de la standardisation formelle des énoncés, aurait à être retirée dans nombre d'énoncés ci-dessous, pour dire : *[former c'est...]*. Les attentes dont il est principalement question sont comme adressées à la formation.

J'insiste, sur ce territoire, pour mettre en évidence une attente qui s'exprime ici de plusieurs manières en terme d'*entente* : entre les formateurs qui auraient à *se parler* entre eux, et des formateurs vis-à-vis des étudiants qui attendraient que leurs *propositions et projets* soient *entendus*.

iii. [attentes vis à-vis de la formation]		
[87] Se former c'est ouvrir les esprits [178] Se former c'est ouvrir des portes [92] Se former c'est changer sa manière de voir [91] Se former c'est pousser les étudiants à sortir du cadre	[ouverture, changement]	
[181] Se former c'est [faire] appel au bon sens [245] Se former c'est [demander] la concertation [192] Se former c'est [souhaiter] que les enseignants se parlent entre eux [68] Se former c'est regretter que les formateurs n'aient pas le temps de dire tout ce qu'ils auraient à dire	[concertation, bon sens, communication]	<i>Concertation Conviction Communication Écoute Égalisation</i>
[143] Se former c'est collaborer plus entre étudiants et avec les formateurs de terrain [9] Se former c'est exploiter les tours de table	[collaboration entre terrains, exploitation des tours de table]	
[83] Se former c'est croire en les étudiants [220] Se former c'est proposer la même confiance et les mêmes opportunités d'apprentissage [223] Se former c'est entendre les propositions et les projets des étudiants ²⁰¹	[confiance, croyance, écoute des étudiants]	

22.2.4. [points de vue sur l'alternance]

L'expression « point de vue » adoptée ici en titre, comme dans les deux territoires suivants, aurait pu être systématisée à tous les territoires et vise à regrouper une pluralité de points de vue, précisément, sur un même thème. J'aurais pu évoquer ici les *conditions* de l'alternance (en écho aux conditions pour se former), pour mettre en évidence une teneur constative qui dirait comment les choses se passent, mais aussi des *attentes* vis-à-vis de l'alternance (en écho aux attentes vis-à-vis de la formation), pour marquer la teneur propositionnelle de certains énoncés.

J'insiste ici moins sur les constats de décalage et de coupure que sur la dimension propositionnelle ; celle-ci questionne la *préparation* des stages (où l'on retrouve l'idée d'attente), évoque un aspect d'*intégration* non seulement entre les terrains mais aussi entre le « didactique » (ou les disciplines) et le « transversal » (ou les élèves), et suggère une perspective sur l'évaluation, en terme d'*amélioration* et de *proportion*. Je retiens également une demande de continuité entre les terrains qui s'exprime (une autre manière de demander l'intégration).

Je note aussi qu'un titre précédent insistait sur la *critique de la didactique*, séparé alors d'un *point de vue sur les stages*, ce choix ayant été rectifié par une préoccupation finalement plus englobante tournée vers l'alternance. Une certaine charge pèse tout de même à l'endroit du

²⁰¹ La standardisation des énoncés (et en particulier la construction réflexive) entraîne des malentendus potentiels : les trois énoncés sont ici à comprendre comme des adresses *à la formation* (et aux formateurs) d'« entendre les propositions et les projets » des étudiant, de « croire » en eux, de leur proposer la « même confiance ».

« module didactique » concerné, pris globalement (cloisonnement, coupure, distance), même si celle-ci est tempérée par certains aspects (assurance) ; une charge parallèle s'exprime, autrement, et ailleurs, à l'endroit du « module transversal », pour souligner alors moins une sorte d'excès de programmation (voire de précision), et davantage un certain flou, ou, sur un autre registre, une certaine lenteur. Ces dimensions particulièrement liées aux contextes des entretiens demanderaient, encore plus que d'autres, à être restituées avec leur complexité dont les procédés de condensation écrase spécialement la richesse.

iv. [points de vue sur l'alternance]		
<p>[25] Se former c'est [constater] un décalage entre ses attentes et les contenus de formation (surtout didactiques)</p> <p>[45] Se former c'est [constater] que la didactique est une approche structurée qui rassure (planifier, passer à l'acte)</p> <p>[46] Se former c'est [constater] qu'une approche didactique est au premier abord indigeste</p> <p>[13] Se former c'est [constater] des didacticiens coupés de la réalité</p> <p>[330] Se former c'est [constater] que les didactiques sont très cloisonnées</p> <p>[244] Se former c'est [constater] le côté parachuté des interventions en stage qui ne s'intègrent pas dans ce qui en train de se faire</p> <p>[222] Se former c'est ne pas comprendre que les séquences soient à ce point programmées</p> <p>[221] Se former c'est [constater] que la planification didactique laisse sceptique</p> <p>[185] Se former c'est [apprendre] s'il faut appliquer ou concevoir la didactique</p> <p>[11] Se former c'est [considérer] [qu'il devrait y] avoir des rappports entre ce qui se passe sur le terrain et ce qu'on nous dit en didactique</p> <p>[69] Se former c'est [constater] un timing bancal entre les terrains</p>	<p>[décalage, cloisonnement, programmation, assurance]</p>	<p><i>Intégration</i> <i>Liaison</i> <i>Proportion</i> <i>Confrontation</i> <i>Assurance</i> <i>Préparation</i> <i>Diversification</i> <i>Condensation</i> <i>Application</i> <i>Conception</i></p>
<p>[206] Se former c'est réduire la distance entre les cours et le métier</p> <p>[49] Se former c'est relier les modules</p> <p>[47] Se former c'est faire des liens entre les stages et les séminaires</p> <p>[246] Se former c'est intégrer le transversal dans le fonctionnement des didactiques</p> <p>[7] Se former c'est préparer mieux les stages</p> <p>[115] Se former c'est [imaginer] un stage travaillant sur les disciplines et sur les élèves</p> <p>[14] Se former c'est évaluer l'amélioration entre les stages</p>	<p>[relier les modules, intégrer le transversal et le didactique]</p>	

[296] Se former c'est voir le terrain [84] Se former c'est voir des choses en vrai sur le terrain [241] Se former c'est voir en stage [132] Se former c'est observer toutes les manières de faire [243] Se former c'est [rencontrer] plusieurs éclairages [357] Se former c'est apprendre sous plusieurs angles	[voir vrai en stage]	
[190] Se former c'est constater un décalage entre attentes de l'université et contraintes du terrain [144] Se former c'est chercher la continuité entre l'université et ce qui se fait dans les classes [189] Se former c'est proportionner les exigences entre attentes formelles (fortes) et les retours formatifs (faibles) [180] Se former c'est [attendre] une exigence de proportion dans l'analyse [142] Se former c'est condenser l'analyse didactique	[proportionner les exigences, évaluer l'amélioration entre les stages, condenser l'analyse]	

22.2.5. [points de vue sur les cadres de formation]

Je désigne par l'expression *cadres de formation* un ensemble centré sur les *modalités d'enseignement* les plus générales, et qui, si elles peuvent toucher à l'alternance, ne concernent que très peu les stages. Là aussi, la charge est passablement critique, tournée en particulier, comme je l'annonçais plus haut, vers le « module transversal » ; plus largement, cette charge concerne aussi les interventions du type magistral, dispensées en tronc commun initial ou dans des moments internes au module en question qui reposent sur des aperçus nommés « questions et repères théoriques ».

Je retiens ici, au-delà des aspects critiques, des attentes, là encore, pour souligner la proximité (au risque de la confusion) avec les territoires précédents ; des attentes, parfois reformulées en terme plus positifs, qui évoquent différentes demandes ou expriment différents goûts, en faveur *d'enseignements construits et explicites* (contre le vague et le bavardage), où des *positions* sont affirmées (et assumées), contre la « langue de bois ». Plus transversalement encore, une demande de *rendement* (si ce n'est d'accélération) s'exprime, contre une « perte de temps », peut-être pas sans lien avec un certain défaut d'organisation de la formation. Je n'insiste pas ici sur d'autres aspects plus mystérieux.

v. [points de vue sur les cadres de formation]		
[248] Se former c'est [constater] que la formation manque d'aspérités et de développement des aspérités [145] Se former c'est [constater] une formation qui profite plus aux étudiants qu'aux élèves [269] Se former c'est [constater] que l'université contraint les corps [10] Se former c'est [constater] des séminaires trop	[contraintes, lenteur, bavardage, manque de développement des aspérités]	<i>Explicitation</i> <i>Construction</i> <i>Positionnement</i> <i>Rendement</i> <i>Véridiction</i> <i>Dissimulation</i>

<p>longs et lents [125] Se former c'est [constater] une formation pas toujours bien organisée [270] Se former c'est [constater] une ingénierie trop implicite [90] Se former c'est [constater] que la formation est trop générale [113] Se former c'est [constater] des séminaires trop longs [140] Se former c'est [constater] une certaine langue de bois [88] Se former c'est [constater] que la formation est vague et trop théorique [89] Se former c'est [constater] une profusion bavarde [303] Se former c'est [considérer] une perte de temps dans certains modules [141] Se former c'est [constater] que théoriser pour théoriser est une perte de temps</p>		
<p>[134] Se former c'est [constater] que le regard est dirigé par l'université [236] Se former c'est [considérer] que la formation apporte de nouvelles questions plus que des pistes concrètes</p>	<p>[regard, questions et pistes]</p>	
<p>[114] Se former c'est [constater] que les apports théoriques et les prises de position sont plus intéressants [30] Se former c'est [avoir] goût pour les petites histoires [147] Se former c'est intégrer quand c'est lié au concret [29] Se former c'est apprendre de manière franchement pratique ou théorique [198] Se former c'est créer du savoir sans s'en rendre compte [295] Se former c'est [rencontrer] des exposés de cas [199] Se former c'est [valoriser] que le contenu des cours construit et synthétique [135] Se former c'est [constater] la valeur des espaces de discussion et des témoignages concrets [148] Se former c'est entendre de vrais avis, ce qui tient à cœur aux enseignants [24] Se former c'est [constater] une littérature spécialisée trop compliquée, trop peu concrète</p>	<p>[enseignements construits, synthétiques, vrais, concrets]</p>	

22.2.6. [points de vue sur le métier d'étudiant]

Là encore l'incertitude plane. L'expression de *métier d'étudiant* me permet de regrouper des énoncés qui indiquent des aspects du discours des étudiants qui s'adressent indirectement aux conditions de formation, mais expriment d'abord les dimensions souvent les plus tacites (voire, dirait-on presque, les plus existentielles) qui font partie de l'expérience scolaire en général et des apprentissages non programmés (voire activement déniés, ignorés, floutés, ou minimisés), par analogie avec le concept de « métier d'élève »²⁰², dans son acception originelle (sociologique) et non dans sa vulgate pédagogique. Ainsi de la *solitude* ou de la *peur*, pour relever ces deux enjeux, dont, quand elle sont dites (et pour dire les choses simplement), on ne sait pas trop quoi faire, quand on imagine en faire quelque chose.

D'autres aspects, relatifs au *doute* ou à l'*hésitation* (appliqués au sens entier de la formation, voire à la pertinence du choix de carrière) sont liés aux précédents, avec une résonance dans la thématique du *projet* et dans les attentes d'entente qui s'y rapportent comme vu plus haut. D'autres aspects, comme l'apprentissage de la *patience* et le sentiment d'*urgence* pourraient être également rapportés aux conditions pour se former, mais trouvent une raison d'être regroupés au titre du *METIER D'ETUDIANT* par la dimension tendancielle tacite de ces expériences. De mêmes, eux aussi souvent fortement tacites, les aspects liés à une forme d'*évaluation du travail de formation* ou à la perception du *sentiment d'apprentissage* (en quantité et en qualité). Pour finir, sans chercher à être exhaustif là non plus, les aspects liés à la *perte de contrôle* peuvent indiquer, en consonance avec la peur et la solitude, une implication pour ainsi dire corporelle, exprimée sous une forme qui pourrait faire entrer aussi ces énoncés dans les *COMPETENCES POUR ENSEIGNER* dont le territoire sera abordé plus bas.

Si j'ai présenté plus haut les *COMPETENCES POUR SE FORMER* comme un axe de préoccupation prioritaire ou comme pivot de mon raisonnement, sans avoir encore indiqué précisément les résonances avec des aspects d'autres territoires, le territoire du *METIER D'ETUDIANT* peut être abordé comme un adjuvant particulièrement important de la question du curriculum réel (sa part « cachée » incluse...) qui structurerait fortement mon intention de recherche initiale.

Les aspects de confiance, d'adaptation et de guidage résonnent eux aussi avec d'autres territoires, mais sont reterritorialisés ici une fois encore, de par la dimension tacite – du moins non programmatique – de telles propositions.

²⁰² Perrenoud, 1996b ; la question est reprise en troisième partie.

vi. [points de vue sur métier d'étudiant]		
[168] Se former c'est faire confiance à la formation [65] Se former c'est apprendre à s'adapter et faire confiance à la formation [58] Se former c'est s'adapter [à ce qu'on rencontre] [183] Se former c'est être plus guidé	[confiance, adaptation, guidage]	
[66] Se former c'est percevoir les intentions et les failles [42] Se former c'est [constater] avoir tous trop planifié [327] Se former c'est [constater] ne pas avoir tellement l'impression d'apprendre [326] Se former c'est [constater] qu' on ne nous demande pas grand-chose [304] Se former c'est [considérer] qu'il y a tellement de choses qu'on aurait pu faire [127] Se former c'est [constater] peu de changement dans la manière de faire [328] Se former c'est [constater] n'avoir pratiquement rien à faire	[charges de travail, stratégie face à la formation]	
[15] Se former c'est apprendre par défi [17] Se former c'est ne pas s'ennuyer [pour apprendre]	[défi, ennui]	<i>Adaptation</i> ^{*203} <i>Implication</i> <i>Distanciation</i>
[329] Se former c'est douter avoir après la formation les bons outils pour comprendre ce que ne comprennent pas les élèves [169] Se former c'est ne pas être convaincu de tout [188] Se former c'est faire profil bas , se canaliser [151] Se former c'est avoir peur [94] Se former c'est lutter contre la peur de faire différent et faux [126] Se former c'est [faire face] aux absurdités du métier d'étudiant [302] Se former c'est jouer un jeu imposé par le métier d'étudiant [12] Se former c'est se mettre dans le moule [325] Se former c'est se former pour le diplôme [28] Se former c'est douter d'être capable de faire le métier [193] Se former c'est hésiter [à poursuivre la formation]	[douter, hésiter, se motiver]	
[191] Se former c'est apprendre la patience	[patience et urgence]	

²⁰³ Les astérisques (simple * ou double **) permettent de distinguer les occurrences des mêmes qualificatifs utilisés sur les deux cartes : les opérations d'Adaptation et d'Attention ont été en effet mobilisées deux fois lors des inférences sémantiques, ce qui n'a été remarqué qu'au moment de la mise en tableau, et maintenu en guise d'ouverture vers une réflexion ultérieure.

[249] Se former c'est [être] immergé dans l'urgence		
[319] Se former c'est se préparer à être moins bête [150] Se former c'est [apprendre] qu'il faut être motivé à apprendre par soi-même	[motivation]	
[353] Se former c'est [apprendre] un risque d'aveuglement et besoin d'être observé	[risque d'aveuglement et besoin d'être observé]	
[27] Se former c'est être seul face à certains besoins [67] Se former c'est ne pas anticiper une recherche solitaire [331] Se former c'est ne pas savoir ce qui motiverait à s'impliquer plus	[solitude]	
[136] Se former c'est apprendre à oser perdre le contrôle et à l'avoir de façon globale [152] Se former c'est apprendre à ne pas maîtriser	[ne pas anticiper, perdre le contrôle]	

22.2.7. [objets de formation]

La frontière entre ce territoire et celui des *COMPETENCES POUR ENSEIGNER* (qui conclura ce premier passage en revue) est particulièrement fragile ; de même le suivant, *APPRENTISSAGE DES ELEVES*, aurait pu y être intégré. Ce territoire (spécialement hétéroclite) reflète les orientations de mon questionnement et des questions adressées aux étudiants que j'ai rencontré : parce que j'ai insisté davantage sur leurs manières de percevoir la formation, leurs expériences, que sur les contenus (pour employer une opposition elle-même fragile que mon parti pris pragmatiste pour une logique intermédiaire met en discussion) ; les contenus (autrement dit les savoirs...) , du moins tels qu'ils figurent sur ce territoire, apparaissent ainsi dans le plan d'énonciation (sans oublier le *biais* de la rédaction des portraits), comme en filigrane.

Une autre manière de dire les choses consiste à préciser que, si ce que j'ai appelé les *COMPETENCES POUR ENSEIGNER* fait partie des *OBJETS DE FORMATION* dans un sens large, j'ai choisi de tenir celles-ci à part, en les regroupant sur un territoire spécifique, selon un accent plus marqué de ma propre orientation et de mon intérêt pour les compétences plus transversales que disciplinaires, pour user d'une distinction qui reprend le thème du « double maillage »²⁰⁴ évoqué dans l'introduction. Cela dit tous les énoncés ou objets figurant sur ce territoire ne relèvent pas de compétences disciplinaires, loin de là, mais trouvent leur place ici par un caractère de généralité ou parce que je les ai estimés ne pas être aussi directement liés à l'exercice du métier face aux élèves (je préciserai plus bas ce point en commentant les *COMPETENCES POUR ENSEIGNER*).

Je retiens de ces différents objets en particulier deux opérations, qui en excluent de nombreuses, mais ont l'avantage d'être assez englobantes. Ainsi de *l'instrumentation*, au sens large, qui couvre les attentes (là encore, un recoupement) concernant notamment les *moyens* d'enseignement et les *outils* en général (au sein desquels pourrait être placée une demande de *maîtrise* des disciplines au sens plus restreint) ; les remarques relatives à la *planification* pourraient également être entendues sous ce titre d'instrumentation, ou rapatriées vers d'autres territoires où ce thème apparaît. La question du *dosage* entre, elle aussi volontiers,

²⁰⁴ Maulini. & Perrenoud, 2009, pp. 71-72

dans le territoire large de l'instrumentation, de même que la question de la comparaison et de l'analyse (ici, des méthodes) déjà rencontrée sur d'autres territoires.

L'argumentation, d'autre part, recoupe divers énoncés, tournés vers différentes enjeux (de justification du métier ou de sens des savoirs), et peut même inclure le travail conceptuel. D'autres aspects sont plus difficiles à faire entrer dans ces opérations, apparaissant comme des objets plus spécifiques souvent liés à des attentes d'apprentissage estimées non encore rencontrés (une rentrée, une dynamique de classe, des leçons), ou au contraire à des objets plus généraux (les difficultés, les pédagogies, les gestes, les identités, l'exigence).

vii. [objets de formation]		
<p>[61] Se former c'est [apprendre] qu'enseigner est un métier qui s'apprend</p> <p>[167] Se former c'est [apprendre] qu'enseigner est un métier qui s'apprend sur la longueur</p> <p>[64] Se former c'est [apprendre] que la planification est le nerf du métier</p> <p>[232] Se former c'est apprendre que la planification ne s'improvise pas</p> <p>[237] Se former c'est [apprendre] la différence entre connaître une matière et l'enseigner</p> <p>[37] Se former c'est [apprendre] que les difficultés dépendent des matières</p> <p>[161] Se former c'est [apprendre] que les concepts aident à savoir de quoi on parle</p>	<p>[un métier qui s'apprend sur la longueur, rôle central de la planification]</p>	
<p>[184] Se former c'est traiter de la consigne</p> <p>[108] Se former c'est apprendre à faire une leçon-type dans n'importe quelle matière</p> <p>[112] Se former c'est voir se mettre en place une dynamique de classe</p> <p>[111] Se former c'est faire une rentrée</p> <p>[119] Se former c'est [apprendre] la transversalité des projets</p> <p>[48] Se former c'est parler de transposition</p>	<p>[projets, conduite de classe, consigne, transversalité, transposition]</p>	<p><i>Instrumentation</i> <i>Argumentation</i></p>
<p>[318] Se former c'est voir en stage les manières de réfléchir des élèves</p> <p>[43] Se former c'est apprendre ce qu'on peut faire et ne pas faire</p> <p>[202] Se former c'est apprendre ce qu'il faut faire exactement (par un grand nombre d'exemples)</p>	<p>[connaître les manières de penser des élèves]</p>	
<p>[146] Se former c'est recevoir la clef pour se baser sur l'intérêt des élèves</p>	<p>[recevoir la clef pour se baser sur l'intérêt des élèves]</p>	
<p>[323] Se former c'est trouver des arguments quant au sens des savoir</p> <p>[164] Se former c'est apprendre plein d'outils pour argumenter et justifier sa manière d'enseigner</p> <p>[54] Se former c'est analyser les relations sociales</p>	<p>[trouver des arguments pour donner du sens]</p>	

<p>[38] Se former c'est [apprendre] à être plus à l'aise dans les contenus</p> <p>[8] Se former c'est apprendre à enseigner les matières</p> <p>[55] Se former c'est se réconcilier avec la grammaire</p> <p>[218] Se former c'est apprendre mieux la géographie et l'histoire</p>	<p>[enseigner les matières]</p>	
<p>[159] Se former c'est [constater] que la formation offre des outils plus précis</p> <p>[219] Se former c'est prendre connaissance et analyser les outils</p> <p>[85] Se former c'est [apprendre] des outils concrets</p> <p>[349] Se former c'est apprendre à regarder les meilleurs outils pour atteindre les objectifs</p> <p>[247] Se former c'est dire dans quelle mesure utiliser tel ou tel moyen, les atouts respectifs des méthodes</p> <p>[186] Se former c'est découvrir le plan d'études comme appui méthodologique et comme risque d'enfermement</p>	<p>[outils, usage des moyens, comparer des méthodes, définir des objectifs]</p>	
<p>[317] Se former c'est apprendre les bons outils pour comprendre ce que ne comprennent pas les élèves</p> <p>[36] Se former c'est [recevoir] de bons outils pour faire une bonne discipline</p>	<p>[bons outils pour comprendre et exercer une bonne discipline]</p>	
<p>[162] Se former c'est tendre vers un idéal et donner un maximum d'outils</p>	<p>[idéal et outillage]</p>	
<p>[238] Se former c'est apprendre à trouver le bon dosage, les bons outils</p>	<p>[trouver le bon dosage]</p>	
<p>[21] Se former c'est [apprendre] la complexité des rôles et des identités</p> <p>[264] Se former c'est comprendre ce qui oppose les pédagogies</p> <p>[354] Se former c'est [apprendre] l'importance de la gestuelle pour apprendre sur soi, sur les élèves, sur les difficultés</p>	<p>[identité et complexité]</p>	
<p>[334] Se former c'est apprendre ce qu'on fait à l'école à un sens (même s'il faut chercher parfois...)</p> <p>[60] Se former c'est [apprendre] que ce que font les élèves dépend de la manière dont on introduit les choses</p> <p>[139] Se former c'est apprendre à accepter que les autres (dont les élèves) formulent les choses à leur façon</p> <p>[101] Se former c'est [apprendre] que des erreurs dont dues à l'ignorance des différentes dispositions face à l'école</p> <p>[37] Se former c'est [apprendre] que les difficultés dépendent des matières</p> <p>[351] Se former c'est se rendre compte combien ce qu'on demande est exigeant</p>	<p>[sens et exigence du travail scolaire]</p>	

<p>[225] Se former c'est [considérer] que se défendre ne s'apprend pas mais est une affaire d'identité personnelle</p> <p>[338] Se former c'est apprendre que se mettre en danger (engagement maximum) n'est bon ni pour soi ni pour les élèves</p> <p>[348] Se former c'est apprendre qu'il est difficile d'assimiler quelque chose qui n'a pas été conçu par soi-même</p>	<p>[protection de soi et des élèves]</p>	
--	--	--

22.2.8. [apprentissage des élèves]

Ce (petit) territoire est tenu à part par l'exception que constituent ses énoncés, mais aurait pu être dispersé dans le précédent (*OBJETS DE FORMATION*) ou le suivant (*COMPETENCE POUR ENSEIGNER*). Je retiens deux opérations intéressantes même si peu présentes. Une attente de *fondation épistémique*, pourrait-on dire pour les rassembler, relative de surcroît aux apprentissage des élèves, fait comme figure d'aiguillon sur un plan d'énonciation où les énoncés tournés vers la cognition sont plutôt rares.

viii. [apprentissages des élèves I]		
<p>[283] Se former c'est apprendre les sous-bassement épistémologiques de l'apprentissage</p> <p>[284] Se former c'est apprendre à trouver la plus déterminée scientifiquement et expérimentalement des options</p> <p>[39] Se former c'est comprendre la logique de progression des apprentissages</p> <p>[63] Se former c'est apprendre l'ordre des apprentissages</p>	<p>[fondement épistémologique, logique de progression et ordre des apprentissages]</p>	<p><i>Fondation Epistémisation</i></p>

22.2.9. [compétences pour enseigner]

Pour clore ce premier passage en revue, le territoire des *COMPETENCES POUR ENSEIGNER* regroupe, comme annoncé, des énoncés plutôt orientés vers l'exercice du métier (en classe ou face aux élèves), même si certaines généralités peuvent faire douter de cette inflexion. Le recouplement avec les *OBJETS DE FORMATION*, je l'ai dit, est particulièrement sensible.

Je note que les distinctions – incarnées dans des attributions de territoire – sont en partie sous l'influence, ici spécialement, du traitement croisé des deux cartes. Le titre de ce dernier territoire sur la carte des énoncés *pour se former*, est le même que celui du premier territoire sur la carte des énoncés *pour enseigner*, dont le passage en revue va suivre. La répartition elle-même en deux cartes (on pourrait dire en deux mondes) relève, je le rappelle, d'un artifice de méthode destiné à soutenir l'effort de condensation et d'interprétation du matériau. Les résonances de ce territoire s'étendent ainsi au monde qui lui est contigu, si ce n'est superposé, autant ou plus qu'à d'autres territoires ; un territoire faisant ainsi jointure.

Je retiens ainsi de ce territoire plusieurs opérations qui résonnent avec ce qui sera rencontré plus bas, et qui seraient donc non seulement des attentes, voire des objets attendus de

formation, mais aussi des « bases d'orientation » préférentielles, pour employer ce concept introduit dans le cadrage, et d'après ma propre orientation interprétative en terme de centration sur certaines compétences plutôt que d'autres (dans une logique heuristique de hiérarchisation). Les opérations prélevées, ici comme ailleurs, ne font pas les compétences, mais elles en relèvent, par principe, en guise d'éléments ou de constituants de compétence. Ainsi de l'attention et de la réflexion, qui rejoignent ce qui sera nommé plus bas des *DISPOSITIONS POUR ENSEIGNER*, ou de la *prévision* et la *préparation*, qui croisent des aspects rencontrés plus haut (au titre de la planification) et d'autres regroupés dans le territoire *SE PREPARER POUR ENSEIGNER*, ou encore de la *différenciation*, qui occupe une place importante sur le territoire du *RAPPORT AUX ELEVES*, ou pour finir du *lâcher-prise* qui rejoint non seulement des aspects évoqués au titre du *METIER D'ETUDIANT*, mais aussi des aspect de fluidité ou de souplesse qui figurent dans les *PRINCIPES POUR ENSEIGNER*.

ix. [compétences pour enseigner I]		
[265] Se former c'est apprendre à être plus fin dans ses diagnostics [266] Se former c'est apprendre à être plus précis [267] Se former c'est apprendre l'attention, l'observation, l'analyse rapide, à se remettre en question	[précision, finesse, attention]	
[320] Se former c'est réfléchir plus aux activités	[réfléchir plus aux activités]	
[50] Se former c'est [constater] que la différenciation est un peu subsidiaire du point de vue des didactiques [355] Se former c'est [apprendre] que les choses automatisées entraînent le risque de ne pas laisser les enfants aller ailleurs [324] Se former c'est [apprendre] qu'il est dur de se mettre dans la tête des enfants [160] Se former c'est apprendre à amener les choses plus efficacement [305] Se former c'est [constater] que la planification didactique a priori ne correspond pas à la réalité et ne garantit pas de savoir mieux gérer le temps [138] Se former c'est apprendre à lâcher les élèves dans la tâche [137] Se former c'est apprendre à verbaliser moins longuement [299] Se former c'est apprendre à ne pas se laisser déborder	[différencier, lâcher les élèves, gérer le temps, verbaliser moins, ne pas se laisser déborder...]	<i>Attention</i> ^{*205} <i>Réflexion</i> <i>Prévision</i> <i>Préparation</i> <i>Différenciation</i> <i>Lâcher-prise</i>
[70] Se former c'est apprendre à présenter les problèmes en se souciant des résultats attendus des élèves	[présenter, prévoir, ajuster, lier]	

²⁰⁵ Première occurrence.

<p>[153] Se former c'est[apprendre] à mettre en lien les discipline par rapport au programme</p> <p>[234] Se former c'est apprendre à prévoir des enchaînements et des transitions</p> <p>[239] Se former c'est apprendre à ajuster pour rendre applicable par tout le monde</p>		
<p>[163] Se former c'est apprendre à connaître précisément les objectifs</p> <p>[107] Se former c'est apprendre à utiliser le plan d'études (un recueil d'objectifs)</p> <p>[235] Se former c'est apprendre à répartir et détailler les objectifs (du PER)</p>	<p>[connaître, répartir, détailler les objectifs]</p>	

22.3. DES OPERATIONS POUR ENSEIGNER

Les huit entrées en matière à la recherche des *opérations pour enseigner* sont les suivantes :

- x. [compétences pour enseigner II]
- xi. [principes pour enseigner]
- xii. [(se) préparer pour enseigner]
- xiii. [dispositions pour enseigner]
- xiv. [rapport aux élèves]
- xv. [conditions pour (faire) apprendre]
- xvi. [contraintes et finalités de l'école]
- xvii. [apprentissage des élèves II]

22.3.1. [compétences pour enseigner II]

La jointure évoquée ci-dessus se poursuit par le premier territoire de la deuxième carte, orientée tendanciellement vers le métier. Ce procédé tient compte de la part d'arbitraire qui commande la division en deux grands ensembles, dans la mesure où tous les énoncés proviennent d'un plan d'énonciation *en situation de formation* et à ce titre concernent la formation, en terme d'attentes de formation et/ou d'expériences formatrices préoccupées par le développement de compétences.

Encore une fois les distinctions sont difficiles à établir fermement, notamment entre ce que je nomme ici des compétences et ce qui sera nommé plus bas des principes. Le critère qui prévaut est celui d'une certaine orientation des compétences vers l'activité en classe ou les situations (plusieurs fois évoquées), et réciproquement celui d'une certaine abstraction, ou d'une plus grande généralité des principes. On peut ainsi lire la sélection des énoncés sous l'angle de ma propre orientation active. Du point de vue des opérations prélevées une fois rassemblées, les distinctions et les orientations respectives s'estomperont.

De nombreux aspects retenus concernent, globalement, les *situations* auxquelles l'enseignant *s'adapterait*, mais qu'il devrait aussi *identifier*, voire *créer*, selon une acception large et différenciée du terme de « situation », ce qui justifie la distinction des trois opérations concernées, qui rejoignent celle, plus générale encore, de *sélection* (évoquée plus bas sur le territoire *SE PREPARER POUR ENSEIGNER*). Des aspects de *liaison* et de *transversalité* caractérisent, quant à eux, des compétences présumées relatives aux conceptions de ce qui pourrait être conceptualisé au titre d'organisation du travail scolaire ou plus simplement de pédagogie. L'aspect de fluidité rejoint non seulement l'idée de *liaison*, mais aussi celle de *conciliation* entre les « élèves et le savoir » (empiétant ici sur le territoire du *RAPPORT AUX ELEVES* qui sera examiné plus bas).

D'autres aspects, pour ainsi dire plus techniques, sont retenus parce qu'ils manifestent des préoccupations relatives à la vitesse (pour thématiser son *uniformisation*) et au temps de l'enseignement (pour thématiser sa *mesure*). D'autres aspects concernent une tension potentielle mais intéressante entre l'idée de *don* du sens (des savoirs) et celle d'*interpellation* (et de questionnement) des élèves.

Pour finir, l'idée d'organiser la *collaboration* (« en montrant les différences ») est intéressante à prélever par sa proximité avec des thèmes apparaissant plus bas au titre du rapport aux élèves, mais aussi par la résonance qu'elle provoque avec les attentes (des étudiants) vis-à-vis de la formation évoquées plus haut.

x. [compétences pour enseigner II]		
[177] Enseigner c'est s'adapter aux situations	[s'adapter aux situations]	
[4] Enseigner c'est mettre les élèves dans des situations-problèmes productives [116] Enseigner c'est pouvoir créer une infinité de situations en insistant sur un détail [99] Enseigner c'est identifier les situations les plus créatrices de changement [98] Enseigner c'est prêter attention aux situations qui posent problèmes	[créer et identifier des situations]	
[341] Enseigner c'est improviser, réguler, remanier, redéfinir [pour atteindre les objectifs avec plus d'élèves]	[improviser, réguler, remanier, redéfinir]	
[308] Enseigner c'est [faire] que les choses n'aient ni début ni fin [291] Enseigner c'est aller vers autre chose à partir de quelque chose [174] Enseigner c'est aller partout, transversalement [263] Enseigner c'est faire des liens [118] Enseigner c'est faire des projets [80] Enseigner c'est lier les matières	[fluidité, transversalité, liaison]	<i>Adaptation**206</i> <i>Identification</i> <i>Création</i> <i>Liaison</i> <i>Transversalité</i> <i>Fluidification</i> <i>Conciliation</i> <i>Interpellation</i> <i>Don</i> <i>Collaboration</i> <i>Évaluation</i> <i>Uniformisation</i> <i>Sélection</i>
[97] Enseigner c'est provoquer des questions auxquelles les élèves n'auraient pas pensé [155] Enseigner c'est trouver les moyens de donner du sens	[provoquer des questions, donner les moyens d'apprendre]	
[209] Enseigner c'est savoir jauger [210] Enseigner c'est trier toujours [260] Enseigner c'est prioriser [les problèmes]	[jauger, trier, prioriser]	
[176] Enseigner c'est planifier en tenant compte des contraintes [336] Enseigner c'est tenir la contrainte des délais et le temps des apprentissages	[tenir compte des contraintes]	
[33] Enseigner c'est ajouter quelque chose pour que les élèves comprennent mieux [32] Enseigner c'est construire par rupture l'apprentissage [57] Enseigner c'est ne pas interférer dans l'ordre des apprentissages	[ajouter, rompre, ne pas interférer]	
[100] Enseigner c'est inclure le ressenti des élèves dans la planification, par rapport aux objectifs et à leurs intérêts [294] Enseigner c'est faire voir aux élèves leurs différences pour mieux organiser la collaboration	[organiser la collaboration, faire voir les différences, centrer la pédagogie sur les élèves]	

²⁰⁶ Seconde occurrence.

et l'apprentissage mutuel [122] Enseigner c'est [valoriser] une pédagogie centrée sur l'intérêt des élèves [35] Enseigner c'est mettre en avant les élèves plutôt que le programme		
[201] Enseigner c'est évaluer le temps	[évaluer le temps]	
[166] Enseigner c'est chercher la cohérence et composer avec la réalité [230] Enseigner c'est [considérer] les aléas comme normaux [200] Enseigner c'est concilier les élèves et le savoir	[chercher la cohérence, concilier les élèves et le savoir]	
[44] Enseigner c'est uniformiser les vitesses	[uniformiser les vitesses]	

22.3.2. [principes pour enseigner]

Les principes sont plus abstraits que les compétences dites plus haut, globalement moins liés à l'enseignement face aux élèves, et davantage liés à l'enseignant. Les déclarations, les définitions, voire les pétitions (de principe) sont diverses et concernent différents aspects retenus. Plusieurs figures de l'enseignant, pour le formuler ainsi, apparaissent : *créatif, joueur, simple, précis, cadrant, clair, spontané* ; des figures qui se déclinent en autant d'opérations potentielles. Ces aspects, tournés vers la personne de l'enseignant, pourraient recouper ceux qui concernent les enjeux pour *SE PREPARER A ENSEIGNER* ou, plus encore, les *DISPOSITIONS POUR ENSEIGNER* sur les territoires qui suivent. Un aspect d'*adaptation* pourrait rejoindre le territoire précédent ou celui qui concerne les élèves.

xi. [principes pour enseigner]		
[257] Enseigner c'est partir de ses passions [251] Enseigner c'est nourrir son métier de passions éphémères et de projet [203] Enseigner c'est avoir le curriculum dans la tête [252] Enseigner c'est [concevoir] un métier inépuisable de micro aventures [173] Enseigner c'est créer les choses qu'on fait [175] Enseigner c'est être attentif pour ne pas passer à côté de choses passionnantes [82] Enseigner c'est s'intéresser à ce qu'on enseigne [262] Enseigner c'est enseigner comme un spectacle	[incorporation, création, passion, intérêt, jeu]	<i>Création Dramatisation Précision Simplicité Cadrage Clarté Spontanéité</i>
[259] Enseigner c'est être précis [227] Enseigner c'est être simple [313] Enseigner c'est être bien au clair [77] Enseigner c'est être au clair [226] Enseigner c'est expliciter très clairement [204] Enseigner c'est avoir un cadre précis et clair	[précision, clarté, simplicité, cadrage]	
[129] Enseigner c'est être au clair sur notre but sans planifier le détail	[clarté globale, adaptation]	

[211] Enseigner c'est se préparer et adapter en fonction des élèves et du temps		
--	--	--

22.3.3. [(se) préparer pour enseigner]

Les énoncés regroupés sur le territoire *SE PREPARER A ENSEIGNER* résonnent particulièrement avec les *OBJETS DE FORMATION* passés en revue plus haut, au titre d'un rapport de l'enseignant aux instruments, y compris les objectifs d'apprentissage des élèves.

Les aspects retenus (*définir, planifier, anticiper*) rejoignent aussi ce qui a été évoqué plus haut au titre d'organisation du travail scolaire en insistant donc sur une dimension *préparatoire* du travail en quelque sorte externe à la classe (ce qui ne va pas, bien sûr, là aussi, sans impliquer des compétences). Un aspect de *justification* du travail au regard du programme s'ajoute, en ouvrant une dimension supplémentaire qui rejoint aussi l'aspect argumentatif évoqué plus haut.

xii. [(se) préparer pour enseigner]		
[41] Enseigner c'est définir les objectifs [106] Enseigner c'est établir des objectifs	[identifier et définir des objectifs]	
[285] Enseigner c'est avoir le sentiment de maîtriser pour préparer une position [110] Enseigner c'est [avoir] un canevas, de point de repères [130] Enseigner c'est avoir un canevas général, des objectifs finaux et différentes possibilités [229] Enseigner c'est [concevoir] le métier comme une mécanique d'objectifs, d'échéanciers, de bilans, d'évaluation [228] Enseigner c'est travailler en dehors de la classe (préparation et organisation) [258] Enseigner c'est trouver un truc et dire "j'applique"	[planification, canevas, repères, travail hors de la classe]	<i>Définition Planification Anticipation Justification</i>

22.3.4. [dispositions pour enseigner]

Le concept de disposition est délicat. Il cherche ici, dans le titre donné au territoire des *DISPOSITIONS POUR ENSEIGNER*, à mettre en évidence une sorte d'inflexion, différente des précédentes, vers la personne de l'enseignant. Cela dit, de nombreux énoncés pourraient trouver place, spécialement ici, au titre des *COMPETENCES POUR ENSEIGNER* ou être rassemblés au titre de modalités d'enseignement.

Le regroupement en terme de disposition cherche à mettre en résonance les aspects liées à la *réflexion* et à la *mobilité* de l'enseignant (en préparation), par une certaine forme de recherche *prudentielle*, avec d'autres aspects retenus de *variété, d'attention, de souplesse* ; ceux-là mêmes qui se rapprochent de l'activité en classe, de la manière d'enseigner, ou de l'organisation du travail scolaire.

xiii. [dispositions pour enseigner]		
[231] Enseigner c'est [avoir] de l'attention, du temps et de l'énergie pour faire face à 25 petits êtres humains	[attention, temps, énergie]	
[3] Enseigner c'est avoir un plan B [2] Enseigner c'est enseigner par petites touches [76] Enseigner c'est être capable de réagir du tac au tac [358] Enseigner c'est tirer sur les cordes qui nous conviennent	[alternative, tact, réactivité, convenance]	
[342] Enseigner c'est envisager davantage de matériel [337] Enseigner c'est proposer plusieurs types de façons de faire [343] Enseigner c'est puiser dans d'autres ressources [213] Enseigner c'est varier [les outils] [196] Enseigner c'est [chercher] la variété [212] Enseigner c'est combinaison [les outils] [215] Enseigner c'est varier les consignes	[variété]	
[78] Enseigner c'est s'interroger sur ses attentes [287] Enseigner c'est penser en vue de maîtriser [59] Enseigner c'est réfléchir et décider par rapport à ce qu'on connaît [154] Enseigner c'est réfléchir à l'avance [346] Enseigner c'est être en recherche [345] Enseigner c'est ne jamais partir que de ses idées [281] Enseigner c'est ne pas rester fixé [310] Enseigner c'est être actif, bouger [dans la classe] [280] Enseigner c'est se mettre en question tout le temps [56] Enseigner c'est assumer ne pas tout savoir [172] Enseigner c'est se renouveler [pour faire face dans une vie d'enseignant] [347] Enseigner c'est ne pas se résigner ["quand on dit : il n'y a plus rien à faire"]	[réflexivité, questionnement, renouvellement, recherche, anticipation]	<i>Attention**207</i> <i>Souplesse</i> <i>Variété</i> <i>Réflexion</i> <i>Prudence</i> <i>Mobilité</i> <i>Persévérance</i>
[131] Enseigner c'est avoir la possibilité d'être désarçonné [288] Enseigner c'est [concevoir] l'autorité comme rapport de force	[l'autorité comme rapport de force, risque d'être désarçonné]	

²⁰⁷ Seconde occurrence.

22.3.5. [rapport aux élèves]

Le territoire du *RAPPORT AUX ELEVES* regroupe tous les énoncés (ou presque) évoquant explicitement les élèves. Bien sûr, là encore, différentes remarques (certains énoncés plus complexes en particulier), résonnent avec les *COMPETENCES POUR ENSEIGNER*. La mise en évidence du rapport aux élèves sur un territoire spécifique permet, selon la logique générale adoptée, de prélever (du matériau) des opérations qui concernent l'enseignant et le travail scolaire, mais selon une préoccupation et une orientation particulières, ici tournée vers les élèves.

Les territoires qui suivent celui du *RAPPORT AUX ELEVES*, et se rapprochent des apprentissages visés, regrouperont des aspects davantage liés au monde, au-delà du rapport aux élèves, abordé ici sous un angle globalement plutôt relationnel (voire émotionnel) davantage que cognitif, ce qui peut faire apparaître ici le rapport aux élèves comme mettant entre parenthèse le rapport au savoir.

Les aspects retenus sont relatifs à différentes dimensions, qui vont des préoccupations de *justice* incarnée si je peux dire par un souci de *différenciation*, à une double posture à la fois *neutre* par endroit mais aussi *sensible* (ou *émotionnelle*) à d'autres, en passant par une recherche de *disponibilité* et de *proximité* vis-à-vis de chaque élève, qui n'est pas sans lien, ici, avec la *différenciation*, ou, plus haut, avec certains aspects de souplesse et de variété dans le choix des manières d'organiser le travail.

Certains aspects sont négligés sur ce territoire (observation et écoute notamment), ayant été évoqués sous d'autres titres. De même certains autres aspects qui apparaissent ici (notamment l'expression des élèves) sont-ils considérés sur le territoire des *CONDITIONS POUR (FAIRE) APPRENDRE*.

xiv. [rapport aux élèves]		
[217] Enseigner c'est porter l'attention sur les répertoires de compétences des élèves [344] Enseigner c'est prendre en compte les différences de compétences initiales dès les début des activités	[répertoires et différences de compétences initiales]	<i>Différenciation</i> <i>Justice</i> <i>Proximité</i> <i>Disponibilité</i> <i>Émotion</i> <i>Neutralité</i>
[18] Enseigner c'est se partager [pour être juste]	[se partager]	
[293] Enseigner c'est prendre du temps pour observer les élèves [19] Enseigner c'est encadrer à proximité des élèves en difficulté [216] Enseigner c'est s'intéresser aux élèves discrets et aux difficultés non criantes [311] Enseigner c'est s'occuper de tous les élèves, surtout ceux en difficulté [195] Enseigner c'est rester près des élèves [224] Enseigner c'est [donner] confiance pour entrer dans les apprentissages [335] Enseigner c'est écouter beaucoup les élèves et les parents	[prendre du temps, observation, proximité, attention aux petites différences, confiance, écoute]	

[292] Enseigner c'est accorder du temps pour apprendre aux élèves [74] Enseigner c'est essayer de voir tous les élèves [et chercher la variété] [75] Enseigner c'est observer beaucoup ses élèves [109] Enseigner c'est [comprendre] le ressenti individuel de chaque élève [95] Enseigner c'est [faire] que chaque élève se sente bien [96] Enseigner c'est [faire] que chaque élève puisse s'exprimer [79] Enseigner c'est croire en ses élèves	[accorder du temps, tenir compte du ressenti, expression et bien être des élèves]	
[340] Enseigner c'est éviter le côté médical [339] Enseigner c'est ne pas connaître le passé scolaire des élèves	[éviter le médical, ne pas connaître le passé scolaire]	

22.3.6. [conditions pour (faire) apprendre]

Les trois territoires qui suivent sont tournés davantage vers les apprentissages, en procédant encore une fois à des distinctions. Le territoire des *CONDITIONS POUR (FAIRE) APPRENDRE* implique d'abord l'enseignant et moins les élèves, en rejoignant des dimensions aperçues en terme de modalités d'enseignement. Une inflexion est notable vers le rapport au monde et l'orientation vers les finalités, pour ainsi dire les plus lointaines, de l'apprentissage et de l'organisation du travail.

Différents aspects sont retenus à cet égard, en terme de *curiosité* et de *diversité* dans le rapport au monde, ou d'*appropriation* et d'*amplitude* dans le rapport (d'éducation) que les apprentissages devraient entraîner comme rapport au monde pour les élèves.

Ce que je propose de nommer la *présentation* des savoirs, ou du sens des savoirs (et de l'école) est impliqué dans d'autres aspects qui supposent en quelque sorte que l'enseignement (ou les conditions pour faire apprendre) incarnent deux modalités, *ludique* ou *transformative*, de rapport au savoir.

D'autres aspects impliquent plus directement les élèves, évoquant une perspective de *dévolution*, pour employer un terme didactique, et plus largement tout ce qui concerne la problématique de l'*intéressement* (des savoirs, des élèves, et envers les élèves). Je note enfin un enseignement *pluriel*, pour retenir un dernier aspect qui rejoint des préoccupations présentes sur d'autres territoires.

xv. [conditions pour (faire) apprendre]		
[158] Enseigner c'est être curieux de vouloir apprendre et transmettre [233] Enseigner c'est [avoir] une ouverture sur la diversité	[être curieux d'apprendre, ouvert sur la diversité]	<i>Curiosité</i> <i>Diversité</i> <i>Appropriation</i> <i>Amplitude</i>
[194] Enseigner c'est [concevoir] au-delà du rapport au savoir le rapport au monde [275] Enseigner c'est [considérer] la culture comme matériau	[traiter la culture comme matériau]	<i>Transformation</i> <i>Jeu</i> <i>Pluralité</i> <i>Dévolution</i>

[254] Enseigner c'est montrer le monde [290] Enseigner c'est élargir le monde avec ses élèves	[montrer et élargir le monde]	<i>Intérêt</i>
[332] Enseigner c'est rendre l'école plus ludique [253] Enseigner c'est former sans formater [1] Enseigner c'est [vouloir] changer le monde [255] Enseigner c'est donner envie pour la vie	[rendre l'école ludique, changer le monde, donner envie]	
[276] Enseigner c'est mettre en place les conditions propices au développement intellectuel des élèves [277] Enseigner c'est transmettre une posture épistémique pour que les élèves apprennent [214] Enseigner c'est proposer aux élèves des manières différentes d'apprendre [207] Enseigner c'est [faire] que le savoir vienne des élèves	[que le savoir vienne des élèves, différentes manières d'apprendre]	
[197] Enseigner c'est rendre le savoir intéressant [81] Enseigner c'est intéresser les élèves [312] Enseigner c'est choisir le plus intéressant [321] Enseigner c'est faire au mieux pour que ce soit intéressant [261] Enseigner c'est s'intéresser à la manière de vivre des élèves [256] Enseigner c'est s'intéresser à la parole des élèves	[rendre le savoir intéressant, choisir, intéresser les élèves, s'intéresser à eux]	

22.3.7. [contraintes et finalités de l'école]

Le territoire des *CONTRAINTES ET FINALITES DE L'ECOLE* regroupe les rares énoncés qui expriment des aspects pour ainsi dire externes à l'école. Des aspects de *responsabilité* et de *valorisation* notamment s'y expriment, qui résonnent avec des préoccupations rencontrées plus haut sous l'aspect d'une opération d'argumentation. D'autres aspects évoquent une conception critique du contexte politique, pour le dire simplement, et en contre point, une conception en faveur d'un enseignement *libre* (du côté de l'enseignant) ou *relâché* du côté des élèves.

xvi. [contraintes et finalités de l'école]		
[286] Enseigner c'est [se confronter] à l'école qui bride le développement des élèves [22] Enseigner c'est [faire face] à la densité des programmes [23] Enseigner c'est [faire face] à la pression sommative [31] Enseigner c'est [faire face] à un enseignement trop évaluatif	[pression sommative, densité des programmes, une école qui bride le développement, un enseignement trop évaluatif]	<i>Relâchement Liberté Responsabilité</i>

<p>[156] Enseigner c'est répondre aux exigences [182] Enseigner c'est valoriser l'image publique du métier [120] Enseigner c'est [faire face] à une dimension politique du métier [128] Enseigner c'est [concevoir] le métier plus éthique que technique [123] Enseigner c'est aller contre l'efficacité (de remplaçant) qui fait aller aux élèves qui font avancer le programme</p>	<p>[répondre aux exigences, valoriser l'image publique du métier, un métier éthique plutôt que technique]</p>	
---	---	--

22.3.8. [apprentissage des élèves]

Les quelques énoncés dispersés qui se réfèrent assez directement aux *APPRENTISSAGES DES ELEVES* me permettent, pour clore ce second passage en revue, de retenir certains aspects intéressants qui pourraient recouper ceux du territoire précédent par la dimension finalisée, ou celui des *CONDITIONS POUR (FAIRE) APPRENDRE* par la dimension plus modale.

Les opérations prélevées sont, comme les autres, des opérations – potentielles – pour enseigner (des opérations de l'enseignant), même si elles concernent les élèves, pour les *rendre curieux et émancipés*, ou *valoriser* leurs capacités.

Des aspects qui peuvent affleurer ici ne sont pas retenus, parce qu'ils résonnent avec d'autres aspects mis en évidence plus haut : ainsi des aspects liés à la *collaboration* ou à une forme d'apprentissage *spontané* ou inconscient (« apprendre sans s'en rendre compte ») qui résonnent, encore une fois, avec certaines *ATTENTES DE FORMATION* des étudiants pour eux-mêmes, qui, comme le veut mon enquête, occupent le centre de la boucle.

xvii. [apprentissages des élèves II]		
<p>[157] Enseigner c'est éduquer le regard [171] Enseigner c'est [faire comprendre] les représentations dont nous sommes entourés</p>	<p>[regard sur les représentations]</p>	
<p>[73] Enseigner c'est [concevoir] que les élèves devraient savoir prendre des décisions par rapport à ce qu'ils connaissent [72] Enseigner c'est [concevoir que] la formation des élèves vise une bonne citoyenneté</p>	<p>[capacité de décision, citoyenneté]</p>	
<p>[279] Enseigner c'est apprendre à penser par soi-même [333] Enseigner c'est apprendre aux élèves à s'exprimer</p>	<p>[curiosité et intérêt des élèves]</p>	<p><i>Émancipation</i> <i>Curiosité</i> <i>Valorisation</i></p>
<p>[20] Enseigner c'est donner les moyens d'apprendre [278] Enseigner c'est apprendre à apprendre [208] Enseigner c'est [faire] apprendre sans s'en rendre compte, par la coopération [34] Enseigner c'est développer la curiosité des élèves [307] Enseigner c'est [faire que] les élèves apprennent sans s'en rendre compte</p>	<p>[apprendre à apprendre, apprendre sans s'en rendre compte par la coopération]</p>	

[306] Enseigner c'est [faire] les élèves soient intéressés par l'école		
[273] Enseigner c'est [concevoir que] le savoir est fait de choses utiles pour la vie	[savoir utile, culture valable]	
[274] Enseigner c'est [apprendre] aux élèves que la culture est valable		
[272] Enseigner c'est [concevoir que] le savoir est un outil pour se transformer et transformer le monde		

23. (Se) penser devant des opérations

Un dernier chapitre de la partie Clinique cherchera, en deux temps, à faire transition vers la partie Critique qui suivra. Il s'agit de mettre un cran d'arrêt au travail de mise à disposition, en esquissant une première étape supplémentaire dans la perspective de hiérarchisation ouverte précédemment.

La *table des opérations*, telle que je la fais figurer ci-dessous, en quelque sorte à ciel ouvert (et de haut), incarne un résultat du processus de transformation du matériau.²⁰⁸ Je proposerai en toute fin cette partie Clinique le synopsis de synthèse des étapes méthodologiques pour, par la suite, commencer à réfléchir à certaines limites du procédé d'ensemble.

La brutalité de l'arrêt entraînera peut-être le partage d'une frustration qui attendrait à cet endroit plus de précision : sur les choix terminologiques pour nommer les territoires et les opérations, sur les inférences allant des énoncés aux opérations, sur les oblitérations délibérées, sur l'élaboration-même de ce que j'appelle des opérations, enfin sur la suite, si je peux dire, de mes propres opérations d'interprétation et de hiérarchisation.

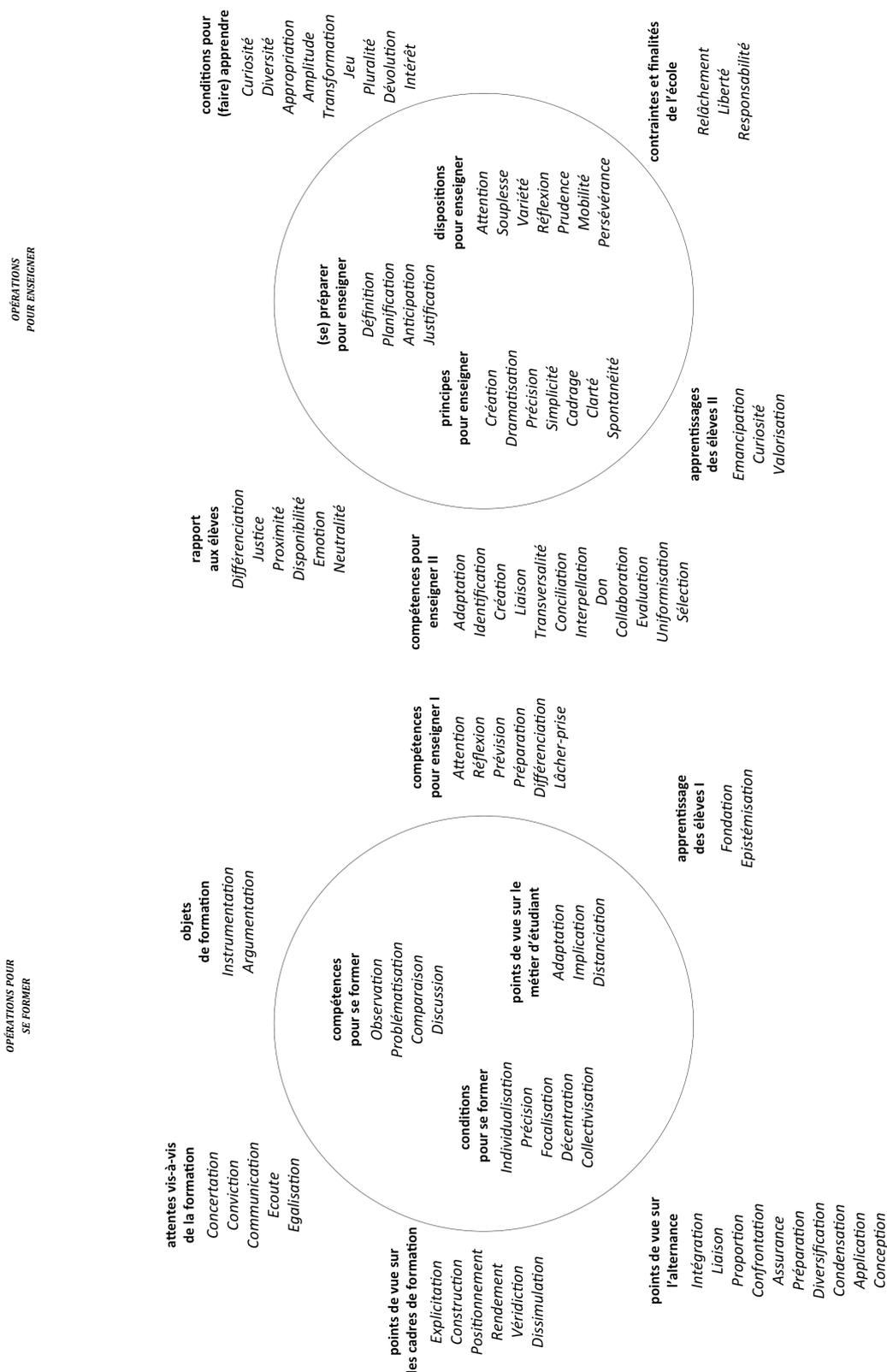
J'ai annoncé une *logique de pivot*. C'est avec elle que je terminerai le travail clinique, entre conceptualisations de chercheur et préoccupations de formateur, pour suggérer une opération d'un autre genre qui consisterait, dans des dispositifs de discussion et/ou de formation *ad hoc*, à *se penser devant des opérations*.

L'enjeux de ce chapitre est double.

- Premièrement, exposer un peu plus précisément ma propre manière de raisonner à partir d'une telle table des opérations, en poursuivant en particulier l'annonce de l'idée-pivot (pour moi) d'*une compétence à repérer des compétences*, évoquée en commentant les tableaux, et que je mets en perspective ici en tant qu'enjeu de formation.
- Deuxièmement, indiquer une perspective ouverte sur des usages alternatifs d'une stratégie de *mise en réseau des opérations de formation* (y compris celles plus directement orientées vers des opérations d'exercice du métier) et de *problématisation des pivots* qui les agencent et les hiérarchisent.

²⁰⁸La table d'ensemble disponible en ligne pour une meilleure circulation : <https://www.unige.ch/fapse/life/files/2115/2526/4144/PERRENOUD-THESE-ANNEXE-NUMERIQUE-02-MAI-2018-TABLE-SYNOPTIQUE-DES-OPERATIONS.pdf>

fig. 29 – Table synoptique des opérations



23.1. (Se) choisir un pivot

La logique de pivot que je propose, dans une optique de *réflexion* sur la formation (voire dans une optique *de* formation), consiste à choisir dans la table des opérations, certaines d'entre elles, ou certains groupes, en justifiant à la fois cette préférence et la subordination des autres opérations (ou groupes d'opérations) qu'elle entraîne.

Dans la table des opérations, je choisis ainsi, au registre des *opérations pour se former*, celles qui figurent dans le cercle de gauche, regroupées sur trois territoires : COMPETENCES POUR SE FORMER, CONDITIONS POUR SE FORMER, POINT DE VUE SUR LE METIER D'ETUDIANT.

Ce premier choix consiste à centrer la logique sur les étudiants, et non sur les différentes formes d'adresses à la formation qui ont été mises en évidence dans les tableaux des opérations. Un premier choix qui implique de repousser deux premiers territoires hors du cercle (POINTS DE VUE SUR LES CADRES DE FORMATION, POINTS DE VUE SUR L'ALTERNANCE) vis-à-vis desquels les étudiants n'auraient par principe que peu ou pas de pouvoir. Les ATTENTES VIS-A-VIS DE LA FORMATION sont elles aussi repoussées, pour des raisons comparables, dans la mesure où elles sont adressées à la formation plus qu'aux étudiants eux-mêmes, même s'ils s'y impliquent ou y sont impliqués. Les OBJETS DE FORMATION sont repoussés aussi dans un premier temps, de même que les COMPETENCES POUR ENSEIGNER et les APPRENTISSAGES DES ELEVES, bien qu'ils soient récupérés rapidement.

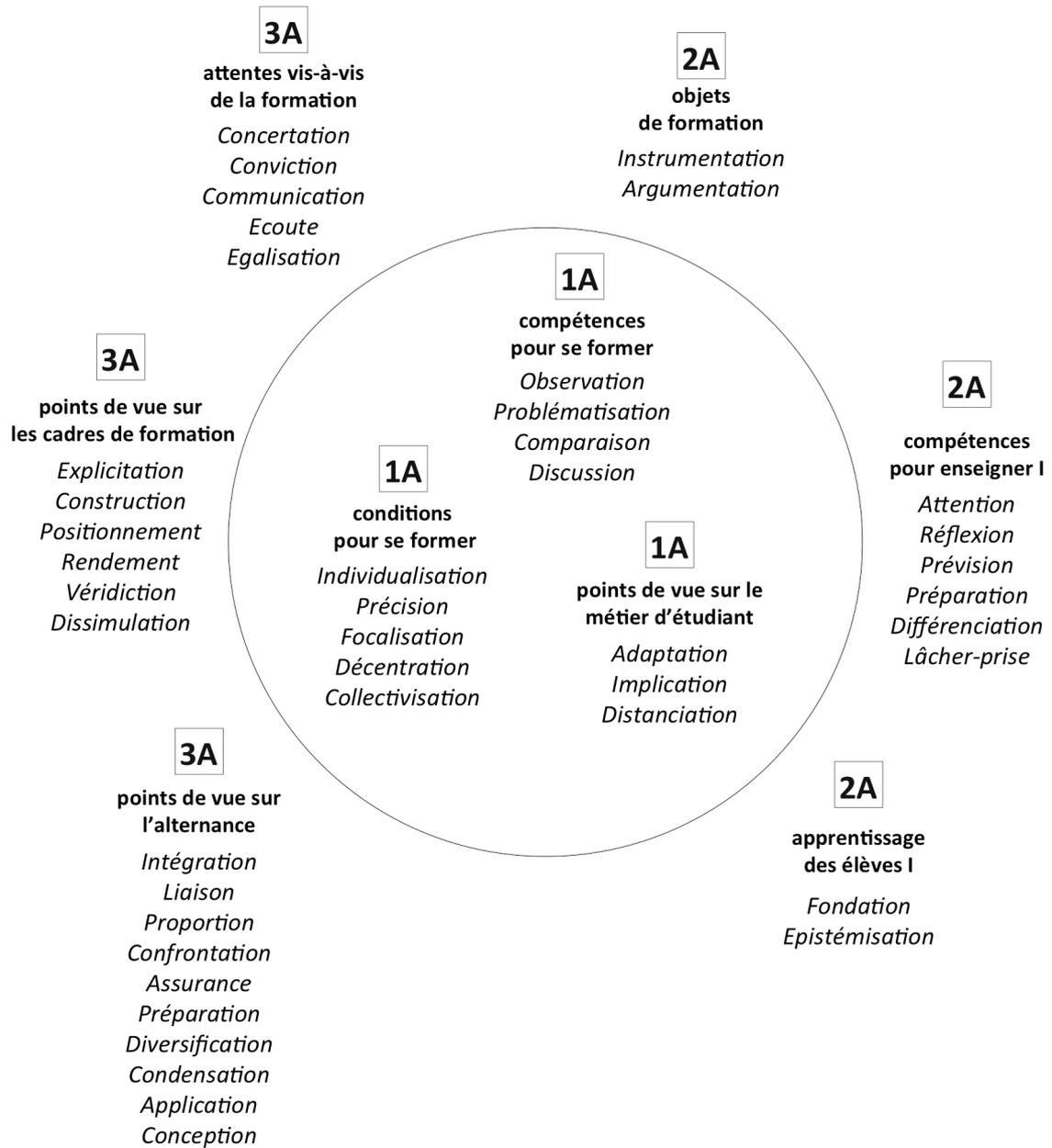
Il s'agirait de construire une première table de jeu (A), assortie de règles de jeu (ou de tâches) en raisonnant en trois temps :

1^{er} temps - *mettre l'accent*, dans une logique de pivot, sur les COMPETENCES POUR SE FORMER (observation, problématisation, comparaison, discussion), sur les CONDITIONS POUR SE FORMER (individualisation, précision, focalisation, décentration, collectivisation), et sur les POINTS DE VUE SUR LE METIER D'ETUDIANT (adaptation*, implication, distanciation) en tant que premier groupe d'opérations (1A);

2^{ème} temps - *proposer comme matière* à ces premières opérations, les opérations d'un second groupe (2A), celui des OBJETS DE FORMATION (instrumentation, argumentation), des COMPETENCES POUR ENSEIGNER (I) (attention*, réflexion, prévision, préparation, différenciation, lâcher-prise) et des APPRENTISSAGES DES ELEVES (fondation, épistémisation);

3^{ème} temps - *confronter la dialectique* issue des deux premiers ensembles au troisième groupe (3A), d'abord aux ATTENTES VIS-A-VIS DE LA FORMATION (concertation, conviction, communication, écoute, égalisation), ensuite aux POINTS DE VUE SUR L'ALTERNANCE (intégration, liaison, proportion, confrontation, assurance, préparation, diversification, condensation, application, conception), enfin aux POINTS DE VUE SUR LES CADRES DE FORMATION (explicitation, construction, positionnement, rendement, véridiction, dissimulation).

fig. 30 – Table de jeu (A) des opérations pour se former



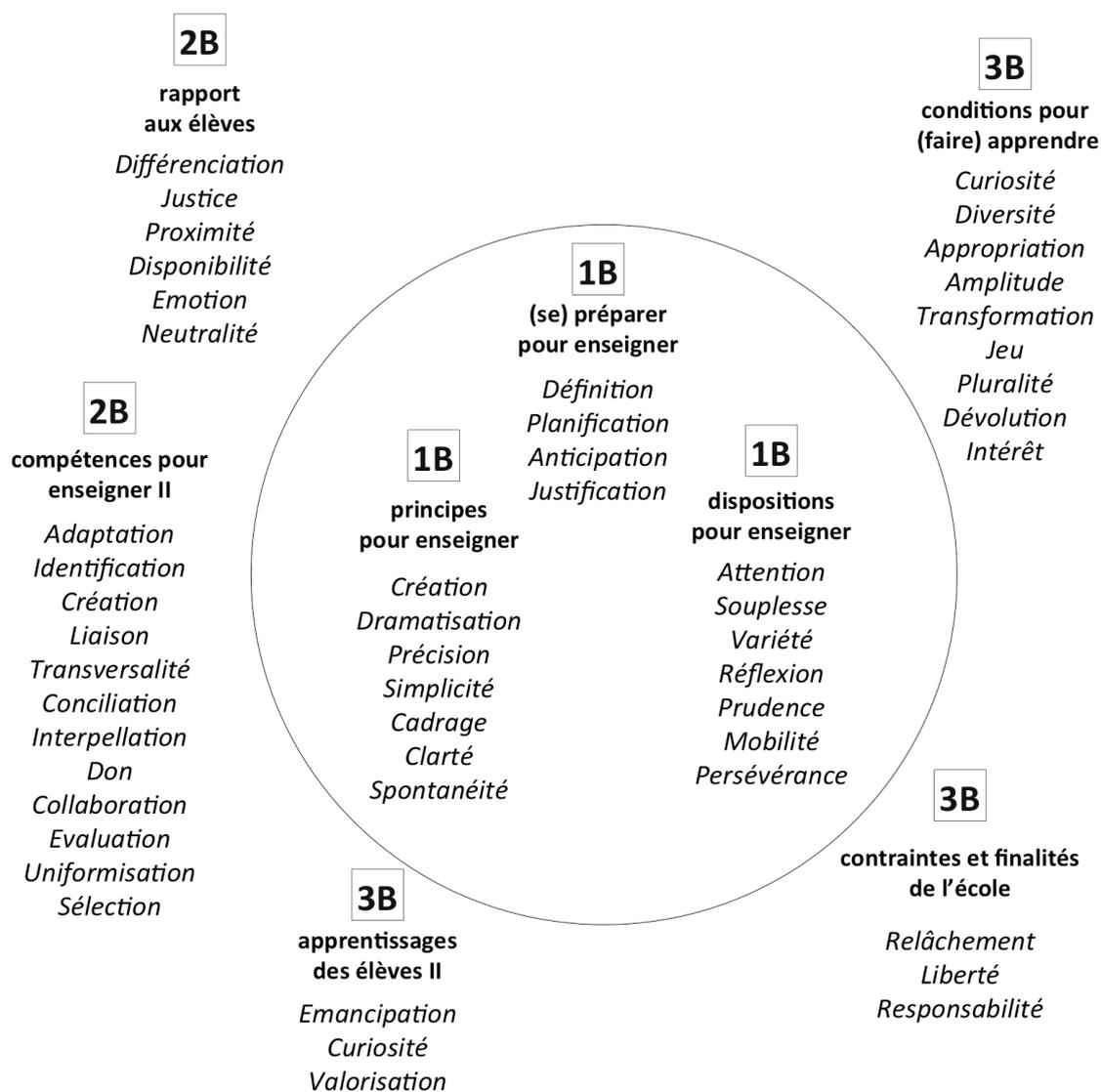
Ou pourrait aussi construire une seconde table de jeu (B), à partir de la deuxième moitié de la table d'ensemble, en raisonnant, là aussi en trois temps :

1^{er} temps - *mettre l'accent*, dans une logique de pivot, sur l'idée de SE PREPARER POUR ENSEIGNER (définition, planification, anticipation, justification), sur la question des DISPOSITION POUR ENSEIGNER (attention**, souplesse, variété, réflexion, prudence, mobilité, persévérance) et sur celles des PRINCIPES POUR ENSEIGNER (création, dramatisation, précision, simplicité, cadrage, clarté, spontanéité) en tant que groupe d'opérations de référence (1B);

2^{ème} temps - *proposer comme* perspective à la préparation, aux dispositions ou aux principes pour enseigner, le groupe (2B) des COMPETENCES POUR ENSEIGNER (II) (adaptation**, identification, création, liaison, transversalité, conciliation, interpellation, don, collaboration, évaluation, uniformisation, sélection) et du RAPPORT AUX ELEVES (différenciation, justice, proximité, disponibilité, émotion, neutralité)

3^{ème} temps - *confronter la dialectique* issue des deux premiers temps, au troisième groupe (3B) des CONDITIONS POUR FAIRE APPRENDRE (curiosité, diversité, appropriation, amplitude, transformation, jeu, pluralité, dévolution, intérêt), des CONTRAINTES ET FINALITES DE L'ECOLE (relâchement, liberté, responsabilité), puis finalement des APPRENTISSAGE DES ELEVES (émancipation, curiosité, valorisation)

fig. 31 – Table de jeu (B) des opérations pour enseigner



Il faudrait, à partir de là, pour envisager sérieusement de pratiquer de tels jeux, d'abord que les définitions soient plus précises à chaque endroit, le nombre d'opérations concernées éventuellement réduit, les articulations entre les étapes clarifiées, en bref que les consignes soient précisées. Une approche qui se veut, à ce stade, et paradoxalement, pour conclure le travail de mise à disposition du matériau, plutôt spéculative, éventuellement programmatique.

Le principe qui préside à la construction (ici exploratoire) de ces *propositions de règles de jeu* consiste à choisir, en tant que bases d'orientation préférentielle, *les groupes d'opérations a priori les plus éloignés de l'exercice du métier* ; de même éloigné des responsabilités au sens fort (celui employé dans le cursus genevois dans l'expression « stages en responsabilité » pour désigner la prise progressive de responsabilité de la classe).

De ce point de vue, ma prédilection va au premier jeu (A) par rapport au second (B) ; les éléments du deuxième jeu d'opérations pouvant même être intégrés au premier (comme matériau). Le raisonnement dans ce jeu – qui pourrait être joué (et construit) séparément – cela dit, est du même ordre, et consiste à hiérarchiser les territoires en fonction de leur *distance au métier réel*.

Dans la logique d'exploration (et de formation) des imaginaires que j'ai introduite dans la partie Dialectique de mon travail, les trois premiers territoires du jeu A (COMPETENCES POUR SE FORMER, CONDITIONS POUR SE FORMER, POINTS DE VUE SUR LE METIER D'ETUDIANT), sur lesquels je mets l'accent, en tant que pivot, pourraient d'ailleurs être rassemblés en un seul qui serait désigner comme le territoire des opérations pour *SE PREPARER A SE FORMER*.

C'est là que s'inscrit l'idée d'*une compétence à repérer des compétences* (dont la formulation est directement empruntée à un énoncé) ; une idée qui a ouvertement valeur de parti pris, pour organiser hiérarchiquement une dernière fois le matériau progressivement produit au gré de mon travail, dans la double perspective clinique (pragmatique et herméneutique) que je cherche à proposer et soutenir.

La question du projet de formation, qui sera repoussée au-delà même de la partie Critique (et de la thèse), s'inscrit dans la foulée de cette idée, qu'il ne s'agit pas de faire fonctionner à vide, mais de plonger dans un travail de formation que j'oserais dire imaginaire, en donnant à cette qualification une puissance centrale de structuration et d'apprentissage.

Ma perspective pédagogique est ainsi dévolutive, qui consisterait, d'abord avec des étudiants en formation initiale, aidés par *l'expérience condensée* de ceux qui sont à l'origine de mes propositions, à repérer des opérations, en construisant des cartes, en élaborant des jeux d'arguments, pour faire travailler l'imaginaire des opérations (pour se former et enseigner).

23.2. (Se) confronter (à) ses pivots

Le deuxième temps consiste à envisager que les choses s'organisent ou se hiérarchisent différemment. D'après d'autres pivots, éventuellement de manière plus linéaire. La confrontation globale de ma construction (en partie et délibérément dystopique), au programme ou au référentiel de compétences en vigueur pourrait en être une occasion qui dépasse de loin le cadre de mon projet ; un projet dont j'ai annoncé qu'il ne cherchait pas la confrontation directe, justement, avec le curriculum formel et les pratiques de formation telles qu'elles pourraient être décrites, ou reconstruites. Cela étant, une potentielle confrontation m'intéresserait davantage, le cas échéant, à être menée de manière collective.

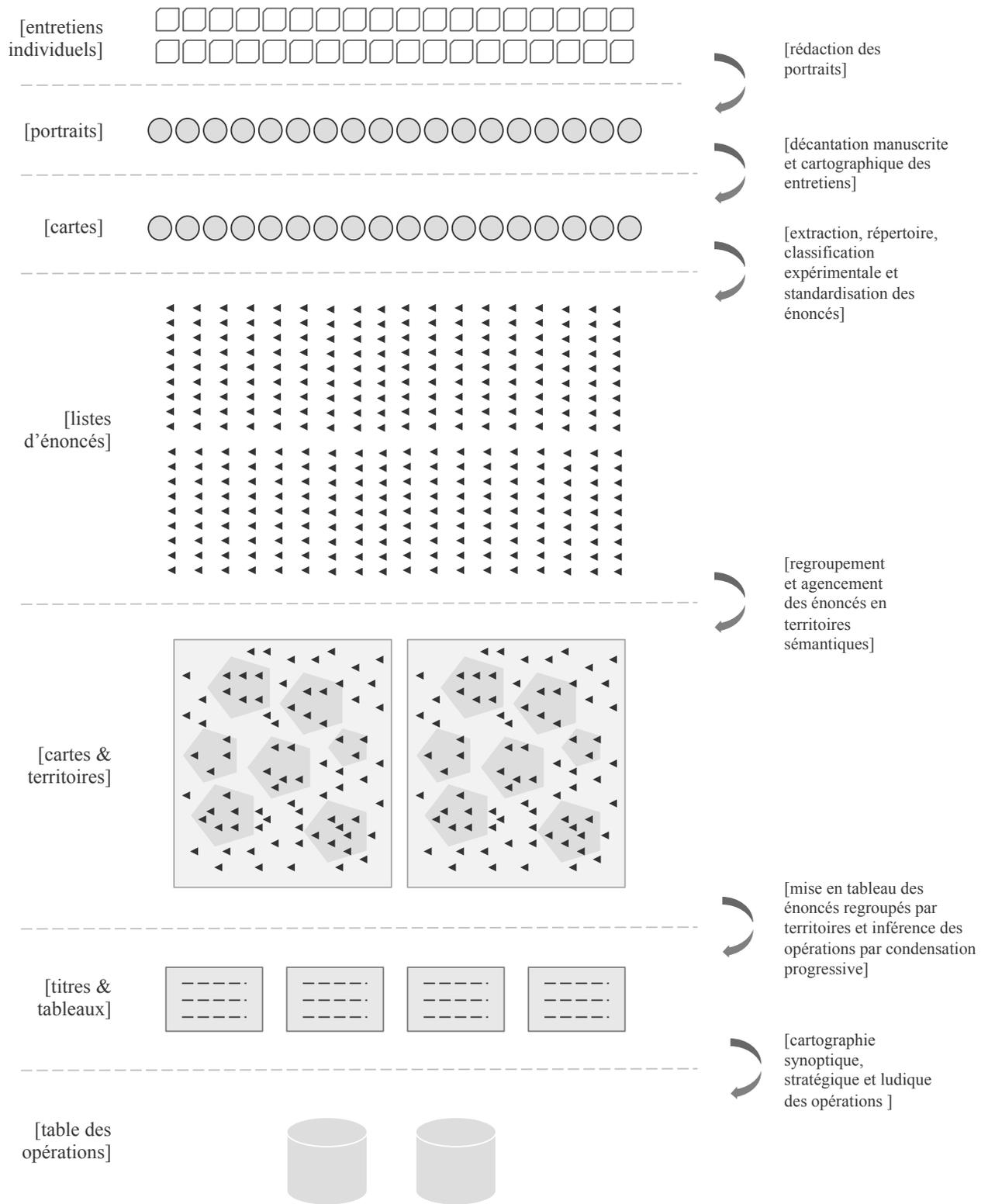
On pourra me reprocher une prédilection de principe pour le *parti des étudiants* (que mon choix de pivot reflète ou consacre), et donc une circularité dans l'exposition du raisonnement. On peut aussi je l'espère, chercher à recevoir, et éventuellement à ordonner autrement, les éléments proposés (en rajoutant au besoin).

J'ai choisi de ne pas entrer en détail dans les énoncés (au cas par cas), et de renoncer temporairement à la logique biographique qui hante mon travail.²⁰⁹ J'ai choisi aussi (en particulier au moment de rédiger les portraits) de ne pas détailler non plus les conditions de l'alternance en oblitérant, notamment, des expériences de stages, infiniment riches de nuances et sans doute d'opérations potentielles supplémentaires. J'ai choisi aussi de ne pas rapporter avec précision des expériences de formation vécues dans les différents dispositifs universitaires, même si des traces persistent ; à cet égard, l'abandon en cours de route du troisième entretien, et d'une approche plus longitudinale, est significatif. Je me suis centré sur l'entrée dans la filière, et c'est là que mon propre pivot préférentiel trouve sa première raison, méthodologique, soutenue par d'autres raisons, plus idéologiques, sur lesquels je reviens plus bas.

Il n'empêche. J'imagine d'autres agencements, d'autres lectures. La stratégie de *mise en réseau des opérations* que je propose me semble intéressante à mettre en partage, y compris pour en discuter la forme et les composants. Le titre de ce dernier chapitre propose, d'après un emprunt à l'herméneutique de l'action de Ricœur, de concevoir un tel réseau d'opérations « comme un texte ». Cet angle particulier relève au fond d'une théorie de la lecture et de la caractéristique fondamental d'un texte (mais aussi d'une action ou d'un corps) selon ce philosophe, de proposer un « monde possible », face, ou plutôt *devant* lequel le lecteur est mis en position de *se penser lui-même* (de penser ses propres possibilités d'existence).

²⁰⁹ Voir à titre prospectif (en annexe III) les premières cartes construites en mettant en évidence les opérations pour chacun des 18 portraits.

fig. 32 – Synopsis des étapes de production du matériau (extrait 5 - vue d'ensemble)



III. PARTIE CRITIQUE

*Peu d'idées sont aujourd'hui plus salubres et plus libérantes
que l'idée qu'il y a une raison pratique, mais non une science de la pratique.*
Paul Ricœur ²¹⁰

*Savoir consiste donc à rapporter du langage à du langage.
À restituer la grande plaine uniforme des mots et des choses. À tout faire parler.
C'est à dire à faire naître au-dessus de toutes les marques le discours second des commentaires.
Le propre du savoir n'est ni de voir ni de démontrer, mais d'interpréter.*
Michel Foucault ²¹¹

La transition est délicate, vers la partie Critique de mon travail, d'abord en raison de l'inachèvement dans lequel est laissé le travail d'interprétation du matériau produit. Je commencerai donc à réfléchir par-là mon procédé d'ensemble.

Sans chercher à rectifier ou préciser tout ce qui pourrait l'être ou aurait à l'être, ni trop spéculer sur les questions et demandes de mes lecteurs, je commence par réfléchir à une sorte d'injustice ou à un *coup de force à l'égard du matériau* que je commence.

Les deux chapitres qui constituent cette partie procèdent tour à tour à une reprise critique du travail qui précède pour y ancrer de nouveaux développements

Le premier chapitre est concentré sur le traitement matériel alors que le second se focalise davantage sur le traitement conceptuel.

[Plan schématique de la partie Clinique]

24. Étendre le champ des opérations

[Reprise critique du procédé d'ensemble de production du matériau.]

[Problématisation de la réduction du matériau (et des pertes de densité réelle), et proposition de réextension du champ des opérations vers des enjeux de justification normative et de fondation anthropologique.]

[Prolongement de la logique de pivot hiérarchique dans la mise en réseau des opérations et proposition d'une logique de distanciation herméneutique ancrée dans l'expérience dense du travail de formation]

25. « Penser l'initiative » en formation

[Reprise critique des éléments centraux du cadrage conceptuel.]

[Suite de la problématisation des pertes de densité aux extrêmes (images et situations professionnelles) et articulation de la réextension du champ dans une logique (formative) de décomposition analytique des opérations centrée sur les concepts d'initiative et de processus compétentiels et combinatoires.]

[Ouverture et recentration sur une logique d'instrumentation en formation de l'analyse des opérations curriculaires (dans la perspective d'un concept d'orientateur du métier et sous le problème de la didactisation dévolutive comme opérateur de formation).]

²¹⁰ Ricœur, 1979, p. 250

²¹¹ Foucault, 1966. p. 55

24. Étendre le champ des opérations de formation

La proposition de jeu construite en fin de partie précédente, qui consistait à faire pivoter des opérations autour d'un noyau isolé par moi, ne rend pas justice à la répartition des charges ou des accents. Une approche par les volumes respectifs d'énoncés (territorialisés comme je l'ai proposé) montre que les énoncés (ou types d'énoncés) au fondement de ma *proposition de pivot* sont plutôt rares. Le geste qui me conduit à organiser les choses à partir d'eux est donc un coup de force qui se veut tactique, orienté par une logique de formation, rompant avec une approche analytique ou descriptive du matériau (une approche que je n'ose même pas dire objective); une logique, de surcroît partisane, appuyée sur des options particulières concernant la formation initiale en général, et plus spécialement encore *l'entrée en formation professionnelle* à laquelle je m'intéresse centralement comme l'introduction l'évoquait.

Un regard plus descriptif (plus quantitatif en quelque sorte) montre que les accents principaux sont davantage mis (de manière plutôt critique) sur l'organisation de la formation (modalités d'enseignement et d'alternance), les objectifs de formation, et plus largement les « gestes professionnels »²¹², d'après une champ terminologique que j'ai volontairement évité jusqu'ici, ou sur les compétences au sens large; compétences au sens large qui comprendraient les COMPÉTENCES, les PRINCIPES, les DISPOSITIONS POUR ENSEIGNER, ainsi que les CONDITIONS POUR FAIRE APPRENDRE (sur la carte-métier) et LES COMPÉTENCES POUR ENSEIGNER (sur la carte-formation). Ce que j'ai placé sous le titre de RAPPORT AUX ELEVES occupe un volume important, d'autant plus une fois mis en relation avec les enjeux liés aux APPRENTISSAGES DES ELEVES (surtout sur la carte-métier).

Le travail proposé de cartographie et de titrage des territoires porte à lui seul la trace de l'inflexion vers une *analyse stratégique du matériau*, lui-même déjà *produit* préalablement avec les effets de prisme évoqués dans la première partie. Figurent au centre de la carte-formation (qui m'intéresse en priorité) les territoire des COMPÉTENCES ET DES CONDITIONS POUR SE FORMER, auxquels j'ai ajouté celui du METIER D'ETUDIANT pour former le noyau central de mon *programme interprétatif* final.²¹³ C'est d'ailleurs peut-être par ce dernier territoire qu'un rapprochement, si ce n'est un recouvrement, pourrait être d'abord envisagé entre la *volumétrie décrite* si j'ose dire, au plus près du plan d'énonciation étudiants, et la *volumétrie reconstruite* que je propose de considérer. Le parti pris est donc inséparable de ma démarche, ce dont je ne me suis pas caché d'entrée de jeu. Mais alors pourquoi y revenir pour entamer une lecture plus critique de mon travail ?

D'abord pour réfléchir aux limites de mon procédé d'ensemble, et de chaque étape prise séparément, de ce que je persiste à appeler *production du matériau*, refusant, comme je l'ai évoqué en introduction d'entrer dans le « mythe du donné ».²¹⁴ Le but n'est pas purement autocritique, même si l'effort en lui-même a son intérêt. L'enjeu premier est de souligner une limite majeure, et, en contre point, ce que j'aimerais nommer une modestie centrale, à défendre, qui réside, en deux mots, dans la difficulté à *décrire l'expérience*.²¹⁵

Je ne dis pas que décrire l'expérience est impossible, ou de la *saisir*, si on veut utiliser un terme plus subtil et moins directe. Mon but ici est d'abord de mettre en évidence une nouvelle

²¹² Bucheton & Soulé, 2009 ; Étienne & Jean, 2009 ; Étienne & Bucheton, 2009.

²¹³ En écho à l'idée de « programmes narratifs » selon Ricœur (1990)

²¹⁴ Benoist, 2012 ; Bandini, 2012

²¹⁵ Le titre de mon travail, modifié après avoir arrêté le travail clinique présenté plus haut, a comporté l'expression (une étude des) *expériences curriculaires* (des étudiants). J'ai préféré *substituer expériences par opérations*, plus proche de ce que je veux prétendre proposer comme résultats de mon enquête.

fois mon propre procédé qui, peut-être, m'a empêché de me rapprocher d'une saisie de l'expérience (des étudiants), par la montée en puissance des procédures de traduction et d'abstraction qui se termine par les jeux d'opérations. Une logique biographique plus conséquente, dont les portraits gardent la dernière trace, permettrait d'aller plus loin dans la restitution des argumentaires et dans la nuance des descriptions, assumant, en une formule, les prétentions d'une phénoménologie, encore mieux d'une phénoménographie de l'expérience. En renonçant à la transcription intégrale des entretiens, pour traquer la déviation à la racine, j'ai, d'un même geste, privé mes lecteurs d'une source plus complète (aussi insuffisante puisse-t-elle demeurer à honorer l'ambition phénoménologique) et orienté mon travail autrement.

La tentation de justifier épistémologiquement ces enjeux revient en force. Il faudrait, comme je l'ai dit en introduction, un autre travail pour assumer ces choix, à commencer par celui d'une approche herméneutique qui prétend au mieux reconstruire l'expérience en assumant délibérément la médiation (potentiellement infinie) par des symboles, pour paraphraser Ricœur : des *symboles* qui reçoivent les formes, dans mon travail, de procédés d'écriture sélective, de cartographies stratégiques, et de conceptualisations croisées, ou transverses au procédé tout entier. Je reviendrai en conclusion sur le projet plus ouvertement philosophique qui soutient mon travail et le déborde. J'en reste à cette question des médiations méthodologiques, au sens large, que je désigne en tant que processus de traduction, qui porte donc la marque ou l'insigne du traducteur – celui qui transmet ou trahit (comme on voudra), ou qui fait l'un en faisant l'autre.

J'ai donc appauvri le matériau initial ou la matière première que j'aurais pu traduire (et appauvrir) autrement. À ce fait s'ajoute l'inflexion de l'interprétation selon une tournure stratégique transverse qui trahit d'autant plus le matériau, dans l'intention déclarée d'en faire la base d'un instrument de formation. Pourquoi assumer ces aspects aussi ouvertement ? Une tentative de réponse à cette question me conduit à ajouter un nouvel axe critique, sous un angle plus avantageux, en revenant sur le changement de registre évoqué, vers un plan d'énonciation anonyme, et sur la recherche d'une table des opérations dont j'ai cherché à neutraliser la formulation. Une fois assumé le caractère produit du matériau (et la distorsion de la matière première), il est envisageable de réfléchir aux gains éventuels dans une logique qu'on pourrait dire de pertes et profits.

24.1. Justifier et fonder des opérations

J'ai justifié plus haut le choix du terme d'opérations par comparaison, et par exclusion d'autres termes. J'ai préféré les opérations aux normes et aux schèmes, en privilégiant le *quoi faire* au détriment du *pourquoi* et du *comment* faire. La recherche aurait à se poursuivre en précisant chaque opération retenue à chacun de ces niveaux (vers des aspects de *justification* éthique ou politique, et des aspects de *fondation* anthropologique²¹⁶ ou cognitive).

Poursuivre donc en commençant, de mon côté, par les opérations que j'ai privilégiées, et en particulier les *compétences pour se former*, en précisant donc ce que *observer, problématiser, comparer, discuter* pourrait vouloir dire. Pourquoi prétendre (ou suggérer) commencer en

²¹⁶ Le terme « anthropologique » est utilisé dans une logique générale des *sciences de l'homme* (incluant potentiellement sciences de la Nature, de la Culture et de l'Esprit (pour employer une distinction qui traverse la controverse entre expliquer et comprendre, c.f. Colliot-Thélène, 2004). La discussion des spécificités des différentes « disciplines contributives » (Hofstetter, & Schneuwly, 2001, p.12) est ainsi laissée très largement ouverte, hors du champ de mon travail à ce stade.

formation initiale – et le plus tôt possible dans la filière – par s'intéresser à ces opérations plutôt qu'à d'autres, et selon quelles orientations normatives, autrement dit selon quelles valeurs associés à ces opérations d'une part, et d'après quelles compréhensions (voire quelles fondations) de chacune de ces opérations d'autre part, autrement dit, pourrait-on dire, d'après quelles théories plus ou moins savantes, scientifiques ou philosophiques, voire « ordinaires » ou « populaires » (de l'observation, de la problématisation, de la comparaison, de la discussion) ? Quels sont les enjeux, pourrais-je résumer, moraux, savants, et stratégiques de telles opérations ?

Mon intention n'est pas, ici, de répondre frontalement à ces questions difficiles, qui relèvent de ce que j'appellais une idéologie, en justifiant mon parti pris pour une approche non seulement réflexive, mais épistémologique, voire méta-épistémologique ou *problématologique* précoce. Ma conclusion y reviendra également en défendant plus directement l'intérêt de conjointre un certain pragmatisme et une certaine herméneutique non seulement pour penser la formation mais pour en concevoir certains dispositifs.

Ce que je cherche ici en approfondissant un peu mon propre parti, c'est de suggérer qu'un argumentaire comparable pourrait – et aurait – à être développer pour toutes les opérations prélevées. En contre point c'est un avantage que j'avancerais en faveur de mon procédé d'avoir neutraliser ces aspects de justification et de fondation des opérations. Ainsi faudrait-il interroger plus systématiquement sous ces axes les opérations induites, et retraduire (ou reconstruire) à nouveaux frais la matière première, voire interroger encore d'autres étudiants (ou les mêmes, mais autrement et à d'autres moments de leurs histoires de formation). L'axe potentiel des enjeux normatifs (éthique ou moraux) permettrait, par exemple, de chercher à mieux comprendre les gestes professionnels émergents ou les préoccupations des étudiants, pourquoi ne pas dire leurs *engagements*, spécialement notables sur le territoire du rapport aux élèves, autour notamment des opérations que j'ai nommés de *proximité* (de tenue à proximité) ou de *justice* (d'être juste), d'après une logique, ou plutôt un éthique de *partage de soi*, pour reprendre les termes d'un énoncé très emblématique. Pourquoi vouloir – en tant qu'enseignant – être juste ? Et comment ? Mon travail ne cherche pas à répondre à ces questions mais permet de mettre en évidence des préoccupations – des valeurs ou des idéaux – de cet ordre, qui pourraient ne pas aller d'eux-mêmes. Des préoccupations les plus marquées normativement (voire moralement), comme le terme lui-même choisi pour nommer l'opération de partage l'indique, d'autant plus intéressantes à analyser plus dialectiquement, de haut en bas, qu'on les croiserait avec d'autres. Je note en particulier les opérations d'efficacité et de responsabilité, d'intéressement, mais aussi de souplesse ou de liaison (entre les disciplines et les moments), ou encore de dévolution, ou d'émancipation (des élèves), qui, elles non plus, n'iraient pas sans *engagement normatif* d'une part, ni sans *fondation anthropologique*, d'autre part.

Il n'est pas question ici de faire toute l'analyse appelée potentiellement dans cette logique, mais plus modestement d'indiquer que l'extension du champ d'analyse mettrait en évidence des tensions, éventuellement des « conflits de normes »²¹⁷ du côté de la justification morale (éthique ou politique), peut-être des « conflits de savoir »²¹⁸ du côté de la fondation épistémique. La logique de mise à disposition des opérations d'un groupe périphérique *en tant que matière des opérations pour se former*, que j'ai proposée dans la construction des tables de jeu, pourrait à cet égard viser non seulement l'observation, la problématisation, la comparaison, la discussion épistémologique des opérations qui le sont moins (on pourrait les

²¹⁷ Lussi Borer & Muller, 2014, p. 140

²¹⁸ Perrenoud, *et ali.* 2008

appeler des opérations praxéologiques), mais aussi leur *mise sous tension normative et épistémique*, pour réfléchir moralement et épistémologiquement (si possible en *opérant collectivement*) à la teneur, et aux risques d'engagements souvent peu questionnés. Il s'agit au fond de s'interroger sur les finalités, les possibilités, les *normativités* pourrait-on dire, des actions, des gestes, des dispositions, des principes dont on réclamerait la reconnaissance, et dont on se disputerait éventuellement la *justesse* ou la pertinence – pour enseigner, et d'abord (s'y) former.

Un raisonnement analogue s'ouvre également du côté de ce que je regroupe au titre d'*adresses à la formation*, et des opérations rassemblées sur les territoires des attentes vis-à-vis de cette formation, des points de vue sur les cadres et des points de vue sur l'alternance. Lever l'espèce d'effet de neutralisation de la formulation des opérations sur le plan d'énonciation inviterait à interroger plus précisément là aussi la teneur normative et épistémique de ces adresses.

Derrière les attentes adressées à la formation (modalités d'enseignement et d'alternance) on retrouverait d'ailleurs des normes comparables à celles à peine survolées ci-dessus, concernant plutôt le métier, avec des attentes croisées en terme de clarté ou d'explicitation, de fluidité, de concertation, de justice et d'entente, qui rejoindraient si on veut les attentes que les étudiants auraient envers eux-mêmes dans leurs rapports projetés avec les élèves ; les étudiants attendraient de leur formation (et de leurs formateurs), sur certains aspects, ce qu'ils attendent d'eux-mêmes pour leurs élèves, avec ce que de telles attentes auraient de teneur morale si l'on accepte mon raisonnement.

Le raisonnement ne saurait être parfaitement symétrique. Il est encore plus délicat du côté de la formation de chercher à induire en terme épistémique les développements des différentes opérations prélevées. On peut chercher à comprendre néanmoins certaines opérations (ou certaines propositions) non seulement comme des attentes autant morales que *modales*. Ainsi des énoncés qui proposent, ou suggèrent, au-delà du jugement normatif, des manières de faire (pour que la formation soit plus fluide et conviviale, voire plus efficace) ; ainsi des opérations d'*intégration* (entre les modules et leur agendas respectifs), de *concertation* (entre les terrains et les différents acteurs, étudiants compris), de *préparation* (des stages) et d'*évaluation* (de la progression), qui peuvent suggérer (en revers de la tonalité critique) des vues sur les modalités d'organisation qui n'apparaissent pas strictement réductibles à l'expression d'un idéal moral de type collaboratif. La teneur épistémique résiderait ici dans une forme (très peu approfondie dans ma propre démarche) de contribution des étudiants, pour en rester à leur implication, à une théorie des pratiques d'alternance. L'attente formulée en terme d'une opération d'entente (que *les gens se parlent*) ou de conviction (*qu'on croient en les étudiants*) serait potentiellement plus qu'une demande morale mais une demande d'efficacité curriculaire, pour le dire vite, pour apprendre mieux (et éventuellement plus vite), le métier ; par où l'on retrouverait d'autres opérations qui laisseraient entendre une demande de *rendement* (une meilleure *exploitation des tours de table* permettrait un gain de temps, en plus de conjurer l'ennui), ou de *véridiction* (les *prises de position* tranchées seraient préférées aux *bavardages*, pas seulement en vertu d'une qualité morale reconnue au parler-vrai, mais aussi parce qu'elles rendraient plus lisible, et par là plus convaincante, donc plus efficace, la formation).

Les hypothèses s'enchaînent. L'enjeu, dans un esprit voisin, d'une formation qui serait non seulement *vague*, mais *trop théorique*, aurait à être examiné au-delà du poncif. Des nuances apparaissent sur la seule base des quelques énoncés qui thématisent cet enjeu. Frontalement *trop théorique* donc, d'un côté, ou maladroitement *trop théorisatrice* par endroit (*théoriser pour théoriser*), la formation implique aussi des *concepts* qui *aident à savoir de quoi on parle* et des *apports théoriques* (*plus intéressants* parfois que les échanges en séminaires). Le jeu,

ici aussi, resterait ouvert, et la question du rapport à la théorisation ou à la conceptualisation ne saurait être tranchée facilement, ce d'autant moins que de nombreux points aveugles demeurent, du fait notamment de n'avoir pas sollicité moi-même les étudiants sur la base d'une division du travail établie de cette manière.

Une attente, du ressort des modalités d'enseignement et/ou d'apprentissage, appelant à une *manière franche* en matière de répartition du théorique et du pratique, rejoint la question du vague, ou l'opération adressée d'*explicitation*. L'*ingénierie* (spécialement du côté de certaines didactiques) peut ainsi être jugée *trop implicite*, non seulement pour ce qui est du rapport attendu de la part des étudiants aux concepts ou aux théories, mais pour ce qui est de leurs fonctions dans la formation, et en particulier peut-être pour ce qui concerne la préparation des temps de terrain et les enjeux de compte-rendu qui les encadrent, ou encore leur place dans l'articulation et plus largement dans le sens des dispositifs. Un certain excès d'*analyse* et une *disproportion* (entre les *attentes formelles* et les *retours formatifs*) sont alors incriminés, ou soumis à une demande de discussion en terme de *pertinence*, ou à une proposition de *condensation* qui pourrait résonner avec une attente d'une meilleure *communication* (entre les personnes) ou d'un moindre *cloisonnement* (entre les didactiques notamment ou plus largement entre les terrains, et entre les formateurs...).

L'attention ainsi (rap)portée par les étudiants aux modalités de formation relèverait d'une d'épistémologie, c'est à dire d'un discours sur les manières de connaître ou d'apprendre ; une *épistémologie qu'on pourrait dire normative* si on considère les motifs qui lient les considérations les plus morales (autour en particulier de l'entente et d'une forme de reconnaissance partenariale) aux propositions les plus modales ou organisationnelles, évoquées ci-dessus. Ainsi les étudiants ne se limiteraient-ils pas à juger une *formation pas toujours bien organisée*, dont ils *perçoivent les intentions et les failles*, mais pourraient en appeler, au-delà du manque, au *développement des aspérités de la formation*.

Faire confiance à la formation ou *s'y adapter* sont des opérations à cet égard spécialement intéressantes, et ambivalentes, sur le territoire du métier d'étudiant, à mi-chemin, pour dire les choses de manière polarisée (et dramaturgique) d'une possibilité d'adhésion²¹⁹ et d'une nécessité de résignation : entre désir et renoncement, entre demande de contribution ou d'*implication* (éventuellement doublée d'un appel à la protestation) et risque d'abandon.

Une opération de *distanciation*, avec laquelle se termine ce tour d'horizon analytique, regroupe de nombreux aspects du territoire du métier d'étudiant dont il faudrait approfondir l'analyse. Les thématiques les plus corporelles ou les plus affectives (évoquées plus haut dans mes commentaires, qui insistaient sur la « dimension cachée »²²⁰) demeureront un peu en arrière-plan, quoi qu'elles soient loin d'être négligeables du point de vue de l'expérience formatrice d'ensemble, aussi difficile soient-elles à décrire autrement que de manière fragmentaire et conceptuelle. La *solitude*, le *défi*, le *contrôle* ou la *peur* (même quand celle-ci peut être sollicitée *pour apprendre*) m'intéressent moins directement, dans la logique que j'ai privilégiée, que l'*hésitation* et le *doute* (en contre point de la confiance et de l'adaptation abordées plus haut), que ces aspects s'appliquent à des points (ou des objets) précis ou à un rapport plus global au choix de formation ou à sa continuation.

²¹⁹ Vanhulle, 2000 ; De Carlo, 2014, p. 158

²²⁰ Hall, 2014

24.2. *Se distancier de la densité de l'expérience*

Mon propre choix du terme de *distanciation* est déjà incliné par l'interprétation transversalement épistémologique ou problématologique que je propose. Pour le dire très brièvement, si la solitude et la peur peuvent être compris comme constituant la part la plus *dense* de l'expérience (ou sa part la plus silencieuse, si ce n'est muette), l'hésitation et le doute pourraient être conçus comme les premiers indices ou les premières traces d'expériences déjà plus symboliquement médiatisées.

La *distanciation*, sous laquelle je propose de rassembler ces expériences (des plus aux moins tacites) aurait, par hypothèse, d'après des termes empruntés à Ricœur, une « fonction herméneutique ». L'enjeu consisterait alors (de là) à suggérer l'intérêt d'observer comment *opérerait* cette « fonction herméneutique de la distanciation »²²¹, y compris au plus près des affects les plus passifs, ou, plus stratégiquement encore, d'en solliciter et d'en promouvoir l'usage, au bénéfice d'un *devenir actif*²²² de ces affections-là. Ces ouvertures frontalement philosophiques seront reprises plus bas.

La dernière observation que je propose, en lien avec la précédente, concerne la mise en relation de trois questions : celle du rapport aux écarts (entre *la volonté et le possible*) ; celle de la *patience*, du côté des attentes et du métier d'étudiant ; celle de la *prudence* (et du *risque*) prise en considération au titre des compétences pour enseigner (sur la carte-métier). Différents aspects négligés mériteraient d'y être associés, relatifs à des enjeux de mesure – qu'ils s'expriment en terme de *protection de soi et des élèves* ou d'un *faire au mieux* (pour que ce soit intéressant) – plutôt rares dans l'ensemble des engagements que j'ai remis en évidence plus haut en commençant ce tour d'horizon, et dont la tendance (normative) générale est plutôt maximaliste.

Dans une logique de pivot comparable à celle que j'ai mise en œuvre plus haut, ces dernières dimensions m'intéressent, comme plus largement une attention soutenue aux affects du métier d'étudiant et à la distanciation herméneutique qui s'y grefferait. Il s'agit là d'un terrain délicat, voire piégé, qui mérite des précisions. Il ne s'agit pas de glisser aveuglement, en usant ainsi du concept de métier d'étudiant, vers une dérive comparable à celle qu'a connu celui de métier d'élève, recevant une tournure performative, ou même prescriptive, de sens contraire à sa pertinence initiale fondamentalement descriptive et critique²²³. Il s'agit bien de porter l'attention à un registre d'expérience qui relève de la vie (éventuellement de la survie) dans une organisation sociale, d'abord pour mieux comprendre ce que ce genre d'expérience nous apprend de l'organisation, en l'occurrence ici celle de la formation. Comme celui des élèves, *leur métier (d'étudiant) leur appartient*.²²⁴

²²¹ Ricœur, 1986d

²²² Deleuze, 1968 ; Spinoza, 1677 ; Clot, 2015

²²³ « [...] le métier d'élève existe et on ferait mieux, avant de se proposer d'y former les élèves pour mieux les conformer aux attentes de l'institution, dernier avatar du contrôle social enrobé d'aide méthodologique ou d'assistance au projet personnel, de comprendre que ce métier se construit au sein d'une organisation bureaucratique, qu'il autorise parfois l'élève à survivre sans trop s'impliquer, certes en tournant le dos aux apprentissages durables, ce que l'école ne peut que déplorer, mais en regagnant une part indispensable de distance et d'autonomie. On ferait mieux d'analyser l'écart entre l'idéal du travail scolaire et son fonctionnement effectif avant de le dénoncer ou d'imaginer le réduire en investissant le métier d'élève d'une nouvelle norme d'excellence. S'il permet de maintenir une distance entre la vie de l'élève et ce que l'école lui demande, le métier d'élève ne peut qu'échapper en partie au contrôle de l'institution... » (Perrenoud, 1996b, n.n.)

²²⁴ Perrenoud, 2005

La thématique survolée plus haut du *devenir actif* peut se révéler à cet égard particulièrement ambivalente, et c'est dans une optique de réflexivité *critique et clinique* (ou de normativité réflexive), d'avantage que dans une optique d'enrôlement prescriptif de ces dimension que je m'y intéresse. L'enjeu est éthique et concerne les *passions tristes*, pour puiser plus explicitement à la source philosophique de ces idées²²⁵. Les *affections passives* sont incontournable sur la voie de la puissance d'agir, et le devenir actif des affects n'est pas une mince affaire dans une perspective d'adéquation. Un enjeu éthique délicat à déplier en détails, qui vise ici à approfondir le risque du glissement dit plus haut. Comment tenir compte, aujourd'hui, de telles expériences, ou simplement s'y intéresser *en tant que formateur dans une logique de formation*, sans dériver vers une demande de *mobilisation de soi*²²⁶ qui pourrait rajouter de la violence symbolique à l'expérience de désajustement, de décalage²²⁷ ou de souffrance ? Et comment, pour relancer cette flèche, chercher à faire de ces expériences un ressort (dense) d'une orientation épistémologique ou d'une distanciation herméneutique ?

Les aspects de prudence, de protection et de mesure prélevés dans le matériau (on pourrait dire des *opérations de pondération*) me semblent intéressants, dans cette logique, non pas seulement parce qu'ils tiendraient compte de la corporéité ou de la sensibilité des étudiants, mais en ce qu'ils ouvriraient vers une pensée du métier (et de la formation) en contre point, voire en contradiction, avec la *logique d'idéalisation* dont témoigneraient la plupart des énoncés. L'élaboration des conflits de normes trouverait là un terreau, y compris, et peut-être d'abord entre étudiants, mais *non sans conditions* du côté cette fois d'une préoccupation éthique au sein de la formation. Tenir compte, dans une logique de développement de la réflexivité, d'une forme de « passivité qui résiste au montage narratif [et réflexif] du soi »²²⁸, n'irait pas, là non plus, de soi, ni sans précautions (structurelles, et personnelles).

La direction vers une approche qui chercherait à conjointre éthique et épistémologie (comme une herméneutique cherche à le faire) demanderait des développements bien au-delà d'une interprétation du matériau proposé. Le *thème de la prudence* est à cet égard une porte d'entrée spécialement intéressante, par l'effet de contre point dit plus haut qu'elle permet de souligner, mais aussi par la résonance avec des demandes relatives à la temporalité et à un sentiment d'urgence exprimé ponctuellement, dans (et du fait même de) l'expérience de la formation.

Je m'appuie sur ces derniers aspects, seraient-il marginaux, pour profiler ainsi la question d'une forme de précipitation vers deux solutions extrêmes dans des situations de perplexité où une certain indécision régnerait : *solution morale* « prématurée » du côté des normes ou de la *normativité* (une solution attribuée à Kant dans la justification de critères moraux de l'existence de la liberté, et à laquelle Ricœur propose de résister²²⁹), ou *solution*

²²⁵ Deleuze, 1968 ; Spinoza, 1677 ; Clot 2015

²²⁶ Bautier, 2005

²²⁷ Bourdieu, 1997, p.229

²²⁸ Arrien, 2007, p. 454 ; sur les formes de la passivité chez Ricœur : « A cet égard, je suggère à titre d'hypothèse de travail ce qu'on pourrait appeler le *trépied de la passivité*, et donc de l'altérité. D'abord, la passivité résumée dans l'expérience du corps propre, ou mieux, comme on dira plus loin, de la chair, en tant que médiatrice entre le soi et un monde lui-même pris selon ses degrés variables de praticabilité et donc d'étrang(èr)eté. Ensuite, la passivité impliquée par la relation de soi à l'étranger, au sens précis de l'autre que soi, et donc l'altérité inhérente à la relation d'intersubjectivité. Enfin, la passivité la plus dissimulée, celle du rapport de soi à soi-même qu'est la conscience, au sens de *Gewissen* plutôt que de *Bewusstsein*. En plaçant ainsi la conscience en tiers par rapport à la passivité-altérité du corps propre et à celle d'autrui, nous soulignons l'extraordinaire complexité et la densité relationnelle de la méta-catégorie d'altérité. En retour, la conscience projette après coup sur toutes les expériences de passivité placées avant elle sa force d'attestation, dans la mesure où la conscience est aussi de part en part attestation ». (Ricoeur, 1990, pp. 368-369)

²²⁹ Ricœur, 1990, p. 133, n1.

instrumentale, peut-être tout aussi prématurée du côté des schèmes ou de la *schématicité* de l'expérience d'apprentissage.

Mon raisonnement général, très fortement appuyé sur la pensée de Ricœur sera poursuivi dans le chapitre suivant en reconsidérant cette fois le cadrage conceptuel présenté dans la partie Dialectique. Le travail par un mouvement alterné de polarisation/dépolarisation qui *étend le champ opérations pour en suspendre et en questionner les justifications (morales) ou les fondements (épistémiques ou instrumentaux)* est lui-même inspirée de la méthode de Ricœur. En réfléchissant aux limites de sa propre théorie de l'action, initialement, c'est à dire méthodologiquement et délibérément *limitative*, Ricœur se propose, pour relancer sa propre approche, « une investigation de modalités pratiques, qui, par leur complexité et leur organisation excèdent les limites de la théorie de l'action elle-même, du moins au sens limité qui a été le nôtre jusqu'à présente. Ce sera la tâche d'une enquête sur la *praxis* et les pratiques de discerner les points d'implantation d'une évaluation proprement éthique de l'agir humain ». ²³⁰ Par analogie avec cette réflexion, la mise à disposition d'un champ d'opérations demanderait à être étendue vers une enquête sur les *modalités pratiques* pour pouvoir discerner les « points d'implantation d'une évaluation proprement éthique de l'agir », à quoi pourrait être ajoutée une évaluation proprement instrumentale de l'*agir formatif*. ²³¹

Une exploitation du paradigme de la narrativité inspirée de Ricœur, pour sortir de la polarisation (méthodologique), pourrait en ce sens, reconduire à une logique biographique pour mieux reconstruire (et mieux comprendre) comment les différentes *finalités* (normative ou instrumentale) s'emboîtent ou s'enchevêtrent (si possible et au mieux de manière opératoire) les unes dans les autres. ²³² Une démarche qui dépasse mon projet et qui impliquerait en particulier de détailler non seulement si et comment les opérations prélevées (et lesquelles en priorité pour chacune des personnes) se matérialisent si je peux dire dans tel ou tel parcours, mais aussi comment elles s'agencent (ou s'intègrent) logiquement et chronologiquement. Une approche méthodologiquement plus longitudinale, avec laquelle j'ai rompu, aurait à être reconsidérée également dans cette optique, comme je l'envisage; une approche qui peut, par ailleurs inspirer des dispositifs de formation, comme ils en existent déjà au carrefour de la biographie et de l'intégration des compétences en formation ²³³, au cœur desquels j'aurais tendance à vouloir considérer les opérations d'observation, de

²³⁰ Ricœur, 1990, pp. 136-137

²³¹ Bronckart, 2005 p.79

²³² « C'est dans le rapport entre pratique et plan de vie que réside le secret de l'emboîtement des finalités ; une fois choisie, une vocation confère aux gestes qui la mettent en œuvre ce caractère de *fin en elle-même* ; mais nous ne cessons de rectifier nos choix initiaux ; parfois nous les renversons entièrement, lorsque la confrontation se déplace du plan de l'exécution des pratiques déjà choisies à la question de l'adéquation entre le choix d'une pratique et nos idéaux de vie, aussi vagues soient-ils et pourtant plus impérieux parfois que la règle du jeu d'un métier que nous avons tenue jusque-là pour invariable. » (Ricœur, 1990, p 209) ; « Ce qui importe (...) dans les jeux d'échelles, ce n'est pas tant le privilège accordé à tel choix d'échelle que le principe même de la variation d'échelles. » (Ricœur, 2001, p.280

²³³ « Dans ses dimensions institutionnelles, notre dispositif de formation prend place dans une formation professionnelle de niveau tertiaire à la HEP de Lausanne, il en « hérite » normes et exigences prescriptives, son référentiel de compétences. Dans le plan d'étude organisé en modules, nous avons défini les séminaires d'intégration comme un lieu de coformation, pour confronter ses idées, engager sa réflexivité, autoévaluer ses compétences, écouter la différence, mieux se connaître (Tschopp et Stierli, 2009)(...) Ces séminaires d'intégration ont une place particulière dans le plan de formation : un groupe stable d'étudiants durant cinq semestres, accompagné d'un même formateur, une validation qui s'appuie sur la présence, la participation à des entretiens et l'écriture de textes réflexifs. Conceptrices et formatrices de ce dispositif de formation-accompagnement, nous pensons l'intégration comme un double processus de développement de la professionnalité et la construction des compétences » (Tschopp Rywalski & Stierli, 2014, pp. 218-219).

comparaison, de problématisation, et de discussion, comme j'ai essayé de le justifier dans une logique générale reposant sur une herméneutique de la distanciation et des processus de *dérivation progressive des vis-à-vis normatifs et épistémiques* pour penser (et se protéger de) la densité de l'expérience.

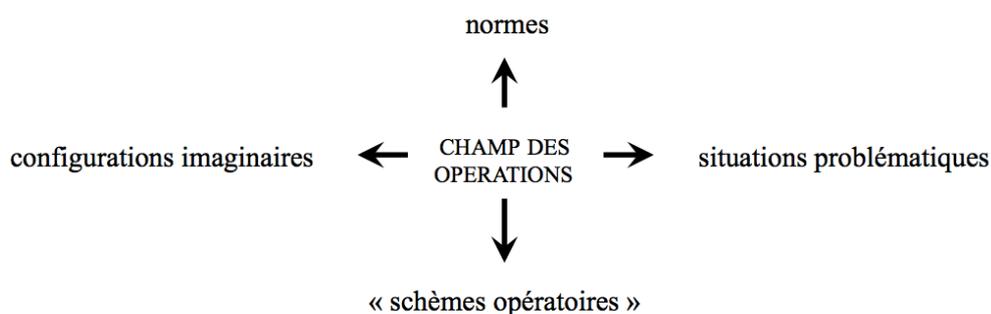
25. « Penser l'initiative » en formation

Ce deuxième chapitre vise à une reprise critique, et non à une discussion terme à terme, encore moins à une réécriture du cadrage conceptuel proposé dans la première partie de mon travail, ou du moins de certaines lignes ouvertes alors. Cette reprise se poursuivra au chapitre suivant selon d'autres axes. Je cherche d'abord ici à recentrer mon raisonnement sur la question de l'initiative que j'ai introduite à partir de Ricœur, auxquels les emprunts se sont encore multipliés depuis.

Le premier axe critique est le même ici que dans le chapitre précédent et repose sur le constat d'appauvrissement issu de la stratégie d'extrapolation analytique du champ des opérations. Si le mouvement précédant, dans une logique de pertes et profits, cherchait à suggérer que le champ pouvait s'étendre potentiellement (et d'autant plus pertinemment), en réenclenchant un moteur dialectique, à des questions morales ou modales, en quelque sorte sur un axe vertical (entre justification et fondation), le mouvement que je retrouve ici est, en comparaison, plus horizontal.

L'extension perdue du fait de l'appauvrissement à rétablir concernerait plutôt ici les pertes de part et d'autre des *opérations abstraites*, pour chercher à retrouver plus précisément et progressivement les images ou les configurations imaginaires d'une part, et les problèmes ou les situations problématiques d'autre part.

fig. 33 – Double ré-extension du champ des opérations (provisoire)



Il ne s'agit pas néanmoins de rouvrir, du moins conceptuellement, la veine dialectique qui orientait la construction de l'instrument de repérage. Le cadrage conceptuel indiquait déjà un basculement progressif vers la recomposition que le choix du vocabulaire des opérations a entériné dans la perspective plus clinique de mon travail. Il ne s'agit donc pas de relire extensivement le matériau à nouveau frais sous l'angle des images ou des problèmes, même si des éléments ont déjà été relevés qui pourraient aller dans ce sens ; ainsi, d'une part des *images du métier*, orientées par des figures de clarté, de précision, de réactivité, de mobilité, de justice, pour en évoquer quelques-unes dont j'ai proposé plus haut une interprétation plus

normative que phénoménologique, en quelque sorte par défaut de précision ; ainsi, d'autre part des situations problématiques ou des *problèmes professionnels*, faudrait-il dire, orientés par des préoccupations (ou des gestes organisateurs) d'explicitation, de souplesse, de liaison, d'intéressement, de partage ou de différenciation. Je ne cherche donc pas à mesurer les pertes dialectiquement ni à rechercher ce qui dans le matériau en l'état indiquerait avec précision ce qui relèverait plutôt des images (du métier, de l'école, des élèves ou de la formation...) ou plutôt des situations et problèmes professionnels de référence.

Les choix cumulés qui m'ont conduit à centrer mon analyse sur une certaine abstraction des opérations (choix d'élémentation syntaxique au niveau des énoncés, *a fortiori* ceux-ci étant reconstruits ; choix d'exclusion des finesses narratives, en particulier celles relatives aux expériences de stages enregistrées lors des entretiens) sont encore plus sensibles ici que précédemment, en terme de *perte de densité* (phénoménale) des situations. Le fil d'une forme de *genèse problématologique* a été en quelque sorte altéré sinon rompu, celui-là même qu'il s'agirait de renouer. La substitution du vocabulaire des opérations à celui des expériences se confirme ici, en particulier pour ce qui est de *l'expérience du travail enseignant* telle qu'elle est vécue dans le processus d'alternance, dont il *resterait* donc des opérations, certes issues de l'expérience, mais abstraites des problèmes (ou plus largement des pratiques) qui les occasionnent de manière plus ou moins incidentes.

Le plan de *l'expérience du travail de formation* souffre lui aussi d'une perte de densité analogue, même si l'orientation donnée à mon travail de reconstruction herméneutique tend à insister davantage sur ce plan-là, en faisant pivoter la table des opérations autour d'un choix des opérations *les plus épistémologiques* et en considérant les opérations émergentes elles-mêmes d'abord comme des *problèmes en situation de formation*, même si bon nombre de celles-ci contribuent à profiler ou à configurer bel et bien des problèmes professionnels, en plus de véhiculer des images du métier.

25.1. Décomposer des opérations

La théorie de l'initiative qui m'intéresse reste centrale à mon raisonnement malgré les deux pertes conjuguées aux extrêmes. Pour le dire en bref, j'espère avoir mis en évidence un champ d'opérations (abstrait mais riche) qui permette, dans la logique d'articulation interne et de pivot que j'essaye de soutenir, des orientations formatives *au second degré*²³⁴.

La *théorie de l'initiative* que je vais reprendre ici est directement empruntée à Ricœur, mais pour ainsi dire déplacée pour lui donner sens au sein d'une *théorie des opérations* (de formation). L'action (et la théorie de l'action) s'en trouverait reléguée, ou différée, ou plutôt comme enrichie de l'intérieur par la théorie des opérations dont mon travail propose des lignes d'articulation, tenu compte du travail qui reste à imaginer et à faire encore.

Le concept d'initiative m'intéresse particulièrement de par sa nature ou sa tournure combinatoire tout comme celui d'intervention dont il est presque synonyme, et comme celui de compétence que je retrouverai plus bas. Je reprends les termes de Ricœur qui évoque en définissant l'action, une « mise en mouvement qui constitue l'intervention, à l'intersection d'un des pouvoirs de l'agent et des ressources du système ». C'est sur cette idée d'une *intersection entre pouvoirs de l'agent et ressources du système* que j'insiste à nouveau.

Je reprends la définition entière :

²³⁴ Sur la secondarisation : Goigoux & Bautier, 2004 ; Maulini, 2014 ; Bourdieu, 1994 ; Bateson, 1972

L'action, écrit Ricœur, réalise un autre type remarquable de clôture, en ceci que c'est en faisant quelque chose qu'un agent apprend à "isoler" un système clos de son environnement, et découvre les possibilités de développement inhérentes à ce système. Cela, l'agent l'apprend en mettant en mouvement le système à partir d'un état initial qu'il "isole". Cette mise en mouvement constitue l'intervention, à l'intersection d'un des pouvoirs de l'agent et des ressources du système.²³⁵

C'est sur cette idée d'un apprentissage d'une *capacité à isoler un état de système* que j'ai proposé de greffer une autre idée, issue cette fois d'un emprunt au pragmatisme, celle d'une *capacité à isoler des opérations* dans un « enchevêtrement dynamique des phénomènes ». La définition de Ricœur inviterait elle-même à une telle greffe, en évoquant l'effet de *découverte des possibilités inhérentes* au système, de même que la précaution qui lui fait mettre des guillemets à "isole", comme pour marquer le caractère enchevêtré de toute action qui ne peut être elle-même détachée d'autres actions ou d'un champ d'action (c'est à dire d'une *pratique*²³⁶) que de manière analytique (et peut-être en partie toujours arbitraire) au regard de l'enchevêtrement dynamique des phénomènes.

J'ai ainsi pour les besoins de la fabrication de mon instrument de repérage, *prêté aux étudiant* une telle capacité à isoler des opérations, tout comme je leur prête volontiers une capacité d'initiative (ou d'intervention) isolée ou précise, c'est à dire une capacité d'action : tout ce dont il s'agit justement de penser la formation. Mon travail de production et d'interprétation stratégique du matériau a bien sûr, à cet égard, forcé le trait, en particulier à partir du moment où la *sémantique des opérations* est venue coder (voire surcoder) ou traduire les énoncés.

Sans reconstruire entièrement le tableau conceptuel proposé dans la première partie, je confirme la place centrale du concept d'initiative, qu'il s'agirait alors de concevoir non seulement comme une pièce maîtresse d'une théorie de l'action (formatrice et enseignante) mais comme un concept structurant pour l'analyse des *opérations potentiellement constitutives de l'action*.

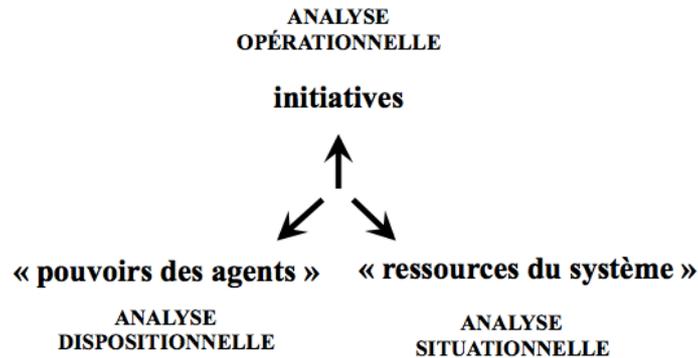
Dans la logique dialectique de Ricœur, la question suivante serait alors de se demander (dans une logique de formation) quelles sont les ressources (du système) et quelles sont les puissances (des agents) impliqués dans la théorie des opérations ou dans la théorie de telle ou telle opération ? Dans une logique de préparation à l'action (ou d'analyse de l'action) et de formation d'un « style d'intervention », d'après l'expression de Lessard, on se demandera non seulement quelles sont les opérations-clefs (et d'après quelle hiérarchie) mais à chaque fois quelles sont les ressources (à mobiliser ou mobilisables) du côté du système et quelles sont les puissances (ou les dispositions) pertinentes ou adéquates du côté de l'agent.

Trois types d'analyse sont alors profilées, comme la figure ci-dessous le schématise : *opérationnelle* pour penser les initiatives, *dispositionnelle* du côté des agents et *situationnelle* (dans une acception large) du côté des ressources, pour en penser une *combinatoire appropriée*.

²³⁵ Ricœur, 1983, p. 192

²³⁶ Ricœur : « Il faut faire paraître une hiérarchie d'unités praxiques qui, chacune à son niveau, comporte un principe d'organisation spécifique intégrant une diversité de connexions logiques. Les premières unités composées sont celles qui méritent le nom de pratiques [...] Les exemples les plus familiers en sont les métiers, les arts, les jeux. (...) La liaison d'enchâssement, donc de subordination des actions partielles à une action totale, ne s'articule sur la liaison de coordination entre segments systémiques et segments téléologiques que dans la mesure où les connexions de l'une et l'autre sorte sont unifiées sous les lois de sens qui font du métier une *pratique*. » (Ricœur, 1990, pp. 181-182).

fig. 34 – Types d'analyse pour penser une combinatoire appropriée



Cette expression d'une « combinatoire appropriée » est celle de Le Boterf dans sa définition de la compétence ou de l'agir compétent dans des situations, qu'il applique à la *mobilisation des ressources*. Je propose d'en étendre le sens à une approche combinatoire plus générale qui pourrait inclure les dispositions au titre de ressources, même s'il me semble pertinent de maintenir, pour l'analyse, la distinction entre ressources systémique et dispositions des agents, justement pour les penser les unes avec ou en face des autres. L'*imaginaire combinatoire en formation* dont il serait question aurait alors à peser et pondérer les composants (dispositionnels ou situationnels) des différentes opérations en jeu, s'exerçant ainsi en tant que *laboratoire des processus compétentiels* (pour se former d'abord, et enseigner ensuite).

De nombreux éléments conceptuels abordés dans la première partie demanderaient à être repris. J'ai affiché un certain ancrage dans les travaux de didactique professionnelle auxquels j'emprunte, en les déplaçant, une approche schématique et des distinctions conceptuelles très puissantes. Ainsi de la dialectique entre organisateurs de l'activité et invariants opératoires qui permettraient eux aussi une analyse des opérations extrapolées dans mon enquête, en traduisant les choix terminologiques dans d'autres presque à l'infini.

De manière plus générale le schématisme qui permet de penser les genèses instrumentales (voire les « genèses identitaires » d'après une autre expression de Pastré²³⁷) dans une logique de double étayage (épistémique et pragmatique) était-il un appui précieux pour chercher la voie d'interprétation qui a été la mienne, et demeurera une ressource pour développer le tableau des opérations que l'on peut concevoir dans une logique d'instrumentation.

La dialectique connexe qui articule les images opératives (issues du raisonnement problématologique *en* situation de travail) et les images cognitives (tendanciellement issues d'un raisonnement problématologique *sur* les situations de travail) permettrait aussi de mieux comprendre les opérations que je propose, plutôt du côté des « images opératives », que l'on pourrait alors justement chercher à définir mieux en tant qu'« images cognitives », qu'il faudrait, autrement dit, parvenir à *didactiser*, ou dont on pourrait du moins chercher à *questionner la didactisation*.²³⁸

²³⁷ Pastré, 2005, p. 239 ; 2011, p. 135

²³⁸ Pastré, 2006

25.2. *Questionner la didactisation du métier*

C'est dernière remarque quant à la didactisation des opérations ouvre à de redoutables difficultés, dont la prise en charge dépasse, là encore, mon projet. C'est sans doute là qu'une confrontation entre une approche centrée sur le curriculum réel (dont le champ des opérations serait une émanation si on accepte mon raisonnement d'ensemble) et une approche centrée sur le curriculum formel, trouverait un ancrage. Il faudrait, autrement dit et notamment, ouvrir un chantier pour comparer les opérations curriculaires émergentes et les opérations curriculaires programmées par l'institution de formation ; une comparaison terme à terme, opération par opération ou territoire par territoire, qui supposerait de nombreuses manœuvres, à commencer peut-être par une éventuelle traduction ou interprétation du programme de formation en terme d'opérations (ou à l'inverse, et parallèlement, de traduire les opérations en compétences ou en *learning outcomes...*).

Il ne s'agit, face à une telle perspective, ni d'entrer sérieusement en matière ni de simplement botter en touche. Envisager une telle comparaison me permet plutôt de souligner l'approche qui est la mienne, et qui ne consiste pas à prétendre que l'émergence des opérations constituerait un programme de formation analogue (et potentiellement rival) du programme institutionnel; un programme institutionnel dont la description ou la conceptualisation s'avérerait d'ailleurs bien délicate, demandant une autre enquête (comparable à la mienne) pour investiguer l'autre face du curriculum réel (ou *réalisé*²³⁹) en terme d'offre de formation effective, par exemple, elle-même différente et soumise à la comparaison avec le curriculum formel ou prescrit, lui-même disséminé dans différents textes-cadres dont le référentiel de compétences ferait partie, parmi d'autres (je pense notamment aux différentes brochures qui servent d'instruments à l'intérieur des modules, ou aux intitulés des cours de tronc commun qui peuvent être considérés en eux-mêmes comme *déjà* peu ou prou produit par un processus de transposition, de traduction ou de *fabrication du savoir enseigner*²⁴⁰).

La perspective de comparaison se présente donc comme abyssale et semée d'embûches, non seulement parce qu'il faudrait continuer le travail de systématisation de la table des opérations (mais d'après quel ligne directrice ou quelle « structuration des savoirs »²⁴¹ ?) mais systématiser également et symétriquement l'offre réelle de formation, dont la structuration est sans doute plus lisible, mais dont la transposition générale, et pour ainsi dire *à rebours* en direction du curriculum formel stabilisé, est elle aussi difficile à établir, si ce n'est à concevoir.

Sans envisager donc ici le travail sur le revers de la médaille (du côté de l'institution), je note que la production de mon matériau final et les étapes successives ont contribué à entamer un matériau intermédiaire sur la voie d'une comparaison, en rompant les attaches des énoncés (ou de certains d'entre eux) avec des références plus situées en terme d'offre de formation réellement rencontrée, c'est à dire en neutralisant notamment (ce, en partie, pour des raisons d'anonymat déontologique) les descriptions ou les désignations de tel ou tel module ou de tel ou tel formateur, ou les expériences relevant de la lecture des brochures et plus largement de l'interprétation des intentions curriculaires au cas par cas ; ainsi les énoncés regroupés en particulier sur les territoires des points de vue sur les cadres de formation, des points de vue sur l'alternance, ou des attentes vis-à-vis de la formation, généralisent-ils ou décontextualisent-ils les propos à outrance dans une perspective de comparaison.

²³⁹ Perrenoud, 1984 ; Forquin, 2008

²⁴⁰ Philippe, 2010

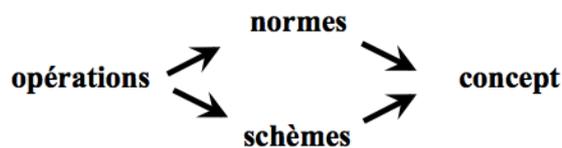
²⁴¹ Maulini & Perrenoud, 2009

Tenu compte des perspectives ouvertes (ou temporairement fermées) ci-dessus, je maintiens mon intérêt pour un *enjeu de didactisation*, mais sans l'opposer directement à un *enjeu de programmation*. J'ai, depuis mon cadre conceptuel, insisté sur le travail de l'*imaginaire en formation* : une perspective redoublée ultérieurement par l'inflexion de mon travail vers des enjeux de formation, dans une *logique d'instrumentation et de problématisation*, qui se matérialiserait dans une forme de jeu curriculaire.²⁴²

Je proposais dans la cadre conceptuel de faire converger, en venant de ce que j'appelais une théorie philosophique de l'imagination, *vers le concept de métier*, la ligne abstraite *images-schémas-concept* empruntée à Kant. Il était question au fond d'un *métier imaginaire*, et d'une perspective de transformation progressive des imaginaires respectifs en formation et sous l'effet de la formation, ou pour mieux dire, *dans et par l'expérience* de formation ; tenu compte ici, à nouveau, de ce que la théorie de l'imagination empruntée à Ricœur permet de concevoir en terme de configuration de l'action et des liens entre imagination et ce qu'il nomme « raison pratique », dont la formation serait justement en jeu, ce concept redoublant celui d'initiative ou celui d'« action sensée ».²⁴³

Les inflexions successives de mon travail (vers l'espace des problèmes, puis vers les opérations) ont contribué à resserrer la dialectique développée dans la cadre conceptuel, pour entrer par la composition ou la confusion (des images et des problèmes) dans la formulation, par le milieu, des opérations. La ligne abstraite se reformulerait alors en *opérations-schémas-concept*, ou, pour tenir compte des réflexions du premier chapitre critique, dans une figure encore plus complexe du fait du dédoublement.

fig. 35 – Nouvelle ligne abstraite



²⁴² Un jeu potentiellement exploitable dans des dispositifs, et qui reste à construire – à opérationnaliser... – concrètement. Une certaine incomplétude du jeu pourrait elle-même être exploitée, en formation ou dans des enquêtes ouvertes à d'autres acteurs (équipes de formateurs ou coordinateurs de programme par exemple) pour poser les questions de la didactisation et de la « structuration des savoirs », pour reprendre cette expression, sur la bases des opérations prélevées (éventuellement mieux stabilisées, épurées ou mieux définies) ou d'autres qui complèteraient la table. Que faut-il savoir et/ou savoir-faire ou savoir-opérer, demandera-t-on par exemple ? Je retrouve ici l'ouverture (sur une ligne verticale) vers ce que j'ai abordé plus haut en terme de schèmes épistémiques ou instrumentaux (par contraste avec les normes), qui trouveraient des répondants, ou révéleraient des points aveugles (éventuellement des zones franches, ou même des *vides curriculaires*) dans la *structuration effective* des savoirs et des dispositifs.

²⁴³ « Nous entendons par " activité " [*Handeln*] un comportement humain (peu importe qu'il s'agisse d'un acte extérieur ou intime, d'une omission [*Unterlassen*] ou d'une tolérance [*Dulden*]), quand et pour autant que l'agent ou les agents lui communiquent un sens subjectif. Et, par activité "sociale", l'activité qui, d'après son sens visé [*gemeinten Sinn*] par l'agent ou les agents, se rapporte au comportement d'autrui, par rapport auquel s'oriente son déroulement. » (Weber, 1971,p. 4 cité par Ricœur, 1990, p. 184)

Le travail sur l'imaginaire des opérations en formation n'a peut-être pas à *converger* vers un concept de métier, comme je le soulignais, ou vers une conceptualisation du concept de métier, même s'il peut être intéressant de concevoir que *des idées du métier s'exprimeraient* dans la table des opérations (et d'abord dans les portraits) au double sens (projectif et régulateur) que le cadrage conceptuel envisageait sous la notion d'Idée.

Des idées potentiellement conflictuelles entre elles, voire contradictoires, qu'il peut être intéressant d'observer, de comparer, de problématiser et de discuter, pour *chercher plus précisément* quelles seraient les normes (morales) ou les schèmes (épistémiques et instrumentaux) qui les fondent, les soutiennent ou les habitent (*plus ou moins subjectivement*, tenu compte du contre-mouvement socio-topologique évoqué avec Bourdieu) et quelles dynamiques (de clôture et d'ouverture notamment) sont en jeu.

L'inflation des dimensions normatives, que j'ai parcourue dans le chapitre ci-dessus, est sans doute redevable en partie du parti pris pour le registre expressif qui a été le mien, doublé des effets de neutralisation des aspects plus épistémiques et instrumentaux qu'une prise en considération plus détaillées et une sollicitation plus appuyés des expériences vécues dans les dispositifs (à l'université et sur le terrain scolaire) auraient davantage fait émerger. Cette inflation peut trouver des raisons moins liées à ma propre enquête, notamment dans les motifs d'engagement dans la formation et les images du métier ; des engagement normatifs qui appelleraient eux-mêmes des logiques de justification éventuelles, même si on peut (avec Habermas) considérer qu'« il n'y a pas de *savoir moral* »²⁴⁴, au sens fort que celui reconnaît à ce terme. Ainsi la brèche de la « question curriculaire »²⁴⁵, se trouverait (en contre point) d'autant plus aiguë, pour relancer l'analyse du champ des opérations sous l'angle des savoirs et de la structuration de ceux-ci « dans un curriculum de formation professionnelle ».

Les trois types d'analyse profilés plus haut autour de la question de l'initiative, tendraient ainsi à faire entrer la question curriculaire dans l'orbite non seulement de l'analyse des opérations pour elle-même, de manière presque spéculative, mais aussi, et plus empiriquement, dans les deux autres types d'analyse : par extension de l'analyse dispositionnelle (du côté des agents) vers la question des *savoirs considérés comme des dispositions* (éventuellement sous forme *déjà* incorporée) et extension de l'analyse situationnelle (du côté du système) vers la question des *savoirs considérés comme des ressources*. Une approche qui complique la question plus que l'inverse, et relance plus qu'elle ne la résout la question typologique à l'intérieur de la question curriculaire : question typologique à laquelle le curriculum (formel) de formation répond en partie par sa propre structuration, peut-être davantage du côté des ressources que du côté des dispositions. Reste que les opérations auraient à être passées, pour ainsi dire au crible (de la question) des savoirs, soient-ils « à enseigner » et « pour enseigner ».²⁴⁶

Pour clore ce chapitre sur ces questions très largement ouvertes, et avant de rejoindre, en conclusion, les question de l'orientation (qui donne son titre à mon travail) et de la compétence, la notion même d'*opérations curriculaires*, que je préfère à celle d'expérience curriculaire demande à être encore précisée. *Que reste-t-il de curriculaire* dans la table des opérations que je propose, au vu des pertes mentionnées (ou des réductions) aux extrêmes, en terme de densité des situations problématiques de référence ou d'images, et si les justifications normatives et les fondements épistémiques (avec toute l'ampleur donnée) réfèrent eux aussi à des investigations ouvertes ?

²⁴⁴ Habermas, 2001, p. 204

²⁴⁵ Maulini & Perrenoud, 2009, p. 75

²⁴⁶ Hofstetter & Schneuwly, 2009, pp. 19-20.

Les opérations resteraient curriculaires, avec toutes limites rencontrées, au sens où elles exprimeraient des terrains (pour retrouver ma métaphore géostratégique), ou *des champs encore largement virtuels d'apprentissage et de développement sur lesquels s'exercer à penser l'initiative*, que je tiens finalement pour la préoccupation-frontière (ou le concept-frontière) entre la préparation à l'intervention et l'intervention elle-même. La séparation entre des opérations pour se former et des opérations pour enseigner resterait à cette égard pertinente, dans la mesure où, dans la logique de mon projet, c'est peut-être d'abord de la situation de formation (primo-initiale) dont il est question, s'agissant de considérer et de *faire activement de la situation de formation un site problématique* sur lequel se conquièrent ou commencent à se conquérir des points de vue sur le métier.

CONCLUSION

INDUIRE ET ETALONNER DES COMPETENCES DANS UN CHAMP DE FORCES ?

*Notre expérience se définit par
ce à quoi nous acceptons de prêter attention.
William James ²⁴⁷*

*Nos foyers attentionnels structurent simultanément
des points de vue sur le monde et des communautés réunies
autour de (et par) ces points de vue : nous faisons foyer commun (oikos)
en focalisant notre attention par des effets de cadrages partagés.
Yves Citton ²⁴⁸*

*Une institution considérée comme règle de distribution
n'existe que pour autant que les individus y prennent part.
Paul Ricœur ²⁴⁹*

*À l'évidence, certains acteurs ont plus de prises que d'autres
sur les situations – dont ils parviennent à définir les cadres
sur les réseaux – qu'ils peuvent plus facilement actionner
sur les justifications – s'exerçant soit à les esquiver, soit à en ordonner la « grammaire ».
Une première solution a consisté à prendre au sérieux
les asymétries de prises durables entre les acteurs.
Francis Chateauraynaud ²⁵⁰*

C'est de l'intérieur d'une conclusion générale de mon travail que j'aborderai d'abord quelques éléments laissés en suspens, pour ensuite ouvrir ou ajouter d'autres perspectives aux perspectives déjà ouvertes.

Je reprendrai d'abord le fil des différentes suggestions relatives aux différentes *formes de partage* évoquées (partage de la rupture épistémologique, des opérations, de la didactisation, de l'induction, du vertige...) pour indiquer l'esprit, si je peux dire, qui préside à ces suggestions, à défaut d'entrer en détails dans la discussion.

J'évoquerai ensuite la référence au *modèle du praticien réflexif*, pour situer brièvement mon travail dans l'héritage d'un paradigme de formation professionnelle dont je ne chercherai pas à discuter néanmoins trop longuement les controverses qu'il a entraîné, entraîne et continuera peut-être d'entraîner.

Dans la foulée, je reviendrai sur la « notion de compétence »²⁵¹, dont j'ai fait un usage pas toujours stabilisé, et qui pourtant donne son titre à ma conclusion et que je tiens à maintenir au centre du tableau. Là encore je ne ferais que frôler les controverses pour assumer une terminologie dont il serait difficile de se passer et qu'il vaut peut-être mieux chercher à définir ou à faire fonctionner analytiquement dans un *réseau conceptuel de la compétence* (disposition, ressource, initiative, normativité, processus, schème, combinatoire) que de traiter d'un seul bloc.

²⁴⁷ James W. (1890), p.402, cité par Citton (2014, p.16).

²⁴⁸ Citton, 2014, p.20

²⁴⁹ Ricœur, 1990, p.234

²⁵⁰ Chateauraynaud, 2015, §2

²⁵¹ Rey, 2014

Je reprendrai alors, sur ces bases, la perspective d'instrumentation dans laquelle je (me) propose de chercher à verser les résultats de mon enquête ; je relancerai ainsi la *question hiérarchique* que j'ai ouverte à plusieurs reprises, pour envisager une logique de « mise en culture »²⁵² des compétences (pour se former et pour enseigner), et des opérations au sein de la formation initiale. Une logique partie prenante des mouvements qui cherchent à penser et faire valoir les liens entre « analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation ».²⁵³

Je terminerai enfin, par une ouverture qui croisera à nouveau la veine pragmatiste (philosophique et sociologique) et la greffe herméneutique dont je me réclame. Il s'agira moins de répondre à la question de savoir comment les étudiants s'orientent dans l'apprentissage du métier d'enseignant, que de chercher à justifier la pertinence de la *question de l'orientation* (et d'un travail en formation qui s'y rapporte) dans un contexte polémique évoqué au titre d'une (double) « crise de la prescription »²⁵⁴, aussi bien quant à la justification (éthique) que quant à la fondation (anthropologique), qui inviterait davantage à une « culture de la controverse »²⁵⁵ (et du détour) qu'à des solutions (moralisantes ou techniciennes) précipitées.

26. Partager la formation	[Ouverture de la question du partage (en formation) des enjeux de rupture épistémologique et d'opérationnalisation du métier (sous le postulat paradoxal d'une appréhension continuiste de l'expérience).]
27. Former un praticien normatif	[Réflexion sur les aventures de la figure du praticien réflexif en formation (à partir des résistances) et proposition d'une inclusion de la question de la normativité vitale dans celle de la réflexivité stratégique.]
28. Étalonner des idéaux d'excellence	[Reproblématisation de la question de la hiérarchisation (de l'excellence en formation) et introduction d'une logique d'étalonnage des compétences instrumentée par l'analyse des opérations curriculaires.]
29. Instrumenter des débats de normes	[Inscription de la perspective d'instrumentation dans une logique d'enquête et de débats normatifs portant sur l'imaginaire (moral et anthropologique) du métier d'enseignant.]
30. Dire publiquement nos quant-à-soi ?	[Ouverture (sous le signe d'une double crise de la prescription) vers une logique de mise en culture publique des enjeux d'orientation pour partager (et tempérer pragmatiquement et collectivement) la charge des idéaux de performance et d'argumentation qui pèsent sur les métiers de la formation.]

²⁵² Stengers, 2013, p. 26

²⁵³ Lussi Borer, et al. 2015

²⁵⁴ Pastré parle d'« crise de la prescription » (2011, p.5) de notre « société servicielle » (Ginsbourger, 2010) en évoquant la transformation de la notion de compétence : d'une compétence-exécution à une compétence-ajustement, voire une compétence-invention, pour entrer dans la question de la mobilisation des « subjectivités au travail » (Malet, 2007).

²⁵⁵ Maulini, 2002, nn.

26. Partager la formation

*Aussi la société ne peut-elle abandonner les catégories
au libre arbitre des particuliers sans s'abandonner elle-même.
Pour pouvoir vivre, elle n'a pas seulement besoin d'un suffisant conformisme moral ;
il y a un minimum de conformisme logique dont elle ne peut davantage se passer.*
Émile Durkheim ²⁵⁶

La thématique du partage est dans l'air du temps et demanderait bien des développements pour mieux en argumenter l'usage.²⁵⁷ Pour préciser un peu l'esprit qui m'a fait évoquer plusieurs fois cette idée, je reviens à une remarque méthodologique que j'ai empruntée à la sociologie de la justification. Le postulat le plus puissant consiste à penser (et à postuler) que les chercheurs n'ont pas le privilège de la « compétence inductive », pour employer une expression d'un auteur qui se réfère lui-même à la même source en étudiant les « représentations rares » dans un tout autre contexte que le mien.²⁵⁸ Des acteurs ordinaires peuvent ainsi pratiquer la catégorisation d'un matériau mis à disposition, en élaborant ou construisant des catégories de classement (de signification, de justification, d'interprétation, de pertinence) ; des catégories qui peuvent recouper celles produites par des chercheurs ou s'en distancier, ce qui ouvre une vaste question épistémologique et politique relative aux catégories de « sens commun » et à leur caractère structuré (en particulier par l'État comme le dirait Bourdieu²⁵⁹), une question que la sociologie pragmatique vise justement à compliquer.

Sans entrer dans le commentaire de telle ou telle démarche comparable, j'insiste sur un enjeu qui m'intéresse spécialement, mettant en question la responsabilité des chercheurs d'initier la démarche elle-même, et de se soumettre ainsi, par un exercice de catégorisation ouverte, à une nouvelle ligne de partage potentiel, ou à un autre « partage du sensible », pour employer l'expression de Rancière.²⁶⁰ Je n'entre pas non plus dans la discussion de ce qu'il nomme frontalement, dans un esprit voisin (encore plus radical) une « méthode de l'égalité » dont l'enjeu conceptuel consiste à chercher une ligne de démarcation (ou de front) entre une *police* et une *politique* de la pensée.²⁶¹ Du point de vue d'une sociologie critique comme celle de Bourdieu, une méthodologie qui reposerait sur un esprit de partage ne pourrait s'en tenir à ce que j'ai moi-même assumé au titre d'une *stratégie de l'authenticité*. Au-delà de l'expression (ou de l'expressivité) des points de vue, au risque de sacrifier (serait-ce pour tordre le bâton dans l'autre sens) à une *stratégie du soupçon*, elle chercherait plutôt les « propriétés incorporées » produites par un « processus de socialisation dont l'individuation est elle-même le produit ».²⁶²

C'est dans l'esprit d'une approche topologique plutôt critique de cet ordre (qui n'est pas strictement incompatible avec une certaine forme d'idéalisme communicationnel) qu'une

²⁵⁶ Durkheim, 1975, p. 316

²⁵⁷ Ligozat, Charmillot & Muller, 2016 ; Perrenoud, 2016

²⁵⁸ Bourreau, 1995

²⁵⁹ Par exemple : « Il est clair en effet que, dans les sociétés modernes, le responsable principal de la construction des catégories officielles selon lesquelles sont structurés et les populations et les esprits est l'État [...]. » (Bourdieu, 1993, p. 36)

²⁶⁰ Rancière, 2000, 2004

²⁶¹ Rancière, 2012

²⁶² Bourdieu, 1997, p. 160-161 ; En écho : « l'individuation [...] ne peut être comprise que comme un processus de socialisation » (Habermas, 1973, p. 171).

inflexion vers des démarches (méthodologiques) de partage vaudrait d'être soutenue. S'il ne s'agit pas nécessairement de faire équivaloir les places dans les discussions (et de manière encore plus improbable, dans les décisions), une telle inflexion, qui dépasse de loin le cadre des instituts de formation, mériterait d'y trouver un écho sur des enjeux précis. Il ne s'agirait donc pas, je l'ai dit, de faire reposer un tel esprit sur un postulat strictement individualiste (voire consumériste) dans le rapport aux attentes de formation (et à ses formats), purement expressiviste, mais d'ouvrir des démarches qui engagent réflexivement (socio-analytiquement) les « propriétés incorporées » et la relativité des positions qu'*elles inclinent sinon déterminent*.

Les perspectives ouvertes dans mon travail en termes de partage (de la rupture épistémologique, des opérations, de l'induction, de la didactisation, du vertige...), entre formateurs, entre formateurs et étudiants, auraient à être qualifiées plus précisément, sans prétendre à une stricte symétrie des compétences et des statuts. Il s'agirait néanmoins d'interroger l'extension d'une certaine logique participative, existante à un certain niveau au sein de la politique institutionnelle, à l'intérieur des dispositifs de formation, pour en concevoir, au-delà de l'engagement démocratique qu'elle incarne, un éventuel ressort formatif. Mon intérêt pour les *points de vue* des étudiants – avec toute la dimension structurale ou topologique donnée à ce concept – s'inscrit dans cette logique, dans une optique aussi opérationnelle que spéculative.

Il s'agirait, pour le dire un peu plus précisément, de proposer des dispositifs qui permettent de questionner, sur la base d'un *postulat continuiste dans l'appréhension de l'expérience*, les lignes de partage entre ce qui fait (plus particulièrement) expérience, entre ce qui mérite discussion ou non, et avec quels moyens, c'est à dire au fond de problématiser non seulement les expériences, mais aussi les rapports à l'expérience, en au-delà les *rapports aux rapports aux expériences*.

- l'idée d'un *partage de la rupture épistémologique* suppose ainsi (très paradoxalement) la nécessité d'une rupture (pédagogique), non pour ouvrir une négociation potentiellement interminable entre les parties, mais pour soutenir une logique de problématisation et d'explicitation ; une logique, pour le dire en une formule, *informée par la diversité* (en partie arbitraire) des expériences vécues et *finalisée par la sélectivité* (en partie justifiée) des expériences conçues. L'enjeu serait de nourrir ainsi – à terme ou à l'infini – la conviction (dès lors conceptualisée et catégorisées, *logiquement et moralement* en écho à l'exergue de Durkheim) quant à ce qui importe, ou pourrait-on dire, quant à ce qui fait particulièrement *matière à formation*.
- l'idée d'une *partage des opérations* s'inscrit dans la foulée, que j'ai cherché à matérialiser à ma manière en me mettant à l'écoute des étudiants qui ont accepté (à des fins de soutien à la recherche et à la formation) de partager leurs expériences de formation ; expériences que j'ai transformées progressivement en un champ anonyme d'opérations curriculaires, que j'espère bien restituer à d'autres qu'eux à mon tour au-delà de mon enquête (dans une perspective d'instrumentation déjà ouverte qui sera encore reprise plus bas).
- l'idée d'un *partage de l'induction* (très proche du modèle de la sociologie pragmatique évoquée plus haut) précise encore l'enjeu formatif, qui consisterait ainsi non seulement (éventuellement) à mettre à disposition une table et des règles de jeu strictement établies, mais de faire de la production (notamment cartographique) de jeux analogue (et/ou alternatifs) un ressort en lui-même de repérage – et d'apprentissage – des compétences, pour le dire d'un mot (une centration sur laquelle je reviens plus bas).

- l'idée d'un *partage de la didactisation* bouclerait la boucle, croisant et impliquant les partages précédents pour les appliquer, pour ainsi dire, dans une logique d'analyse à l'observation du travail et au repérage des situations professionnelles plus ou moins problématiques (ou des *activités* – opératoires et cognitives – qu'elles impliquent).
- l'idée d'un *partage du vertige*, enfin, concerne plutôt, telle que je l'ai introduite, les interactions entre formateurs, mais pourrait bien impliquer aussi les interactions formatives plus largement ; la métaphore du vertige et celle du rythme qui lui répondrait, engagent une position encore plus large, ou plutôt une déposition qui choisirait d'accepter que la formation, comme plus largement la politique, suppose des risques partagés (pour ne pas répliquer à l'événement, à l'urgence, ou à la crise par la seule panique²⁶³ et la précipitation).

C'est dans un tel esprit que la réflexion se poursuit.

27. Former un praticien normatif

Former un praticien réflexif, c'est avant tout former un professionnel capable de maîtriser sa propre évolution en construisant des compétences et des savoirs nouveaux ou plus pointus à partir de ses acquis et de l'expérience.
Philippe Perrenoud²⁶⁴

Ne faut-il pas, pour se rendre disponible, s'appartenir en quelque façon ?
Paul Ricœur²⁶⁵

Les deux chapitres qui viennent sont spécialement indissociables l'un de l'autre ; je les sépare parce qu'ils expriment le même engagement mais sous deux formes bien différentes. J'ai déjà évoqué la figure du praticien réflexif, une première fois pour postuler que les étudiants que j'ai rencontrés étaient postulés en tant que *praticiens déjà réflexifs*, une deuxième fois en survolant la question du *modèle de formation* professionnelle alternée qui en est difficilement dissociable – à Genève du moins. Mon choix de ne pas entrer dans les détails du programme de formation (ni *a fortiori* dans les controverses qui le traverse) se confirme, pour les raisons méthodologiques présentées plus haut qui cherchaient à mettre au centre l'énonciation des étudiants, et parce que la discussion dépasserait le cadre de mon travail.

Je pars du principe, au fond, que le modèle d'alternance que nous connaissons, de même que la logique de professionnalisation qui le soutient sont largement argumentés²⁶⁶, et par ailleurs encore assez solides, en dépit des mises en cause. La réflexion sur l'alternance en général (et son renouvellement constant) est pourtant à l'arrière-plan de mon intérêt pour les manières de s'orienter des étudiants.

Je raisonne comme si les cadres existants n'avaient pas nécessairement à être discutés, ni *a fortiori* bousculés de fond en comble, pour poser des questions qui concernent ce que j'aimerais appelé ici le *profil problématologique*²⁶⁷ des étudiants en situation de formation

²⁶³ Maldiney, 1991, p. 268

²⁶⁴ Perrenoud, 2001, p. 24

²⁶⁵ Ricœur, 1990, p. 166

²⁶⁶ Par exemple : Roger, Jorro, Maubant, 2014

²⁶⁷ En écho à l'idée de « profil épistémologique » de Roger (2015) et à celle de « profil appropriatif » de Vanhulle (2009).

professionnelle alternée, et en particulier en situation initiale de formation. Le choix d'interroger des personnes engagées au début la filière de formation professionnelle est un cohérence avec mon intérêt pour celle filière-là dans le champ plus large de la formation aux métiers de l'éducation.

Je raisonne autrement dit comme si le *modèle clinique* était acquis et partagé, du moment que la filière entière aurait pour vocation de former en alternance des professionnels ; une manière centrale de s'intéresser à ce modèle consistait à demander ainsi quelles sont les expériences que vivent ceux qui le traversent intégralement (contrairement aux formateurs) et comment évolue la réflexivité qui leur est prêtée – pour qu'elle soit développée – par la définition du modèle.

Un postulat central de mon travail était donc de supposer que les étudiants n'avaient pas attendu la formation pour réfléchir (pour développer une pratique réflexive) et qu'il serait intéressant de suivre ou de voir évoluer leurs *manières de réfléchir* (en particulier le métier, et par suite la formation) au fil de la formation, sous son influence, avec ou contre elle. Autrement dit sur quel terreau déjà réflexif la pratique réflexive progressivement attendue, de et par la formation, allait-elle prendre, et selon quelles résonances mutuelles ?

Non seulement mes résultats n'apportent rien de direct à la question de l'évolution (longitudinale) des étudiants, que j'ai rapidement repoussée sans l'abandonner, mais j'ai postulé autre chose qu'une réflexivité, en postulant une normativité (comme interne à celle-ci) appliquée au champ des orientations et des opérations curriculaires. J'ai ainsi considéré (d'abord en tant que chercheur) que les étudiants avaient non seulement déjà une certaine expérience de pratique réflexive concernant le métier d'enseignant, mais qu'en plus ils orientaient leur formation sur la base de cette expérience réflexive. L'inflexion progressive (du moins son explicitation) vers une perspective d'instrumentation à des fins de formation postulant elle, par-dessus le marché, que de telles *bases d'orientation réflexives* auraient à être prises en compte, d'une manière ou d'un autre, en formation, y compris, et peut-être d'abord par les étudiants eux-mêmes pour aller, progressivement, se laissant plus ou moins conduire, vers une réflexivité de plus en plus professionnelle.

Les engagements anthropologiques qui soutiennent la conception de la réflexivité mobilisée par mon raisonnement sont dans la ligne de celle des théoriciens de la pratique réflexive, en particulier par une conceptualisation matérialiste ou incorporée de la réflexivité qui, paradoxalement, relève davantage d'une pratique (ou d'un sens pratique) que d'une théorie (ou d'un sens théorique), et d'abord d'un inconscient pratique plus que d'une conscience réflexive.²⁶⁸ Un paradoxe, que je ne chercherai pas à déplier, consisterait à dire que le « virage réflexif », que l'on évoque en écho à la montée en puissance du paradigme du praticien réflexif dans les formations professionnelles, serait en fait davantage un « tournant pratique », par ailleurs lui aussi thématiqué.²⁶⁹

C'est peut-être parce que la figure du praticien réflexif prend à sa manière le contre-pied d'« une épistémologie dualiste, confortable mais peu féconde »²⁷⁰ que son rôle au sein d'une formation universitaire, quoiqu'il en soit de la relative intégration du modèle d'alternance, pose des problèmes. Autrement dit, en reversant l'argument, c'est parce que cette figure engagerait à *poser des problèmes selon une épistémologique non dualiste* qu'elle provoquerait un certain inconfort, du côté des formateurs comme des étudiants.

²⁶⁸ Perrenoud, ; Bourdieu & Wacquant, 2014 ; Bimbenet, 2006

²⁶⁹ Tardif, et ali., 2012 ; Simpson, 2013 ; Depraz, 2004

²⁷⁰ Depraz, 2014, p. 341

L'enjeu central serait ainsi déplacé, pour mettre la charge sur une épistémologie dualiste qui entretiendrait un *malentendu* persistant quant à la réflexivité (et plus largement quant à la conscience, et plus largement encore quant à la théorie). Un malentendu que Dewey, un ancêtre du praticien réflexif, cherchait en son temps à clarifier, sinon à lever, en proposant (avec ambition mais sans illusion) une stratégie de *reconstruction en philosophie*.²⁷¹

La discussion se complique. Mon but n'est pas de justifier la pertinence et l'actualité d'une telle figure, ni de détailler les motifs et vertus de l'inconfort. Je cherche à justifier plutôt mon entrée en matière par le milieu, en assumant mes postulats philosophiques d'entrée relatifs à la continuité de l'expérience et en faveur d'une épistémologie additive qui conçoit le rapport (réflexif) à l'expérience comme *faisant partie* de l'expérience. Une enquête plus approfondie sur le rapport des étudiants (et des formateurs) à la théorie (ou à la vérité) serait, à cet égard, intéressante à poursuivre. Tout comme une relecture de mon matériau sous cet angle (ouvert seulement latéralement), dans la ligne des analyses en terme d'*obstacles et de résistance à la réflexivité*.²⁷²

Mon entrée par les situations et les expériences a cherché à recevoir ou à projeter les étudiants dans la continuité d'un « espace des problèmes » sans préjuger des lignes frontalières ni des « objets-frontières »²⁷³, m'appuyant alors (plus ou moins réflexivement) sur les postulats d'une épistémologie non dualiste qui présiderait à la conception de l'alternance (et de l'articulation théorie-pratique), quelques que soient les difficultés et les résistances effectives par ailleurs.

C'est donc bien, en écho à l'exergue de ce chapitre, à *partir de leurs acquis et de leurs expériences*, que j'ai cherché à mieux connaître les étudiants. La proposition (en titre) d'ajouter à la figure du praticien réflexif celle d'un *praticien normatif* cherche à soutenir l'effort de problématisation et de conceptualisation de la réflexivité en considérant en quelque sorte la capacité réflexive elle-même comme une dérivée d'une capacité normative qui la soutiendrait (subjectivité) et l'habiterait (habitus). Le problème le plus redoutable d'une approche comme celle-ci, qui recoupe les enjeux les plus cliniques, consisterait à penser que la réflexivité, dans la logique d'abord biologique d'une normativité vitale, soit donc (très souvent) contraire à la survie, de la même manière qu'une certaine réflexivité sociologique peut apparaître contraire à l'action économique.²⁷⁴

La question, ou le défi, dans une logique de formation (d'autant plus si elle se veut précoce), consiste alors à demander comment justifier une réflexivité dont les coûts peuvent sembler dans l'immédiat plus élevés que les bénéfices²⁷⁵ ? Quels seraient, autrement dit, les problèmes vitaux (et plus en amont, les obstacles) qui se posent aux étudiants en formation initiale, qui puissent rendre la réflexion, la problématisation, la conceptualisation, la discussion, *en formation*, pertinentes, c'est à dire économiques ? Ou encore, dans la logique de mon projet, où peut se faire la greffe d'une pratique réflexive de plus en plus professionnelle sur une pratique réflexive déjà effective ?

Une telle approche par la vitalité peut paraître exagérément dramaturgique.²⁷⁶ C'est bien pourtant quelque chose d'une *dramatisation des enjeux* qu'il s'agirait de concevoir, dans une logique de « travail sur l'habitus » dont la tournure clinique implique des précautions (c'est à

²⁷¹ Dewey, 2014

²⁷² Altet, et al. 2013

²⁷³ Trompette & Vinck, 2009 ; Amigues, 2012

²⁷⁴ Duru-Bellat, 2009 ; Demailly, 2018

²⁷⁵ Maulini, & Meyer, 2017

²⁷⁶ Jean & Étienne, 2013

dire des compétences) du côté des formateurs ou des accompagnateurs comme on voudra dire.²⁷⁷ Une forme de dramatisation qui concernerait les étudiants, eux-mêmes débutants en formation. Le raisonnement éthique que j'ai proposé dans la partie critique est en écho avec cette approche, et la question du repérage et de l'étalonnage des compétences abordée dans le chapitre suivant est censée apporter une matière à formation qui, d'une certaine manière, inclinerait le travail sur l'habitus dans une logique de médiation herméneutique, profilée en tant que *clinique des engagements normatifs*, eux-mêmes référés à des compétences (et donc à des jeux combinatoires de ressources et de dispositions).

Il s'agirait de penser le travail sur l'habitus, non seulement en ce que celui-ci exposerait les personnes à une forme risquée de socioanalyse dispositionnelle mais aussi en ce qu'il pourrait contribuer à les protéger. C'est dans cet esprit que j'ai insisté, en commentant les énoncés, sur le thème marginal de la prudence, en profilant une sorte de ressort herméneutique (en terme de distanciation) qui pourrait s'y loger. L'ancrage pour ainsi dire archéologique de la figure du praticien réflexif dans celle du « sage » aristotélicien (du *phronimos*) incline de la même manière la perspective vers des enjeux autant tournés vers l'expertise et la maîtrise des situations, que vers la mesure et la prudence qui orientent l'action réfléchie ou l'action sensée.

Ma conclusion s'achèvera par la reprise de cette figure, augmentée d'une tournure collective avec Ricœur, qui introduit les enjeux d'un *travail réflexif partagé*, pour faire de la protection et de la prudence des enjeux communs, dans ce qu'il appelle une « *phronesis* à plusieurs »²⁷⁸, et qui concernerait spécialement les métiers de l'humains (politiques, juges, médecins, éducateurs).

²⁷⁷ Van Nieuwenhowen, 2018

²⁷⁸ Ricœur, 1990, p.304 ; Ricœur, 2001

28. Étalonner des idéaux d'excellence

Les règles professionnelles ainsi apprises permettent à l'enseignant novice d'étalonner autrement la signification de son vécu au travers de la construction de préférences nouvelles dans la perception du réel. Sébastien Bertone, Sébastien Chaliès, Yves Clot²⁷⁹

Les travaux sur la réflexivité, que j'ai à peine évoqués plus haut, indiquent bien que les enjeux d'une formation à la réflexivité implique une *analyse des points de vue* des personnes (étudiants et formateurs, en terme de résistances ou d'obstacles) mais peut-être plus encore *une analyse des dispositifs* et des programmes.²⁸⁰

Dans la logique de la normativité au travail, le formation ou l'institution est un milieu, dans et face auquel, avec et contre lequel les personnes travailleraient à la (re)normalisation de leur relation avec ce milieu, éventuellement à la transformation du milieu ou à la création, d'un milieu de substitution, estimé plus vivable. C'est dans cet esprit que j'ai abordé les expériences curriculaires réelles des personnes, qui tendraient à une certaine individuation (ou à une stylisation des interventions) si on les aborde dans une logique d'énonciation expressive, mais tendraient *a contrario* à une certaine collectivisation (dans une logique de genre professionnel) quand on les aborde sur un plan d'énonciation plus *normatif*, au sens de Habermas.

L'enjeu théorique qui postule *un travail de continuité d'une normativité vitale* (inhérente à la subjectivité) *à une normativité morale* (sur un plan public d'énonciation) est immense. Ma stratégie, pour le dire d'une formule, consisterait à *faire en sorte* de confronter l'une à l'autre, moins dans une optique de réflexivité individualisée (sui-réflexive) que dans une optique de réflexivité *médiatisée par des symboles*²⁸¹, une réflexivité, ouvertement *orientée par un impératif de prudence*. Resterait, à donner corps ou matière à une « pratique combattante » *de la médiation* comme dit Ricœur²⁸², qui organiserait délibérément et méthodiquement des

²⁷⁹ Bertone, et al. 2009, p.110 : «L'historicité du développement de la signification des concepts professionnels est apparue comme une condition essentielle pour penser le travail de formation, notamment lorsque l'on souhaite non seulement stabiliser des systèmes de signification nouveaux, mais aussi engager les formés dans une véritable mise en chantier de leur travail en classe. Ce dernier constat justifie à lui seul l'intérêt d'une approche qui cherche à articuler une théorie de l'activité et du développement avec les postulats essentiels d'une théorie de l'action collective ». (p.120) En écho, Ricœur, à propos des « étalons d'excellence » : « Par l'idée de pluralité est suggérée l'extension des rapports interhumains à tous ceux que le face-à-face entre le «je» et le « tu » laisse en dehors au titre de tiers. Mais le tiers est, sans jeu de mots, d'emblée tiers inclus par la pluralité constitutive du pouvoir. Ainsi est imposée une limite à toute tentative pour reconstruire le lien social sur la seule base d'une relation dialogale strictement dyadique. La pluralité inclut des tiers qui ne seront jamais des visages. Un plaidoyer pour l'anonyme, au sens propre du terme, est ainsi inclus dans la visée la plus ample de la vraie vie. [...] Cette inclusion du lointain dans le projet éthique pouvait être anticipée sur la base de ce qui a été dit plus haut des pratiques (métiers, jeux, arts) ; ce sont, avons-nous dit, des interactions réglées ; en ce sens, des institutions. Les étalons d'excellence qui situent ces pratiques sur l'échelle de la praxis, et ainsi sur la trajectoire du vivre-bien, comportent d'emblée une dimension « corporative », inséparable de la dimension de traditionalité corrélatrice de celle d'innovation ». (Ricœur, 1990, p.228)

²⁸⁰ Desjardins, 2013

²⁸¹ Ricœur « accorde » de façon systématique un « rôle médiateur » dans sa méthode « à toutes les objectivités (prédicats discursifs, praxiques, narratifs, prescriptifs) » dans le parcours de conceptualisation et de description du « procès réflexif du soi » (Ricœur, 1990 : 219), toujours à l'horizon de sa philosophie et de son éthique.

²⁸² Ricœur, 2001, p. 85

détours par l'analyse pour atteindre non seulement la réflexion, mais l'action.²⁸³ Le travail sur l'imaginaire formatif des étudiants, sur lequel j'ai insisté, irait dans ce sens, sur la base des opérations prélevées et d'une analyse complexe de celles-ci, dans une logique de repérage, de définition et d'*étalonnage des compétences professionnelles* en jeu ; ce qui supposerait d'analyser les normes qu'elles impliquent, et les schèmes qu'elles appellent.

Le travail reste à faire de rapporter (de manière critique) les opérations que j'ai cartographiées, à grand renfort de travaux relevant de l'analyse du travail réel, pour traduire encore une fois un telle table dans une logique cette fois de « référentiel-métier ».²⁸⁴ Les travaux sur le « genre débutant » en particulier, ou plus largement les analyses portant sur l'entrée dans le métier, fourniraient un référent de choix, non pas pour chercher à réduire strictement et simplement le champ des compétences professionnelles à développer en formation à celles mobilisées (ou requises) pour entrer dans le métier, mais pour *étalonner le champ des compétences à développer au regard du travail réel*, en commençant, pourquoi pas mais pas nécessairement, par le « choc de la réalité »²⁸⁵, mais pourquoi pas non plus en comparant les expériences des enseignants débutants ou novices à celles des plus experts (comme la pratique des stages le propose).

Former de bons débutants réflexifs, telle serait ainsi la ligne de conduite que j'adopte après d'autres²⁸⁶, en choisissant d'accentuer la dimension normative (ou morale) dans l'analyse des compétences et en insistant sur la philosophie prudentielle qui gouvernerait (ou aurait à gouverner) le raisonnement formatif, tout comme le raisonnement professionnel. L'insistance sur le travail imaginaire du métier et l'idée d'un *laboratoire des combinatoires appropriées et des initiatives* va dans ce sens, en cherchant à faire travailler la notion même de compétence (y compris de manière conceptuelle) dans un travail de projection sur le métier réel et la variété des pratiques qui le trame ; des pratiques elles-mêmes réglées par des « étalons d'excellence »²⁸⁷ variables. La logique, ou la métaphore de l'étalonnage que j'emprunte suppose des processus à la fois de repérage des étalons (*des pratiques*) et de mesure comparative (de *sa* pratique) vis-à-vis d'eux. Les questions centrales (et redoutables) devenant alors celle de la *graduation des compétences* (sur une échelle des étalons) et celle de la *gradualité du développement*.

Les étudiants sont rares qui soulignent, pour reprendre un énoncé de mon matériau, que la formation permet de remarquer (ou d'apprendre) combien *ce qui est demandé aux élèves est exigeant*. Plus rares encore (d'autant qu'il s'agit ici de la même personne) à noter qu'*apprendre à se protéger, ou s'économiser* (pour protéger les élèves) peut être un apprentissage (et pourrait être une attente de formation). Rares donc ceux qui remarqueraient combien ce qu'ils attendent d'eux-mêmes (et de leur formation) est exigeant.

²⁸³ Ricœur, 1990, p. 28

²⁸⁴ Perrenoud, 2014 ; Saujat, 2004

²⁸⁵ Devos & Paquay, 2013

²⁸⁶ Perrenoud, 2001

²⁸⁷ [Ricœur 1990 – Avec une ouverture décisive à l'histoire et à la sociologie des pratiques (et des étalons), par ce que Ricœur appelle une *herméneutique critique*, reposant notamment sur une « inclusion du lointain dans le projet éthique [qui] pouvait être anticipée sur la base de ce qui a été dit plus haut des pratiques (métiers, jeux, arts) ; ce sont, avons-nous dit, des interactions réglées ; en ce sens, des institutions. Les étalons d'excellence qui situent ces pratiques sur l'échelle de la praxis, et ainsi sur la trajectoire du vivre-bien, comportent d'emblée une dimension « corporative », inséparable de la dimension de traditionalité corrélative de celle d'innovation » (Ricœur, 1990, p. 228) ; sur l'herméneutique critique au croisement de l'« herméneutique des traditions » de Gadamer et de la « critique des idéologies » de Habermas : Ricœur, 1986, p.362.

Le double idéal de justice et de proximité, tourné vers le bien des élèves, est au contraire plutôt la norme. Plus largement, pratiquer un enseignement *souple, lié, intéressant, créatif, attentionné, diversifié* et bien sûr *différencié*, pour reprendre quelques-unes des opérations pédagogiques émergentes et aller au cœur des enjeux, définirait assez bien l'*idéal commun* à des nombreux étudiants. Une telle pratique suppose des compétences, et, comme mon raisonnement le laisse entrevoir, des compétences plutôt expertes, qui contrastent passablement avec celles requises pour faire face aux préoccupations (et aux inquiétudes) des enseignants débutants, qui relèvent davantage d'un idéal de survie que d'un idéal de partage, pour le dire ainsi.

Une question serait, de ce point de vue, de chercher comment prévenir du « choc de la réalité » dont il est question, voire comment y préparer, d'abord pour la santé des personnes, ensuite pour la pérennité de leur engagement, et si j'ose dire presque accessoirement pour la crédibilité de la formation elle-même dont le rapport à l'idéal (et aux idéalizations) est ainsi mis en jeu.

S'agirait-il, pour le dire d'un mot, de *pratiquer la désillusion*, activement, en formation, en cherchant (de surcroît) à rendre une telle pratique intéressante, pertinente, et bien sûr formative, c'est à dire légitime ? De quoi nourrir l'idéal de certains formateurs bien sûr, si une *philosophie de la lucidité* n'entraînait pas les mêmes résistances et obstacles que celle de la réflexivité dont il a été question plus haut. S'agirait-il alors, peut-être, (alternativement ou conjointement) de s'en prendre au travail réel ou plutôt à l'école, ou à la société, aux parents d'élèves, aux politiciens, grossièrement coupables (en bloc) de refuser l'idéal, précisément au nom de la réalité...

Former lucidement à la lucidité, tel serait le credo intermédiaire, au nom peut-être des fonctions intégratrices de l'idéologie et contre les distorsions systématiques de la communication.²⁸⁸ L'enjeu n'est pas de trancher ces questions, formulées ici avec un semblant d'ironie (protectrice), mais de souligner la centralité d'une prise en charge de la question du *rapport aux idéaux* dans la formation (de la part des formateurs et des étudiants). La logique d'étalonnage et d'analyse des compétences dont j'hérite et pour laquelle je plaide, consisterait à faire travailler lucidement les compétences, selon une double optique : décomposition (analytique) des composantes, et recombinaison (stratégique) des initiatives auxquelles elles correspondent.

L'approche combinatoire et processuelle de la compétence (ou des processus compétentiels) que j'adopte me semble bien appropriée pour une prise en charge décentrée, s'intéressant de près :

- aux savoirs, aux habiletés, aux techniques, à la connaissance des situations que les compétences impliquent (ce qui est déjà beaucoup)
- mais également, aux normes (ou aux idéalités), que ces compétences expriment, véhiculent, matérialisent, réalisent (et à celles, d'ailleurs, qu'elles empêchent) ;
- aux dispositions ou aux « propriétés », dont ces compétences supposent (ou exigent) l'incorporation.

Mais *de quelles compétences s'agit-il ?* Plus qu'à une réponse, cette question m'invite d'abord à poursuivre un travail de requalification ou de *traduction des opérations dans des définitions compétentielles* (des compétences dont on puisse identifier les composants :

²⁸⁸ Ricœur, 1997

dispositions, ressources, situations et action emblématiques), dans une perspective d'instrumentation en formation (comme j'y reviendrai plus bas). Elle engage, plus largement, à une réflexion sur les référentiels et à une *mise en partage des compétences*, dans la veine pragmatiste ouverte plus haut, selon une double logique : de hiérarchisation (qui suppose une certaine explicitation des étalons d'excellence informée par le travail réel) et de raréfaction (qui suppose une prise en compte en formation initiale du développement professionnel continu), avec pour défi central de parvenir à un (hypothétique) accord quant aux « ressources à privilégier durant la formation ». ²⁸⁹

La logique de mon projet me conduit à tenter d'associer les étudiants à de tels enjeux, en mettant au cœur de la formation le développement d'une *compétence herméneutique* nécessaire pour participer à ces réflexions et y trouver un intérêt de formation.

29. Instrumenter des débats de normes

Mon approche de la formation est assez ouvertement intellectualiste. Il ne s'agit pas néanmoins de faire réfléchir (sur soi ou sur le métier) en ignorant que la formation à une visée professionnalisante et qu'elle est (peut-être de plus en plus) exposée au risque de devenir une *structure accélératrice* ²⁹⁰ parmi d'autres dans son rapport global à l'action professionnelle, en tension avec sa propre « forme scolaire d'apprentissage » et ses « fonctions didactiques ». ²⁹¹ La montée en puissance des modèles de formation issus des travaux de la didactique professionnelle ou des analyses de l'activité accentuerait à cet égard la tension ou le *paradoxe* du détour formatif, déjà inhérent au modèle d'alternance.

Si le couplage entre action et intellectualisation est déjà central dans le modèle d'alternance, dans un équilibre délicat, *pourquoi et où* vouloir chercher à faire entrer des logiques de formation qui sont originellement plutôt issue de la formation des adultes et de la formation (continue) en milieu de travail ? Des analyses basées sur les modèles de la didactique professionnelle ont-elles leur place dans les dispositifs actuels de formation initiale ? L'enjeu serait moins d'enseigner la didactique professionnelle en tant que modèle (ou que théorie) mais bien de chercher à faire *pratiquer la didactique professionnelle* dans une logique formative centrée sur des enjeux d'étayage progressif (ce qui n'exclut pas une certaine théorisation bien au contraire, plutôt entendue comme conceptualisation).

Un *instrument d'opérationnalisation* du métier d'enseignant tel que je l'ai profilé dans mon travail peut-il convaincre de la pertinence de reconstruire en formation les formes du métier

²⁸⁹ Sur l'exemple de la différenciation : « Peut-être serait-il préférable de parler de compétences premières ou prioritaires, celles dont aucun débutant ne peut se passer, sous peine de faire de graves dégâts. Les travaux sur les néotitulaires montrent qu'ils « rament » pour maîtriser laborieusement, des situations de travail qu'ils trouveront banales et simples quelques années plus tard. Peut-être faut-il se résoudre à l'idée que les compétences prioritaires (dans la chronologie) ne sont pas essentielles. L'exemple de la différenciation est ici pertinent : savoir différencier est essentiel, mais suppose acquises des routines de gestion de la classe, des activités collectives, de la progression dans le programme. Je ne suggère pas qu'un débutant devrait pratiquer durant cinq ans une pédagogie complètement frontale pour ne commencer à différencier qu'une fois que cette pédagogie fonctionne. Mais les compétences essentielles dans ce domaine sont probablement trop complexes pour qu'on prétende les développer en formation initiale et les exiger dès l'entrée dans le métier. On ne peut attendre d'un débutant qu'il jongle avec des groupes de besoin ou soit capable d'un dialogue métacognitif poussé. Mais on pourrait exiger qu'il sache en fin de formation initiale donner une rétroaction, proposer du soutien pédagogique de base ou pratiquer une régulation interactive. » (Perrenoud, 2014, p. 17)

²⁹⁰ Rosa, 2010

²⁹¹ Maulini, Meyer, & Mugnier, 2014

dans un rapport distancié au métier ? Une curiosité intellectuelle pour le métier, ses ressorts, ses idéaux, est-elle une déformation de chercheur (ou de philosophe), lui-même plutôt distant du métier ? Suffira-t-il d'impliquer des étudiants dans la (re)construction d'un instrument pour les intéresser à une analyse fine, complexe, et infinie, des compétences en jeu ? De quels profits ce genre de dispositif pourrait-il se réclamer ? Il faudra expérimenter et voir, et pour cela convaincre d'abord les étudiants qui ne comprennent pas et contestent (pour prendre un autre énoncé récalcitrant) que *la formation sert plus aux étudiants qu'aux élèves*. En quoi un travail de cartographie des opérations pourrait-il, serait-ce à terme, profiter non seulement aux futurs enseignants, mais aux élèves ?

Mon travail ne répond pas à ces questions ouvertes. L'*argument prudentiel*, même assumé sérieusement, peut sembler léger ou insuffisant, d'autant que celui-ci repose sur une *pratique patiente des détours* ou des médiations. Peut-être aurait-il l'intérêt présumé d'impliquer les étudiants, à l'image de certains, là où la corde est sensible. L'enjeu n'est pas de répondre de manière unilatérale à ces difficultés, ni d'aller chercher les étudiants frontalement sur le territoire de *leur* métier d'étudiant dans une stratégie d'enrôlement dont j'ai essayé de souligner l'ambivalence. Il s'agirait plutôt de solliciter activement des « débats de normes » comme le proposent des approches (de plus en plus nombreuses) s'appuyant très souvent sur les ressources de la vidéo-formation pour *faire entrer* le travail réel dans la formation initiale, sans se substituer à l'alternance des terrains. Mon optique instrumentale partagerait volontiers l'intention (dans une « logique de l'enquête ») et les instruments de ces approches, en insistant sur la question des idéaux et des engagements éthiques, autant que sur les gestes et les pratiques.²⁹²

²⁹² Il s'agirait d'entreprendre un travail de combinaison en une approche cartographique comme la mienne centrée sur le repérage, de conceptualisation et de hiérarchisation des opérations, et une logique de comparaison des problèmes typiques des situations de travail proche de celle relatée ci-dessous: « Un certain nombre de travaux (...) tendent à valider l'hypothèse selon laquelle l'utilisation de situations de formation dite de simulation vidéo présentant des séquences de classe en contexte scolaire favorise l'implication immédiate et authentique des stagiaires qui s'engagent spontanément dans une activité de comparaison entre ce qu'ils perçoivent de la situation et ce qu'ils font dans leur classe. En focalisant l'analyse sur ce qui fait signe dans la situation de simulation pour l'enseignant-stagiaire, ce qu'il cherche à faire en observant la vidéo et ce qu'il mobilise comme connaissances à ce moment-là, nous avons mis en évidence des couplages à la situation de formation différents mais qui favorisent tous l'implication et la mise en confiance des acteurs. Dans chacun de ces cas, ce qui fait signe lors de l'observation est relatif à des éléments précis de l'activité de l'enseignant observée à partir de la vidéo et à des éléments mémorisés relatifs à sa propre expérience d'enseignant débutant. (...) Devoir donner son avis sur un cas professionnel assez proche de son expérience dans le cadre d'un atelier pédagogique favorise hypothétiquement un processus de typicalisation, par le repérage d'événements, d'actions, de significations, de savoirs et d'émotions identiques, et l'explicitation du caractère récurrent des expériences. L'activité adaptative individuelle déployée dans le cadre d'une expérience singulière est comparée à une autre plus ou moins proche et évaluée à travers un processus permanent de validation-invalidité d'actions (...). Cette observation-confrontation à des aspects cruciaux de l'activité des enseignants (e.g. l'entrée en classe, la régulation d'une dispute entre élèves...) qui sont également potentiellement des aspects critiques pour les enseignants-observateurs (au sens où ils sont en difficulté sur ces points) est réalisée dans cet atelier de simulation vidéo par procuration, avec une prise de risque minimale de la part des acteurs. Ils peuvent parler de cette expérience qui n'est pas la leur tout en l'étant un peu sans craindre le regard extérieur. Ceci leur permet de se réassurer en prenant conscience que les difficultés personnelles rencontrées ne sont pas liées à leur personnalité ou leur manque d'autorité, mais à des problèmes typiques rencontrés par la communauté d'enseignants qui débute dans le métier. Les enseignants stagiaires se trouvent dans des conditions favorables pour évoquer leur expérience par comparaison sans être au premier plan. Ces situations de simulation vidéo jouent donc plus le rôle de « miroir de leur propre activité » que de « miroir d'une situation étrangère ». Elles constituent également un outil de médiation sémiotique synchronique et diachronique en favorisant d'une part les échanges entre les enseignants entre eux et avec le formateur dans la situation même de formation et d'autre

L'instrument dont je rêve trouverait sa place dans des dispositifs existants, comparables à ceux que traversaient les étudiants au moment où je les ai rencontrés (présentés en première partie) qu'il ne s'agit donc pas de prétendre réinventer. La table des opérations, en l'état, est encore une ébauche qu'il s'agirait moins de perfectionner pour elle-même que de soumettre à la critique (déconstructive et reconstructive) pour en faire le *support* à des débats de normes, à une confrontation argumentée des orientations curriculaires, à des enquêtes dans le monde bien réel des pratiques professionnelles que les étudiants connaissent, observent, expérimentent.

Je rapporte ici marginalement (et sans traces) deux réflexions issues de la troisième série d'entretiens, pour nourrir encore le tableau. Elle concernent, d'une part la question du *choix du degré scolaire* pour ainsi dire privilégié (une question d'autant plus intéressante qu'à Genève *aujourd'hui* la question ne se pose pas du point de vue de la formation qui est généraliste), et d'autre part les *différences internes* à la volée en matière de ce qu'on pourrait appeler l'ambition pédagogique.

- La première question a émergé dans la quasi-totalité des entretiens de cette série, prenant place alors que la plupart des degrés (ou du moins des cycles) ont été rencontrés et feraient une potentielle matière pour interroger et confronter les normes d'orientation, d'autant que de nombreux étudiants témoignent d'un retournement ou d'une inversion de perspective (« je pensais préférer que, mais en fait non... »). Le fait que la question apparaisse à la moitié environ du cursus indique bien que la finalisation et la projection vers le métier fonctionnent. Une question qui m'intéresse d'autant plus qu'elle n'est pas prise en charge, du moins au moment où elle apparaît, bien qu'elle puisse contribuer (peut-être, mais comment ?) à orienter des préférences curriculaires.²⁹³
- La seconde question, encore plus problématique, est sans doute particulièrement biaisée par mon propre dispositif de recherche qui repose sur un échantillon réduit de personnes volontaires. Sans doute, au-delà de l'effet de désirabilité (que je crois mineur dans un tel contexte), peut-on postuler un lien entre un engagement pour la recherche et une ambition pédagogique, c'est à dire au fond une exigence de justice, quitte à s'y exposer plus ou moins consciemment. Des conflits, plutôt larvés, sont rapportés, entre étudiants, quant à une approche minimaliste et une image peu ambitieuse du métier (disons-le, en terme de transformation et de justice sociales). Le but n'est pas de trancher de manière partisane bien sûr, mais de soulever des questions qu'un travail instrumenté sur les images et les normes du métier aurait l'intérêt de soumettre au risque de la confrontation.

Ces remarques compliquent encore le tableau, en ajoutant des perspectives aux perspectives. Le travail sur l'imaginaire professionnel par un questionnement normatif, de par les potentiels conflits de valeurs, au-delà des débats de normes, qu'ils entraîneraient, soumet à des risques bien réels. Des risques dont la clôture scolaire (ou universitaire) ne protège pas entièrement (si elle en protège vraiment) quand elle n'en n'ajoute pas d'autres, liés particulièrement aux enjeux évaluatifs dont je ne discute pas la complexité, mais qui font que toutes les questions

part en stimulant un prolongement de cette réflexivité sur sa propre pratique dans la durée. » (Leblanc, et al. 2008, pp. 32-34). Plus récemment : Gaudin, *et ali.*, 2018

²⁹³ Veuthey, 2015

ne sont pas bonnes à poser, encore moins à discuter ou à « mettre en culture » collectivement.²⁹⁴

L'extension d'un modèle issu de la recherche vers un public plus large est en elle-même un risque (une manière de « choc de la réalité », analogue à celui des médicaments qui sortent d'une phase clinique pour entrer sur le marché où les interactions – entre médicaments – sont moins bien contrôlées...). Une recherche sur un échantillon plus vaste, basée sur un dispositif de recherche différent, mais selon des préoccupations similaires, pourrait apporter des nuances et des éléments supplémentaires à verser dans l'instrumentation. De même une intégration plus approfondie des recherches existantes (en éducation et plus largement) sur les trajectoires de formation enrichirait mon modèle, dont il s'agira de *mettre à l'épreuve le concept*.

30. Dire publiquement nos *quant-à-soi* ?

*Seuls les temps qui sont divisés
sont inventifs en matière de morale.
Émile Durkheim*²⁹⁵

*Contre l'irréversibilité et l'imprévisibilité du processus déclenché par l'action,
le remède ne vient pas d'une autre faculté éventuellement supérieure,
c'est l'une des virtualités de l'action humaine.
Hanna Arendt*²⁹⁶

*Le pragmatisme ou pluralisme que je défends
doit se rabattre sur une certaine intrépidité dernière
une certaine disposition à vivre sans assurances ni garanties.
William James*²⁹⁷

Au terme de ce parcours, en renonçant à traquer tous les points aveugles de mon travail et toutes les normes que j'y engage, je termine sur une tension à laquelle est confrontée particulièrement une approche clinique, d'une manière ou d'une autre proximale, de la formation des enseignants. Une tension qui peut être rapportée à une ligne de partage ou à une frontière mouvante entre un « usage privé » et un « usage public de la raison », pour user une fois encore de la référence à Kant.²⁹⁸

Je m'appuie d'abord sur Lessard, avec qui j'ai ouvert mon travail. Un extrait, cité ci-dessous et portant sur les enjeux réflexifs de la formation et du métier, évoque des résistances légitimes, en particulier sous l'angle du *rapport des enseignants à la controverse*, sur laquelle j'ai moi-même insisté plus haut. Ainsi écrit-il :

²⁹⁴ Stengers, 2013, p.26

²⁹⁵ Durkheim, 1975, p. 316

²⁹⁶ Arendt, 1983, p.266 (citée par Ricœur, 2000, p.632]

²⁹⁷ James, 1998, 153

²⁹⁸ Rochlitz, 2002 ; Mohr, 2010 ; « exposer publiquement au jugement ses pensées [...], sans être pour autant décrié comme un citoyen dangereux et agité » (Kant, 2006, A 752/B 781) « comme il convient à un être réfléchi et investigateur de consacrer un certain temps rien qu'à l'examen de sa propre raison, en se dépouillant entièrement de toute partialité, en communiquant publiquement ses remarques et en les soumettant au jugement des autres... » (*ibid.*, B 503/A 475).

Trop de savoirs circulent, contradictoires, partiels, éphémères, le temps d'une mode, d'un gourou ou d'un ministre, et [...] loin de contribuer à accroître leur sentiment de maîtrise, ce phénomène accentue l'incertitude et le doute, voire même le sentiment d'incompétence parmi les enseignants. [...] Les controverses contribuent à cet ébranlement du métier, et au lieu de le faire progresser, elles renforcent le quant-à-soi de chaque enseignant.²⁹⁹

Lessard n'en reste pas là, et met en évidence, en contre point, la « valorisation du consensus et de l'harmonie sociale », dont, selon lui « on sous-estime le coût ». La tension dont il est question est établie sur le lien qu'il y aurait entre le rapport des enseignants à « une culture de la controverse »³⁰⁰, préférant un usage plutôt privé de la raison (pour de bonnes raisons), et une logique de professionnalisation qui supposerait un usage davantage public de la raison (pour d'autres bonnes raisons).

Une remarque radicale de Rey permet de durcir la polarité. Celui-ci écrit :

Le professionnel, est celui qui doit pouvoir professer ce qui fonde sa pratique, c'est à dire au sens étymologique de ce verbe *le dire publiquement* [...] La compétence du professionnel implique qu'il analyse les situations dont il a à juger au moyen d'outils intellectuels qui ne relèvent pas de sa subjectivité, qui puissent être explicités et qui puissent être compréhensibles et convaincants pour toute personne et en dehors de toute situation singulière.³⁰¹

Un conflit de rationalité donc, dont la ligne de partage (ou de fracture) pourrait être située notamment entre une définition plutôt privée et une définition davantage publique de la « compétence du professionnel ». Le défi (paradoxal) est aussi passionnant que vertigineux : d'un côté « trop de savoirs [...] contradictoires, partiels, éphémères », de l'autre des « outils intellectuels [...] qui puissent être explicités et qui puissent être compréhensibles et convaincants pour toute personne et en dehors de toute situation singulière ». D'un côté, pourrait-on dire à en croire Lessard, *le fait du dissensus*, de l'autre, à en croire Rey, *la norme du consensus*.

Sans généraliser outre mesure, il se peut que le conflit de normes évoqué plus haut entre étudiants, à propos de ce que j'ai appelé très vite ambition pédagogique (au titre du rapport aux idéaux et à leur mise en culture critique), de même plus largement que le rapport différentiel (potentiellement conflictuel) des étudiants à la recherche (ou à l'usage de la recherche dans la formation) recoupe le conflit de rationalités entre deux perspectives opposées sur la *publicité* du métier ou au contraire la préservation de ses *mystères* (voir encadré³⁰²), et ainsi à deux figures de la *professionnalité* pour le moins *sous tension*³⁰³; une tension qui divise probablement autant les formateurs (et les chercheurs) que les étudiants.

Faut-il « [garder] avec une jalousie inquiète les secrets [des] routine[s] professionnelle[s] dont la théorie restait une énigme même pour les initiés » ou « considérer chaque procédé en lui-même et [...] l'analyser dans ses mouvements constituants », pourrait-on demander avec les mots de Marx ? Ou que faire de ces deux excès, entre mystique du compagnonnage et délire technoscientifique ?

²⁹⁹ Lessard, 2012, p. 133 & 137

³⁰⁰ Maulini, 2002, nn.

³⁰¹ Rey, 2014, pp. 70-71, d'après Bourdoncle (1991) ; voir Perrenoud, M. 2017

³⁰² Marx, 1968, pp. 989-990

³⁰³ Bodergat, et al. 2015

Karl Marx, Œuvres, Tome I, p.989-990, Gallimard-Pléiade.

« Un fait des plus caractéristiques, c'est que jusqu'au XVIII^e siècle les métiers portèrent le nom de mystères. Dans le célèbre Livre des métiers d'Étienne Boileau, on trouve entre autres prescriptions celle-ci : « Tout compagnon lorsqu'il est reçu dans l'ordre des maîtres, doit prêter serment d'aimer fraternellement ses frères, de les soutenir, chacun dans l'ordre de son métier, c'est-à-dire de ne point divulguer volontairement les secrets du métier [1]. » En fait, les différentes branches d'industrie, issues spontanément de la division du travail social, formaient les unes vis-à-vis des autres autant d'enclos qu'il était défendu au profane de franchir. Elles gardaient avec une jalousie inquiète les secrets de leur routine professionnelle dont la théorie restait une énigme même pour les initiés. Ce voile, qui dérobaux regards des hommes le fondement matériel de leur vie, la production sociale, commença à être soulevé durant l'époque manufacturière et fut entièrement déchiré à l'avènement de la grande industrie. Son principe qui est de considérer chaque procédé en lui-même et de l'analyser dans ses mouvements constituants, indépendamment de leur exécution par la force musculaire ou l'aptitude manuelle de l'homme, créa la science toute moderne de la technologie. Elle réduisit les configurations de la vie industrielle, bigarrées, stéréotypées et sans lien apparent, à des applications variées de la science naturelle, classifiées d'après leurs différents buts d'utilité. La technologie découvrit aussi le petit nombre de formes fondamentales dans lesquelles, malgré la diversité des instruments employés, tout mouvement productif du corps humain doit s'accomplir, de même que le machinisme le plus compliqué ne cache que le jeu des puissances mécaniques simples. »

[1] Il doit aussi jurer qu'il ne fera point connaître à l'acheteur, pour faire valoir ses marchandises, les défauts de celles mal confectionnées, dans l'intérêt commun de la corporation.

Chercher à instrumenter des débats normes au stade le plus précoce d'une formation professionnalisante impliquerait ainsi – sans trop d'ironie – de prendre position face à ce genre de controverses (sociale, politique, scientifique) qui *divise notre temps*, pour faire écho à l'exergue empruntée à Durkheim, autant quant à des *enjeux performatifs* (savoir pratiquer l'enseignement) qu'*argumentatifs* (savoir justifier sa pratique) ; des enjeux qui relèvent de deux idéaux croisés (eux aussi controversés) d'efficacité et de crédibilité.

Le *temps des mystères* semblerait révolu, du moins du point de vue de la demande sociale (et politique) qui adresse aux systèmes de formation différentes obligations (de résultats, de responsabilité, de compétences³⁰⁴), les différents acteurs de ces systèmes ayant (de façon plus dialogique, et pour répondre à ces différentes obligations, ou apprendre à y répondre) à en ajouter une supplémentaire d'« obligation de délibération collective ».³⁰⁵

³⁰⁴ Maulini, & Gather Thurler, 2014 ; Meirieu, 2004 ; Dutercq, & Maroy, 2017

³⁰⁵ Lessard, *ibid.*

Je crois avoir laissé entendre que de tels enjeux concernent les étudiants (futurs enseignants). L'éthique de la discussion empruntée à Habermas³⁰⁶, dont il faudrait prolonger ici et ailleurs, si j'ose dire, la pédagogie, est une ressource centrale de mon raisonnement, sans doute parce qu'elle conjuguent les forces de deux traditions philosophiques (pragmatisme et herméneutique) en y ajoutant un rare degré de précision quant au rôle joué par les formes linguistiques dans les enceintes délibératives et procédurales, et sans ignorer par ailleurs (au-delà de la caricature) les enjeux de conditions à l'entrée dans de telles enceintes. La proposition que j'en tire de soumettre à la discussion (ou pourrait dire à l'enquête) « les prétentions à la justesse des normes et des commandements qui méritent reconnaissance dans un monde social intersubjectivement partagé »³⁰⁷, résume le cœur de mon projet d'instrumentation.

« L'analyse des controverses » et la « sociologie balistique »³⁰⁸ dont j'aimerais me réclamer par ailleurs, dépassent de loin le cadre des propositions d'instrumentation émises dans mon travail. La table des opérations (revue et amendée) pourrait ainsi non seulement être mise en culture dans une logique de formation, mais servir aussi d'appui à une approche cartographique encore plus ambitieuse ; celle-ci chercherait à rapporter les opérations prélevées non seulement aux idéaux, aux savoirs, aux compétences, aux pratiques, qu'elles véhiculent, supposent ou visent (dans une optique de formation au métier) mais aussi aux *inconscients académiques*³⁰⁹, savants ou disciplinaires (dans une optique de sociologie et d'histoire des champs curriculaires) ; deux optiques qui peuvent être dissociées ou associées dans différents « jeux d'acteurs et d'arguments ».³¹⁰

L'implicite majeur qui réunirait ces deux lignes de raisonnement reposerait en un mot sur la question de la *charge curriculaire* (une question effleurée dans les termes d'une logique de raréfaction des compétences) dans une perspective générale d'« écologie de l'attention »³¹¹. Une tension entre une charge attentionnelle de plus en plus lourde et un temps de plus en plus comprimé redoublerait celle entre la quantité des « savoirs » (pour et à enseigner) et les attentes d'explicitation des « outils intellectuels » dont seraient supposé disposer les professionnels (pour analyser des situations et justifier des pratiques). *Quels savoirs et quels outils privilégiés* restent ainsi les deux questions-clés, ayant moi-même plutôt choisi de réfléchir à la deuxième en sous-traitant la première, surtout pour ce qui est des savoir à enseigner ; la réduction du territoire des objets de formation à deux opérations (instrumentation et argumentation) apparaît ainsi rétrospectivement comme la plus discutable ; discutable, et à la fois, je l'espère, compréhensible, dans la logique de mon raisonnement et de mes propres moyens.

À quel genre d'objets curriculaires avons-nous affaire, pour ne prendre que deux exemples mis à disposition sur un drôle de spectre, quand un étudiant évoque la *valorisation de l'image publique du métier* (comme une attente de formation) et un autre qui témoigne d'une *réconciliation avec la grammaire* (comme une expérience de formation) ? Comment en faire une matière à discussion parmi d'autres qui non seulement (et idéalement) contribuerait à

³⁰⁶ Habermas, 1991

³⁰⁷ Habermas, 2001, p.53

³⁰⁸ Lemieux, 2007 ; Chateauraynaud, 2011.

³⁰⁹ « Se donner pour projet d'explorer cet inconscient (ou transcendantal) académique ce n'est pas autre chose que retourner en quelque sorte l'anthropologie contre elle-même et engager dans l'analyse réflexive des anthropologues par eux-mêmes les découvertes théoriques et méthodologiques les plus remarquables de l'anthropologie. » (Bourdieu, 2003, p.48)

³¹⁰ Chateauraynaud, 2011.

³¹¹ Citton, 2014.

former (réflexivement) les étudiants au métier, mais qui contribuerait, aussi et en même temps, à « faire mieux comprendre (et plus rapidement) le sens, les visées, les limites de leur formation », pour emprunter les termes d'une enquête voisine³¹² ? À moins qu'il vaille mieux laisser tomber ou renvoyer à leurs mystères (au-delà de l'argumentation et en deçà de l'instrumentation) une telle attente et une telle expérience, aux extrêmes (politique et clinique) du rapport à la formation ou au savoir qu'elles indiquent.

La double crise de la prescription dont je parlais avec Pastré en débutant cette longue conclusion, ne recoupe par directement ces deux extrêmes. Elle concerne plus largement les deux lignes ouvertes aux marges du spectre tendu entre deux régimes d'incertitude, quant aux attentes de justification morale et de fondation anthropologique des métiers de l'éducation ; une double crise, à certains égards louable, pour ne pas dire salutaire, qu'on peut tenir pour un symptôme d'autonomie démocratique des sociétés qui choisiraient de se passer de toute transcendance aux extrêmes justement (ni « morale » ni « naturelle »).³¹³

Si on refuse ces deux territoires pour référence absolue (quoi qu'on y reconnaisse), les antinomies s'effondrent ou se dissolvent au profit d'innombrables paradoxes comme figures indépassables de nos temps divisés quand ils ne sont pas disjoints. Une telle crise, pour Pastré, concerne de plein fouet la définition du *concept de compétence* dans des « sociétés servicielles » ; un concept-clef dont il profile de manière très suggestive une évolution paradigmatique ; de l'exécution à l'invention, en passant par l'ajustement.

On peut faire l'hypothèse que ces trois paradigmes continuent de cohabiter, et que cette cohabitation fait partie de la crise elle-même, dont je proposerais de dire que (tout comme face à un « cercle herméneutique ») la question n'est pas tant d'en sortir que de savoir par où, comment, et pourquoi y entrer, et de la manière la plus féconde si possible. Par où on retrouverait une autre controverse potentielle et un appel à l'expérimentation ou à la confrontation (si ces deux opérations demandent vraiment à être distinguées).

Les deux traditions auxquelles je me réfère en priorité ne fournissent pas de réponses clefs (conceptuelles) en main. Elles ont en partage (avec d'autres), du point de vue de l'histoire des pratiques philosophiques, d'avoir cherché la rupture avec l'idéalisme dans sa tournure la plus absolue, c'est-à-dire absolutiste. Elles cherchent à « philosopher sans absolu »³¹⁴, et se préoccupent davantage d'une *patience de l'argument*³¹⁵ que des *assurances* et des *garanties* résolutoires, en écho à l'intrépidité de James cité en exergue.

La reconstruction des « prises pragmatiques » des acteurs (du côté du pragmatisme), mis à l'épreuve dans des champs de forces et dans des arguments, ou le « principe de variation d'échelles » (du côté de l'herméneutique) qui place la pensée et le discours dans un jeu infini de perspectives, sont deux manières de suspendre des *horizons (problématiques) d'attente* à des *espaces (situés) d'expérience*.³¹⁶

**

³¹² Maulini & Vincent, p. 128

³¹³ « Ni Kant ni Darwin » (Bouveresse, 1996, p.145)

³¹⁴ Ricoeur, 1995, p. 26

³¹⁵ Reussner, 2007

³¹⁶ Koselleck, 1990 ; Ricoeur, 1985, p. 374

Les derniers mots vont à la question de l'*orientation dans l'apprentissage du métier*, que j'espère avoir contribué à problématiser. Un apport externe d'un philosophe spécialiste de la question des normes, m'aidera mettre finalement au centre la question, ou mieux, avec lui, un certain *dilemme de l'orientation*. Ainsi Macherey écrit-il :

La thématique de l'orientation a [...] une portée considérable : elle concerne, sous divers aspects, aussi bien la philosophie théorique que la philosophie pratique. Penser, vivre, connaître, agir, exister, c'est se confronter en permanence à des problèmes d'orientation, et, à l'arrière de ceux-ci, au dilemme qui passe entre le fait de « s'orienter » et celui d'« être orienté », auquel se ramène en fin de compte le grand débat entre déterminisme et liberté dans la forme qui lui a été donnée par la troisième antinomie kantienne. C'est pourquoi cette question doit être prise très au sérieux : peut-être même faut-il la considérer comme la question philosophique la plus importante de toutes, celle à laquelle toute les autres renvoient en dernière instance.³¹⁷

S'orienter ou être orienté dans l'apprentissage du métier, pour reprendre dans un champ plus restreint les termes du débat que cet auteur m'aide à rouvrir pour conclure. Sans chercher à commenter philosophiquement la « troisième antinomie kantienne », qui synthétise, de manière centrale à la philosophie moderne, le débat entre déterminisme et liberté, je note que c'est précisément en écho à cette même antinomie (et à ce même débat) que Ricœur construit le concept d'initiative que je lui ai emprunté, pour dépasser l'antinomie par le paradoxe d'une *liberté pratique*.

Est en question principalement le *pouvoir de commencer*, d'initier ou de causer un événement, qui s'inscrit, ou intervienne (si possible à bon escient) dans un système de causalités plus englobant, que l'on peut considérer être la Nature (en terme de *causalité naturelle* avec Kant) mais qu'on peut étendre à des systèmes artificiels (en terme de *causalité sociale*, plus proche de la tradition sociologique de Durkheim en particulier). Deux extrêmes méthodologiques dont un pragmatisme herméneutique conteste la réalité (ontologique), au profit des figures de l'interaction, de la composition, de la médiation, et en une formule, de « l'institution imaginaire de la société ».³¹⁸

Je reprends ci-dessous les propos de Ricœur :

L'initiative, dirons-nous, est une intervention de l'agent de l'action dans le cours du monde, intervention qui cause effectivement des changements dans le monde. Que nous ne puissions-nous représenter cette prise de l'agent humain sur les choses, au milieu du cours du monde, comme le dit lui-même Kant, que comme une conjonction entre plusieurs sortes de causalité, cela doit être reconnu franchement comme une contrainte liée à la structure de l'action en tant qu'initiative.

La question de la « prise de l'agent humain sur les choses, au milieu du cours du monde », qui définit l'initiative, supposerait une capacité d'orientation du côté de l'agent, toute la question étant de savoir quelle part de l'orientation vient pour ainsi dire du *cours du monde* lui-même (être orienté) et quel part de soi-même (s'orienter). Une question qui ne peut être posée qu'en terme de part respective, et donc dans d'autres mots de Ricœur, qu'en terme de *composition des causalités*. L'esprit de la répartition du cahier des charges analytique entre l'analyse des

³¹⁷ Macherey, 2015 (n.n.)

³¹⁸ Castoriadis, 1975

ressources et celles des dispositions, introduit plus haut, correspond à cette visée d'une composition des causalités ou des parts respectives, entre ce que telle ou telle opération (ou telle compétence) pourrait appeler (ou exiger) pour *devenir opératoire*, en terme de ressources (des systèmes) et/ou de dispositions (des agents) ; que ce soit en terme de normes ou de schèmes, eux-mêmes faillibles et composés. Il s'agirait ainsi – en formation – de décomposer les opérations en composantes causales (à recomposer éventuellement, ultérieurement, patiemment, et pourquoi pas collectivement...).

Prêter une capacité d'initiative aux étudiant *quant aux opérations* (pour se former ou pour enseigner), en reformulant rétrospectivement mon intention de recherche, permettrait de montrer, sur la base d'un échantillon, que, même à un stade disons encore précoce de la formation, *des orientations s'expriment*, en particulier sous forme d'engagement normatifs comme j'ai cherché à le mettre en évidence. Les idées du métier évoquées diraient, si l'on veut bien, les mêmes orientations.

Une reformulation des résultats en terme d'orientation serait redondante. L'enjeu central étant ici davantage de poser la question du dilemme entre le déterminisme et la liberté quant aux opérations, et donc celle de savoir *qui oriente la sélection et la hiérarchisation des opérations*. Il ne s'agit pas de trancher le dilemme de manière absolue, ce qui serait absurde dans une logique herméneutique de composition pragmatique.

Ce qui m'intéresse, comme je l'ai évoqué à plusieurs reprises, c'est la question du partage en formation, de ce que j'appelle une dernière fois des *orientations curriculaires*. Il ne s'agit pas, comme dit plus haut, d'opposer une liberté radicale d'orientation de la part des étudiants (alors totalement déterritorialisés) à un déterminisme tout aussi radical de la part du programme (entièrement stratifié). La manière la plus intéressante de poser une telle question serait peut-être de la poser en terme de place et de dispositif. Quelle place – et dans quels dispositifs – une certaine orientation curriculaire *des étudiants* est-elle faite *aux étudiants* ? Autrement demandé, dans la logique d'instrumentation (et d'émancipation) que je soutiens, quels dispositifs seraient les plus à même de permettre un travail à partir de la capacité d'orientation curriculaire des étudiants, et pourquoi ? Sans même demander aux prix de quelles disputes et de quels compromis quant aux *asymétries de prises* les plus fécondes, et encore moins au nom de quelle justification morale et de quelle fondation épistémique définitives.

*

De moins en moins convaincu d'avoir respecté la croyance que « le chercheur lorsqu'il nous parle des individus, des groupes et des sociétés qu'il étudie [doive] nous en apprendre plus sur ces derniers que sur lui-même ou sur sa discipline », pour reprendre une exergue proposée, quand il s'agissait de faire connaissance avec les étudiants mis en portraits, je terminerai en faisant d'une pierre deux coups.

En soulignant ainsi d'abord que si les entretiens passés et à venir avec des étudiants (ou des enseignants) ne sont pas des entretiens de formation mais d'enquête, leur dynamique formative (à double sens j'ose croire) mérite d'être évoquée. En concluant, ensuite et enfin, que si de tels entretiens peuvent être tenus pour le modèle d'un idéal de (co)formation par la discussion, c'est peut-être parce qu'ils m'ont permis d'expérimenter, dans un contexte très spécifique, une norme commune aux deux traditions philosophiques les plus centrales pour moi qui consiste à préférer – en tous cas publiquement – les doutes et détours aux certitudes (dans la perspective d'une sagesse à plusieurs) et la vie tumultueuse dans des institutions à la recherche solitaire de l'absolu (en rêvant d'une démocratie radicale).

Hors-champ (II) « le contour, c'est quoi ? »



TROIS ÉTUDES DE MURIEL BELCHER, HUILE DE FRANCIS BACON (1909-1992, IRELAND)

La parole de Deleuze

« Dès lors, le contour, c'est quoi ? Très intéressant ça. Le contour, dans la mesure où forme et fond sont saisis sur le même plan, le contour est comme indépendant de la forme. Le contour est autonome. C'est le contour géométrique, il est indépendant de la forme organique. C'est le contour géométrique. En d'autres termes, il vaut pour lui-même, pourquoi ? Parce qu'il est la limite commune de la forme et du fond sur le même plan. Il est la limite commune de la forme et du fond sur le même plan, donc il est autonome, il ne dépend pas directement de la forme, il ne dépend pas du fond. Il sépare et rapporte les deux indissolublement. Il réunit la forme et le fond et il sépare la forme et le fond. Il réunit en séparant, il sépare en réunissant. Où réunit-il et où sépare-t-il ? Sur un seul et même plan. Autonomie du contour. Le contour est alors cristallin géométrique. »

« Je crois, à ma connaissance, il n'y a pas de peintre actuel, qui maintienne aussi loin que Bacon la séparation des trois éléments picturaux : la figure, le contour, le fond. Par sa transformation de tout fond en aplat, son isolement de la figure et le contour comme rapportant l'aplat à la figure et la figure à l'aplat, sur un plan supposé identique ou presque identique. Bon, si c'est de la peinture moderne, c'est quoi ? C'est parce qu'on voit très bien que ce qui l'intéresse finalement, ce sera à travers ces trois éléments, les régimes de la couleur. Je dirai que ce qui compte là-dedans c'est une espèce, un certain type de modulation de la couleur. A savoir, qu'il va y avoir une modulation au niveau de l'aplat, une modulation très différente au niveau de la figure, et enfin le rôle de l'auréole, le rôle du contour qui va permettre une espèce d'échange entre les couleurs. »³¹⁹

³¹⁹ Deleuze, 1981

ANNEXES

31. Annexe I : prénoms, numéros, catégories, énoncés

portraits	N	Cat.	Énoncés reformulés (concaténés)
Géraldine	1	E	Enseigner c'est [vouloir] changer le monde
Géraldine	2	E	Enseigner c'est enseigner par petites touches
Géraldine	3	E	Enseigner c'est avoir un plan B
Géraldine	4	E	Enseigner c'est mettre les élèves dans des situations-problèmes productive
Géraldine	5	SF	Se former c'est [apprendre] que les problèmes apparaissent sur le terrain, les séminaires passent en revue les différentes possibilités de les résoudre
Géraldine	6	SF	Se former c'est voir les problèmes les plus souvent rencontrés
Géraldine	7	SF	Se former c'est préparer mieux les stages
Géraldine	8	SF	Se former c'est apprendre à enseigner les matières
Géraldine	9	SF	Se former c'est exploiter les tours de table
Géraldine	10	SF	Se former c'est [constater] des séminaires trop longs et lents
Géraldine	11	SF	Se former c'est [considérer] [qu'il devrait y] avoir des rapports entre ce qui se passe sur le terrain et ce qu'on nous dit en didactique
Géraldine	12	SF	Se former c'est se mettre dans le moule
Géraldine	13	SF	Se former c'est [constater] des didacticiens coupés de la réalité
Géraldine	14	SF	Se former c'est évaluer l'amélioration entre les stages
Géraldine	15	SF	Se former c'est apprendre par défi
Géraldine	16	SF	Se former c'est apprendre en pensant dans l'après-coup
Géraldine	17	SF	Se former c'est ne pas s'ennuyer [pour apprendre]
Nadja	18	E	Enseigner c'est se partager [pour être juste]
Nadja	19	E	Enseigner c'est encadrer à proximité des élèves en difficulté
Nadja	20	E	Enseigner c'est donner les moyens d'apprendre
Nadja	21	SF	Se former c'est [apprendre] la complexité des rôles et des identités
Nadja	22	E	Enseigner c'est [faire face] à la densité des programmes
Nadja	23	E	Enseigner c'est [faire face] à la pression sommative
Nadja	24	SF	Se former c'est [constater] une littérature spécialisée trop compliquée, trop peu concrète
Nadja	25	SF	Se former c'est [constater] un décalage entre ses attentes et les contenus de formation (surtout didactiques)
Nadja	26	SF	Se former c'est s'intéresser aux problèmes perçus par chacun
Nadja	27	SF	Se former c'est être seul face à certains besoins
Nadja	28	SF	Se former c'est douter d'être capable de faire le métier
Nadja	29	SF	Se former c'est apprendre de manière franchement pratique ou théorique
Nadja	30	SF	Se former c'est [avoir] goût pour les petites histoires
Nadja	31	E	Enseigner c'est [faire face] à un enseignement trop évaluatif
Toto	32	E	Enseigner c'est construire par rupture l'apprentissage
Toto	33	E	Enseigner c'est ajouter quelque chose pour que les élèves comprennent mieux

Toto	34	E	Enseigner c'est développer la curiosité des élèves
Toto	35	E	Enseigner c'est mettre en avant les élèves plutôt que le programme
Toto	36	SF	Se former c'est [recevoir] de bons outils pour faire une bonne discipline
Toto	37	SF	Se former c'est [apprendre] que les difficultés dépendent des matières
Toto	38	SF	Se former c'est [apprendre] à être plus à l'aise dans les contenus
Toto	39	SF	Se former c'est comprendre la logique de progression des apprentissages
Toto	40	SF	Se former c'est connaître mieux les concepts
Toto	41	E	Enseigner c'est définir les objectifs
Toto	42	SF	Se former c'est [constater] avoir tous trop planifier
Toto	43	SF	Se former c'est apprendre ce qu'on peut faire et ne pas faire
Toto	44	E	Enseigner c'est uniformiser les vitesses
Toto	45	SF	Se former c'est [constater] que la didactique est une approche structurée qui rassure (planifier, passer à l'acte)
Toto	46	SF	Se former c'est [constater] qu'une approche didactique est au premier abord indigeste
Toto	47	SF	Se former c'est faire des liens entre les stages et les séminaires
Toto	48	SF	Se former c'est parler de transposition
Toto	49	SF	Se former c'est relier les modules
Toto	50	SF	Se former c'est [constater] que la différenciation un peu subsidiaire de point de vue des didactiques
Toto	51	SF	Se former c'est avoir rencontré des difficultés
Toto	52	SF	Se former c'est tester [en stage, des "petites techniques"]
Toto	53	SF	Se former c'est expérimenter [en stage, des "petites techniques"]
Toto	54	SF	Se former c'est analyser les relations sociales
Toto	55	SF	Se former c'est se réconcilier avec la grammaire
Ashe	56	E	Enseigner c'est assumer ne pas tout savoir
Ashe	57	E	Enseigner c'est ne pas interférer dans l'ordre des apprentissages
Ashe	58	SF	Se former c'est s'adapter [à ce qu'on rencontre]
Ashe	59	E	Enseigner c'est réfléchir et décider par rapport à ce qu'on connaît
Ashe	60	SF	Se former c'est [apprendre] que ce que font les élèves dépend de la manière dont on introduit les choses
Ashe	61	SF	Se former c'est [apprendre] qu'enseigner est un métier qui s'apprend
Ashe	62	SF	Se former c'est apprendre à réfléchir par soi-même
Ashe	63	SF	Se former c'est apprendre l'ordre des apprentissages
Ashe	64	SF	Se former c'est [apprendre] que la planification est le nerf du métier
Ashe	65	SF	Se former c'est apprendre à s'adapter et faire confiance à la formation
Ashe	66	SF	Se former c'est percevoir les intentions et les failles
Ashe	67	SF	Se former c'est ne pas anticiper une recherche solitaire
Ashe	68	SF	Se former c'est regretter que les formateurs n'aient pas le temps de dire tout ce qu'ils auraient à dire
Ashe	69	SF	Se former c'est [constater] un timing bancal entre les terrains

Ashe	70	SF	Se former c'est apprendre à présenter les problèmes en se souciant des résultats attendus des élèves
Ashe	71	SF	Se former c'est se référer à ce qu'on a appris
Ashe	72	E	Enseigner c'est [concevoir] que la formation des élèves vise une bonne citoyenneté
Ashe	73	E	Enseigner c'est [concevoir] les élèves devraient savoir prendre des décisions par rapport à ce qu'ils connaissent
Alma	74	E	Enseigner c'est essayer de voir tous les élève [et chercher la variété]
Alma	75	E	Enseigner c'est observer beaucoup ses élèves
Alma	76	E	Enseigner c'est être capable de réagir du tac au tac
Alma	77	E	Enseigner c'est être au clair
Alma	78	E	Enseigner c'est s'interroger sur ses attentes
Alma	79	E	Enseigner c'est croire en ses élèves
Alma	80	E	Enseigner c'est lier les matières
Alma	81	E	Enseigner c'est intéresser les élèves
Alma	82	E	Enseigner c'est s'intéresser à ce qu'on enseigne
Alma	83	SF	Se former c'est croire en les étudiants
Alma	84	SF	Se former c'est voir des choses en vrai sur le terrain
Alma	85	SF	Se former c'est [apprendre] des outils concrets
Alma	86	SF	Se former c'est se faire un répertoire
Alma	87	SF	Se former c'est ouvrir les esprits
Alma	88	SF	Se former c'est [constater] que la formation est vague et trop théorique
Alma	89	SF	Se former c'est [constater] une profusion bavarde
Alma	90	SF	Se former c'est [constater] que la formation est trop générale
Alma	91	SF	Se former c'est pousser les étudiants à sortir du cadre
Alma	92	SF	Se former c'est changer sa manière de voir
Alma	93	SF	Se former c'est chercher ensemble des idées
Alma	94	SF	Se former c'est lutter contre la peur de faire différent et faux
Alma	95	E	Enseigner c'est [faire] que chaque élève se sente bien
Alma	96	E	Enseigner c'est [faire] que chaque élève puisse s'exprimer
Jean	97	E	Enseigner c'est provoquer des questions auxquelles les élèves n'auraient pas pensé
Jean	98	E	Enseigner c'est prêter attention aux situations qui posent problèmes
Jean	99	E	Enseigner c'est identifier les situations les plus créatrices de changement
Jean	100	E	Enseigner c'est inclure le ressenti des élèves dans la planification, par rapport aux objectifs et à leurs intérêts
Jean	101	SF	Se former c'est [apprendre] que des erreurs dont dues à l'ignorance des différentes dispositions face à l'école
Jean	102	SF	Se former c'est comprendre la cause plus en profondeur
Jean	103	SF	Se former c'est se décentrer [pour comprendre la cause plus en profondeur]
Jean	104	SF	Se former c'est ne pas foncer sur la première idée qui vient, souvent émotionnelle
Jean	105	SF	Se former c'est faire des débats

Jean	106	E	Enseigner c'est établir des objectifs
Jean	107	SF	Se former c'est apprendre à utiliser le plan d'études (un recueil d'objectifs)
Jean	108	SF	Se former c'est apprendre à faire une leçon-type dans n'importe quelle matière
Jean	109	E	Enseigner c'est [avoir] le ressenti individuel de chaque élève
Jean	110	E	Enseigner c'est [avoir] un canevas, de point de repères
Jean	111	SF	Se former c'est faire une rentrée
Jean	112	SF	Se former c'est voir se mettre en place une dynamique de classe
Jean	113	SF	Se former c'est [constater] des séminaires trop longs
Jean	114	SF	Se former c'est [constater] que les apports théoriques et les prises de position sont plus intéressants
Jean	115	SF	Se former c'est faire un stage travaillant sur les disciplines et sur les élèves
Jean	116	E	Enseigner c'est pouvoir créer une infinité de situations en insistant sur un détail
Jean	117	SF	Se former c'est [avoir] un environnement avec lequel interagir
Jean	118	E	Enseigner c'est faire des projets
Pedro	119	SF	Se former c'est [apprendre] la transversalité des projets
Pedro	120	E	Enseigner c'est [faire face] à une dimension politique du métier
Pedro	121	SF	Se former c'est faire réfléchir à la manière selon laquelle on travaille plus qu'aux façon d'apprendre
Pedro	122	E	Enseigner c'est [valoriser] une pédagogie centrée sur l'intérêt des élèves
Pedro	123	E	Enseigner c'est aller contre l'efficacité (de remplaçant) qui fait aller aux élèves qui font avancer le programme
Pedro	124	SF	Se former c'est savoir mieux ce qu'on sait déjà
Pedro	125	SF	Se former c'est [constater] une formation pas toujours bien organisée
Pedro	126	SF	Se former c'est [faire face] aux absurdités du métier d'étudiant
Pedro	127	SF	Se former c'est [constater] peu de changement dans la manière de faire
Pedro	128	E	Enseigner c'est [concevoir] le métier plus éthique que technique
Célestine	129	E	Enseigner c'est être au clair sur notre but sans planifier le détail
Célestine	130	E	Enseigner c'est avoir un canevas général, des objectifs finaux et différentes possibilités
Célestine	131	E	Enseigner c'est avoir la possibilité d'être désarçonné
Célestine	132	SF	Se former c'est observer toutes les manières de faire
Célestine	133	SF	Se former c'est aller vers ce qui convient
Célestine	134	SF	Se former c'est [constater] que le regard est dirigé par l'université
Célestine	135	SF	Se former c'est [constater] la valeur des espace de discussion et des témoignages concrets
Célestine	136	SF	Se former c'est apprendre à oser perdre le contrôle et à l'avoir de façon globale
Célestine	137	SF	Se former c'est apprendre à verbaliser moins longuement
Célestine	138	SF	Se former c'est apprendre à lâcher les élèves dans la tâche
Célestine	139	SF	Se former c'est apprendre à accepter que les autres (dont les élèves) formulent les choses à leur façon

Célestine	140	SF	Se former c'est [constater] une certaine langue de bois
Célestine	141	SF	Se former c'est [constater] que théoriser pour théoriser est une perte de temps
Célestine	142	SF	Se former c'est condenser l'analyse didactique
Célestine	143	SF	Se former c'est collaborer plus entre étudiants et avec les formateurs de terrain
Célestine	144	SF	Se former c'est chercher la continuité entre l'université et ce qui se fait dans les classes
Célestine	145	SF	Se former c'est [constater] une formation qui profite plus aux étudiants qu'aux élèves
Célestine	146	SF	Se former c'est recevoir la clef pour se baser sur l'intérêt des élèves
Célestine	147	SF	Se former c'est intégrer quand c'est lié au concret
Célestine	148	SF	Se former c'est entendre de vrais avis, ce qui tient à cœur les enseignants
Célestine	149	SF	Se former c'est [constater] que l'alternance fait sens: on repère les compétences à développer parce qu'on s'interroge
Célestine	150	SF	Se former c'est [apprendre] qu'il faut être motivé à apprendre par soi-même
Célestine	151	SF	Se former c'est avoir peur
Célestine	152	SF	Se former c'est apprendre à ne pas maîtriser
Bastien	153	SF	Se former c'est [apprendre] à mettre en lien les disciplines par rapport au programme
Bastien	154	E	Enseigner c'est réfléchir à l'avance
Bastien	155	E	Enseigner c'est trouver les moyens de donner du sens
Bastien	156	E	Enseigner c'est répondre aux exigences
Bastien	157	E	Enseigner c'est éduquer le regard
Bastien	158	E	Enseigner c'est être curieux de vouloir apprendre et transmettre
Bastien	159	SF	Se former c'est [constater] que la formation offre des outils plus précis
Bastien	160	SF	Se former c'est apprendre à amener les choses plus efficacement
Bastien	161	SF	Se former c'est [apprendre] que les concepts aident à savoir de quoi on parle
Bastien	162	SF	Se former c'est tendre vers un idéal et donner un maximum d'outils
Bastien	163	SF	Se former c'est apprendre à connaître précisément les objectifs
Bastien	164	SF	Se former c'est apprendre plein d'outils pour argumenter et justifier sa manière d'enseigner
Bastien	165	SF	Se former c'est avoir conscience du décalage entre l'idéal et le possible
Bastien	166	E	Enseigner c'est chercher la cohérence et composer avec la réalité
Bastien	167	SF	Se former c'est [apprendre] qu'enseigner est un métier qui s'apprend sur la longueur
Bastien	168	SF	Se former c'est faire confiance à la formation
Bastien	169	SF	Se former c'est ne pas être convaincu de tout
Bastien	170	SF	Se former c'est avoir du temps pour réfléchir
Bastien	171	E	Enseigner c'est [faire comprendre] les représentations dont nous sommes entourés

Filipito	172	E	Enseigner c'est se renouveler [pour faire face dans une vie d'enseignant]
Filipito	173	E	Enseigner c'est créer les choses qu'on fait
Filipito	174	E	Enseigner c'est aller partout, transversalement
Filipito	175	E	Enseigner c'est être attentif pour ne pas passer à côté de choses passionnantes
Filipito	176	E	Enseigner c'est planifier en tenant compte des contraintes
Filipito	177	E	Enseigner c'est s'adapter aux situations
Filipito	178	SF	Se former c'est ouvrir des portes
Filipito	179	SF	Se former c'est chercher (et discuter) la pertinence (des outils, des situations, des dispositifs, des savoirs)
Filipito	180	SF	Se former c'est [attendre] une exigence de proportion dans l'analyse
Filipito	181	SF	Se former c'est [attendre] appel au bon sens
Filipito	182	E	Enseigner c'est valoriser l'image publique du métier
Filipito	183	SF	Se former c'est être plus guidé
Filipito	184	SF	Se former c'est traiter de la consigne
Filipito	185	SF	Se former c'est [apprendre] s'il faut appliquer ou concevoir la didactique
Filipito	186	SF	Se former c'est découvrir le plan d'études comme appui méthodologique et comme risque d'enfermement
Filipito	187	SF	Se former c'est discuter plus
Filipito	188	SF	Se former c'est faire profil bas, se canaliser
Filipito	189	SF	Se former c'est proportionner les entre attentes formelles (fortes) et les retours formatifs (faibles)
Filipito	190	SF	Se former c'est constater un décalage entre attentes de l'université et contraintes du terrain
Filipito	191	SF	Se former c'est apprendre la patience
Filipito	192	SF	Se former c'est [faire] que les enseignants se parlent entre eux
Filipito	193	SF	Se former c'est hésiter [à poursuivre la formation]
Filipito	194	E	Enseigner c'est [concevoir] au-delà du rapport au savoir le rapport au monde
Nina	195	E	Enseigner c'est rester près des élèves
Nina	196	E	Enseigner c'est [chercher] la variété
Nina	197	E	Enseigner c'est rendre le savoir intéressant
Nina	198	SF	Se former c'est créer du savoir sans s'en rendre compte
Nina	199	SF	Se former c'est [valoriser] que le contenu des cours construit et synthétique
Nina	200	E	Enseigner c'est concilier les élèves et le savoir
Nina	201	E	Enseigner c'est évaluer le temps
Nina	202	SF	Se former c'est apprendre ce qu'il faut faire exactement (par un grand nombre d'exemples)
Nina	203	E	Enseigner c'est avoir le curriculum dans la tête
Nina	204	E	Enseigner c'est avoir un cadre précis et clair
Nina	205	SF	Se former c'est avoir le temps d'échanger sur nos expériences, de réfléchir à chaud
Nina	206	SF	Se former c'est réduire la distance entre les cours et le métier
Nina	207	E	Enseigner c'est [faire] que le savoir vienne des élèves

Nina	208	E	Enseigner c'est [faire] apprendre sans s'en rendre compte, par la coopération
Anna-lise	209	E	Enseigner c'est savoir jauger
Anna-lise	210	E	Enseigner c'est trier toujours
Anna-lise	211	E	Enseigner c'est se préparer et adapter en fonction des élèves et du temps
Anna-lise	212	E	Enseigner c'est combiner [les outils]
Anna-lise	213	E	Enseigner c'est varier [les outils]
Anna-lise	214	E	Enseigner c'est proposer aux élèves des manières différentes d'apprendre
Anna-lise	215	E	Enseigner c'est varier les consignes
Anna-lise	216	E	Enseigner c'est s'intéresser aux élèves discrets et aux difficultés non criantes
Anna-lise	217	E	Enseigner c'est porter l'attention sur les répertoires de compétences des élèves
Anna-lise	218	SF	Se former c'est apprendre mieux la géographie et l'histoire
Anna-lise	219	SF	Se former c'est prendre connaissance et analyser les outils
Anna-lise	220	SF	Se former c'est proposer la même confiance et les mêmes opportunités d'apprentissage
Anna-lise	221	SF	Se former c'est [constater] que la planification didactique laisse sceptique
Anna-lise	222	SF	Se former c'est [considérer] ne comprend pas que les séquences soit à ce point programmées
Anna-lise	223	SF	Se former c'est entendre les propositions et les projets des étudiants
Anna-lise	224	E	Enseigner c'est [donner] confiance pour entrer dans les apprentissages
Anna-lise	225	SF	Se former c'est [considérer] que se défendre ne s'apprend pas mais est une affaire d'identité personnelle
Yannis	226	E	Enseigner c'est expliciter très clairement
Yannis	227	E	Enseigner c'est être simple
Yannis	228	E	Enseigner c'est travailler en dehors de la classe (préparation et organisation)
Yannis	229	E	Enseigner c'est [concevoir] le métier comme une mécanique d'objectifs, d'échéanciers, de bilans, d'évaluation
Yannis	230	E	Enseigner c'est [considérer] les aléas comme normaux
Yannis	231	E	Enseigner c'est [avoir] de l'attention, du temps et de l'énergie pour faire face à 25 petits êtres humains
Yannis	232	SF	Se former c'est apprendre que la planification ne s'improvise pas
Yannis	233	E	Enseigner c'est [avoir] une ouverture sur la diversité
Yannis	234	SF	Se former c'est apprendre à prévoir des enchaînements et des transitions
Yannis	235	SF	Se former c'est apprendre à répartir et détailler les objectifs (du PER)
Yannis	236	SF	Se former c'est [considérer] que la formation apporte de nouvelles questions plus que des pistes concrètes
Yannis	237	SF	Se former c'est [apprendre] la différence entre connaître une matière et l'enseigner

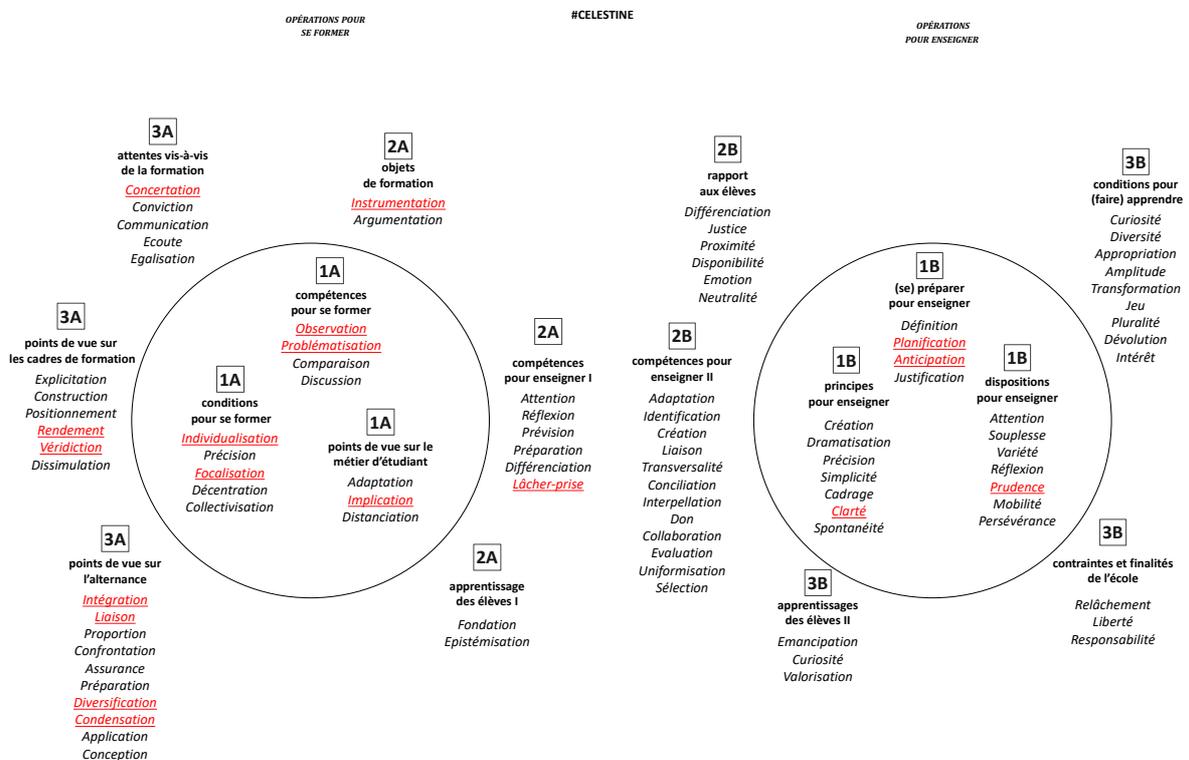
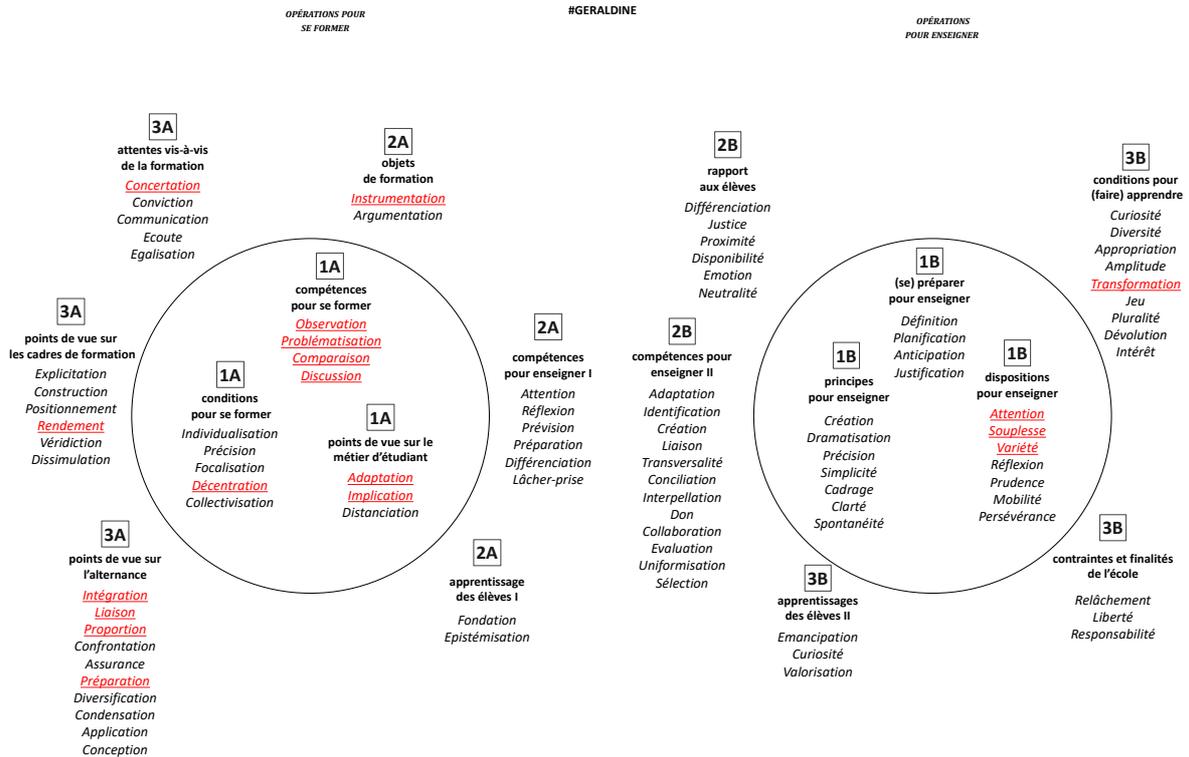
Yannis	238	SF	Se former c'est apprendre trouver le bon dosage, les bons outils
Yannis	239	SF	Se former c'est apprendre à ajuster pour rendre applicable par tout le monde
Yannis	240	SF	Se former c'est [considérer] les difficultés vécues avec les moyens d'enseignement
Yannis	241	SF	Se former c'est voir en stage
Yannis	242	SF	Se former c'est se confronter à des difficultés pour voir les différences de style
Yannis	243	SF	Se former c'est [rencontrer] plusieurs éclairages
Yannis	244	SF	Se former c'est [constater] le côté parachuté des interventions en stage qui ne s'intègrent pas dans ce qui en train de se faire
Yannis	245	SF	Se former c'est [demander] la concertation
Yannis	246	SF	Se former c'est intégrer le transversal dans le fonctionnement des didactiques
Yannis	247	SF	Se former c'est dire dans quelle mesure utiliser tel ou tel moyen, les atouts respectifs des méthodes
Yannis	248	SF	Se former c'est [constater] que la formation manque d'aspérités et de développement des aspérités
Yannis	249	SF	Se former c'est [être] immergé dans l'urgence
Yannis	250	SF	Se former c'est [avoir] du recul (réflexion métacognitive) pour faire des comparaisons
Édith	251	E	Enseigner c'est nourrir son métier de passions éphémères et de projet
Édith	252	E	Enseigner c'est [concevoir] le métier inépuisable de micro aventures
Édith	253	E	Enseigner c'est sans formater former sans formater
Édith	254	E	Enseigner c'est montrer le monde
Édith	255	E	Enseigner c'est donner envie pour la vie
Édith	256	E	Enseigner c'est s'intéresser à la parole des élèves
Édith	257	E	Enseigner c'est partir de ses passions
Édith	258	E	Enseigner c'est trouver un truc et dire "j'applique"
Édith	259	E	Enseigner c'est être précis
Édith	260	E	Enseigner c'est prioriser [les problèmes]
Édith	261	E	Enseigner c'est s'intéresser à la manière de vivre des élèves
Édith	262	E	Enseigner c'est enseigner comme un spectacle
Édith	263	E	Enseigner c'est faire des liens
Édith	264	SF	Se former c'est comprendre ce qui oppose les pédagogies
Édith	265	SF	Se former c'est apprendre à être plus fin dans ses diagnostics
Édith	266	SF	Se former c'est apprendre à être plus précis
Édith	267	SF	Se former c'est apprendre l'attention, l'observation, l'analyse rapide, à se remettre en question
Édith	268	SF	Se former c'est trouver les gros problèmes
Édith	269	SF	Se former c'est [constater] que l'université contraint les corps
Édith	270	SF	Se former c'est [constater] une ingénierie trop implicite
Édith	271	SF	Se former c'est travailler ensemble les planification
Édith	272	E	Enseigner c'est [concevoir] que le savoir est un outil pour se transformer et transformer le monde
Édith	273	E	Enseigner c'est [concevoir] que le savoir est fait de choses utiles

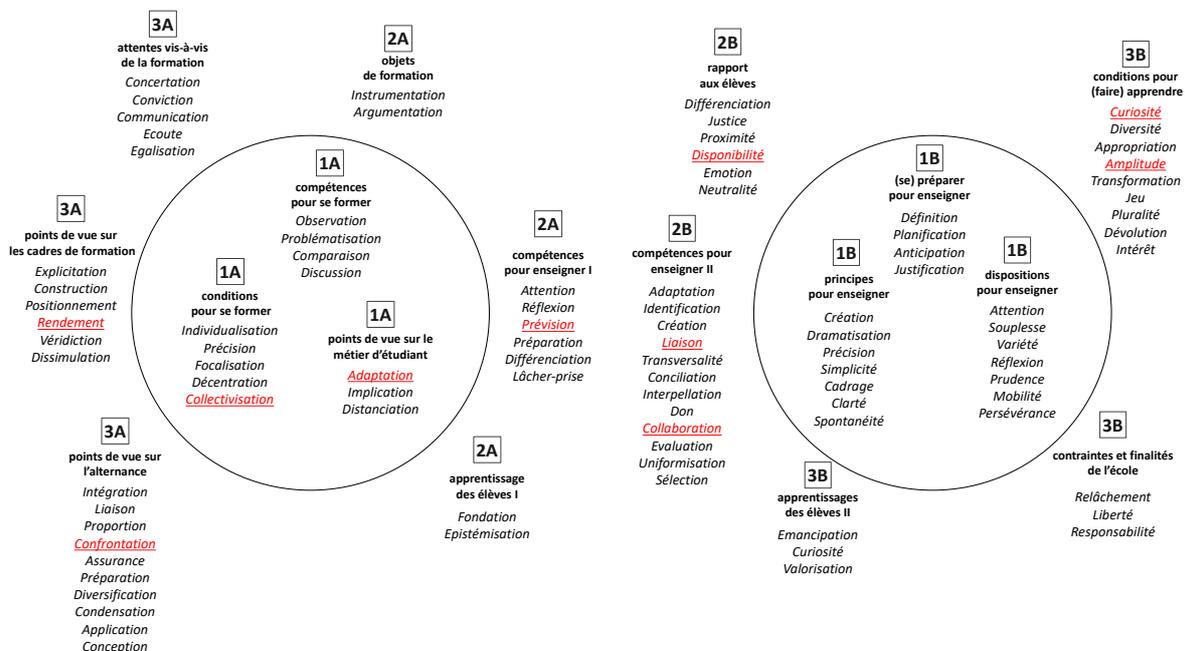
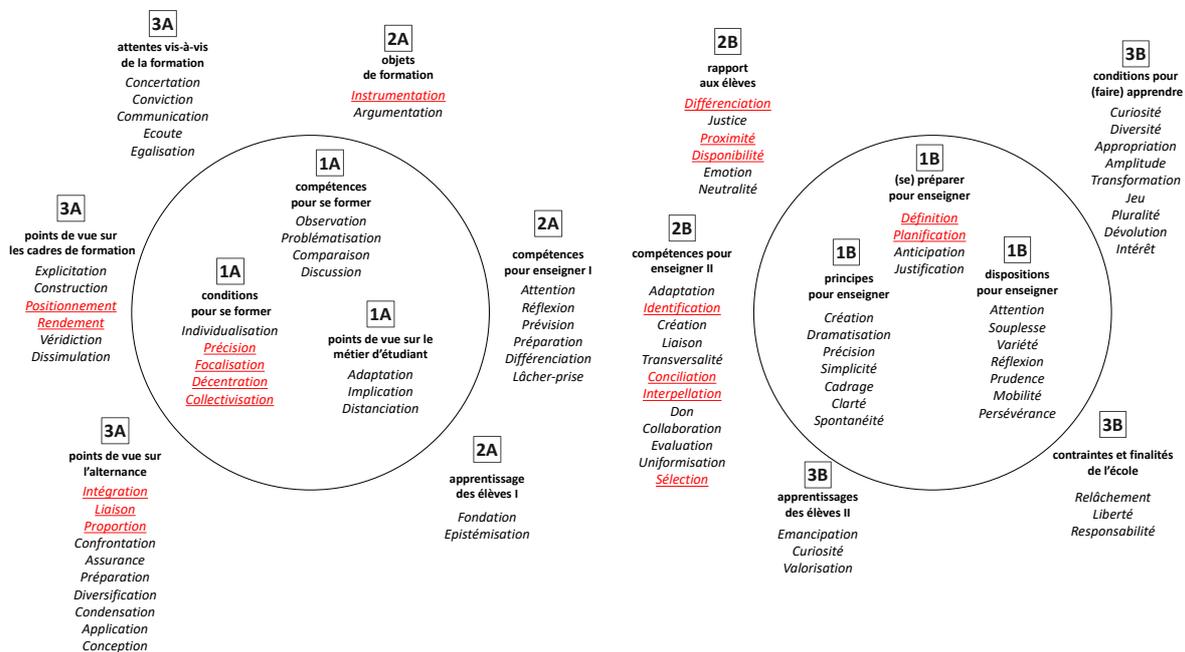
			pour la vie
Édith	274	E	Enseigner c'est [apprendre] aux élèves que la culture est valable
Édith	275	E	Enseigner c'est [considérer] la culture comme matériau
Xavier	276	E	Enseigner c'est mettre en place les conditions propices au développement intellectuel des élèves
Xavier	277	E	Enseigner c'est transmettre une posture épistémique pour que les élèves apprennent
Xavier	278	E	Enseigner c'est apprendre à apprendre
Xavier	279	E	Enseigner c'est apprendre à penser par soi-même
Xavier	280	E	Enseigner c'est se mettre en question tout le temps
Xavier	281	E	Enseigner c'est ne pas rester fixé
Xavier	282	SF	Se former c'est avoir du temps pour observer, analyser, comprendre
Xavier	283	SF	Se former c'est apprendre les sous bassement épistémologique de l'apprentissage
Xavier	284	SF	Se former c'est apprendre à trouver la plus déterminée scientifiquement et expérimentalement des options (entre enseignement explicite de procédures et libre résolution de problèmes)
Xavier	285	E	Enseigner c'est avoir le sentiment de maîtriser pour préparer une position
Xavier	286	E	Enseigner c'est [se confronter] à l'école qui bride le développement des élèves
Xavier	287	E	Enseigner c'est penser en vue de maîtriser
Xavier	288	E	Enseigner c'est [concevoir] l'autorité comme rapport de force
Madeleine	290	E	Enseigner c'est élargir le monde avec ses élèves
Madeleine	291	E	Enseigner c'est aller vers autre chose à partir de quelque chose
Madeleine	292	E	Enseigner c'est accorder du temps pour apprendre aux élèves
Madeleine	293	E	Enseigner c'est prendre du temps pour observer les élèves
Madeleine	294	E	Enseigner c'est faire voir aux élèves leurs différences pour mieux organiser la collaboration et l'apprentissage mutuel
Madeleine	295	SF	Se former c'est [rencontrer] des exposés de cas
Madeleine	296	SF	Se former c'est voir le terrain
Madeleine	297	SF	Se former c'est [faire] cahier d'astuces
Madeleine	298	SF	Se former c'est piocher [sur le terrain]
Madeleine	299	SF	Se former c'est apprendre à ne pas se laisser déborder
Madeleine	300	SF	Se former c'est [considérer] qu'il est intéressant de discuter
Madeleine	301	SF	Se former c'est se retrouver dans les outils, rassurants, très structurés et austères
Madeleine	302	SF	Se former c'est jouer un jeu imposé par le métier d'étudiant
Madeleine	303	SF	Se former c'est [considérer] une perte de temps dans certains modules
Madeleine	304	SF	Se former c'est [considérer] qu'il y a tellement de choses qu'on aurait pu faire
Madeleine	305	SF	Se former c'est [constater] que la planification didactique a priori ne correspond pas à la réalité et ne garantit pas de savoir mieux gérer le temps
Madeleine	306	E	Enseigner c'est [faire] les élèves soient intéressés par l'école

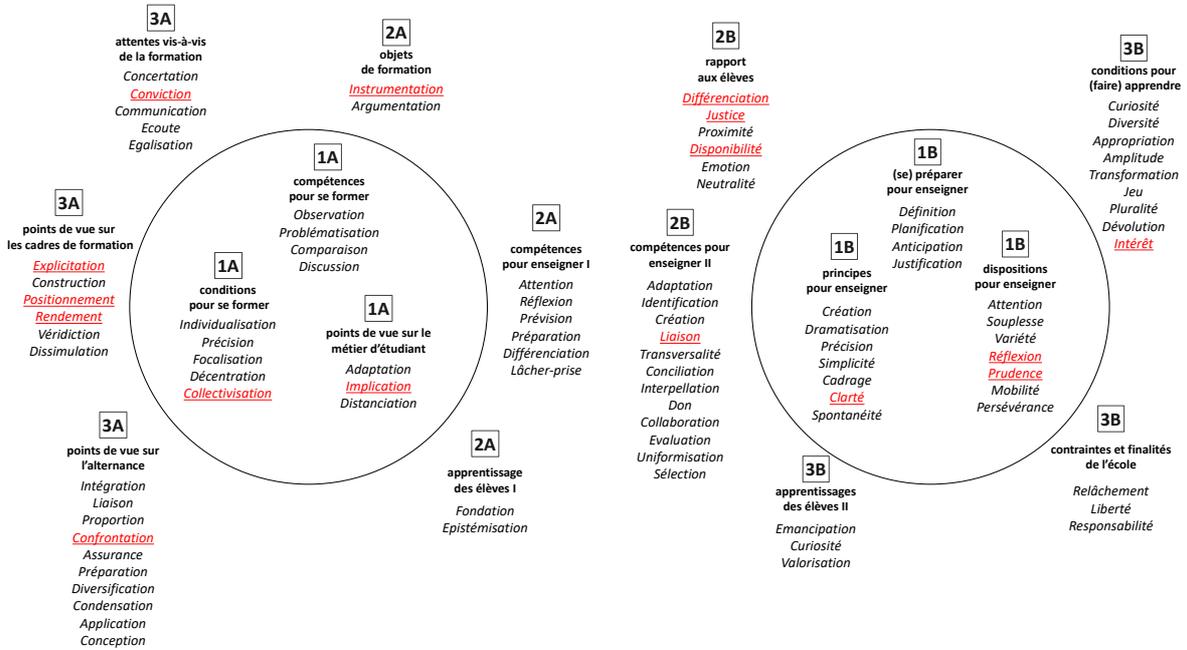
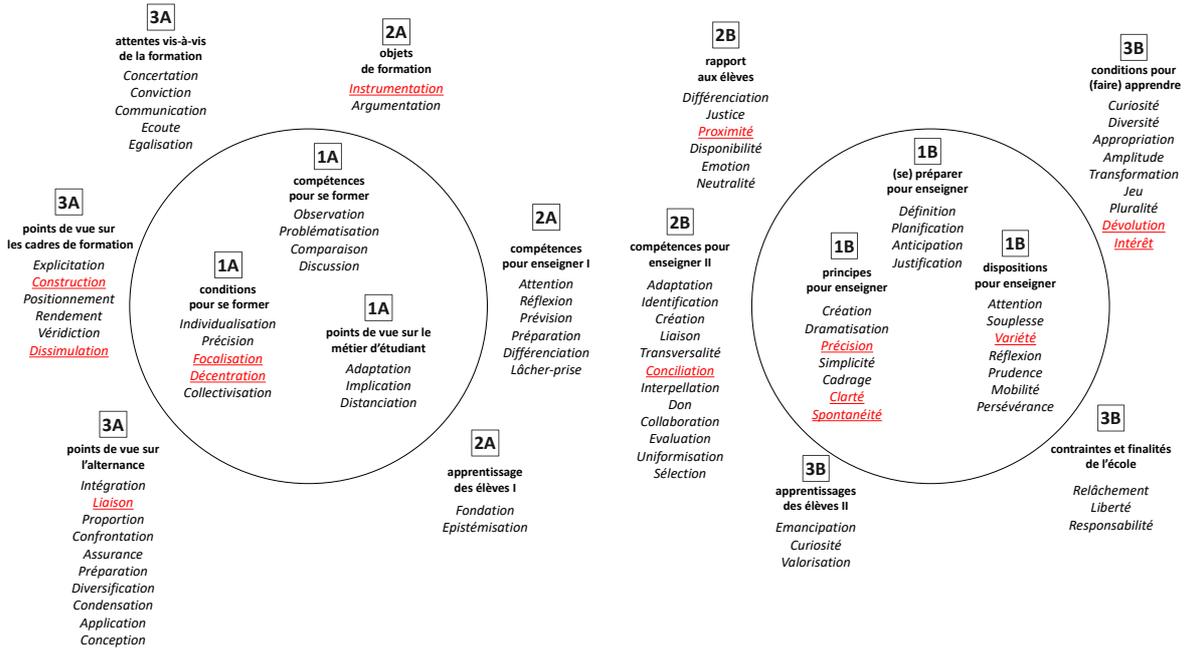
Madeleine	307	E	Enseigner c'est [faire] que les élèves apprennent sans s'en rendre compte
Madeleine	308	E	Enseigner c'est [faire] que les choses n'aient ni début ni fin
Madeleine	309	SF	Se former c'est [apprendre] à être organisée dans son désordre
Martine	310	E	Enseigner c'est être actif, bouger [dans la classe]
Martine	311	E	Enseigner c'est s'occuper de tous les élèves, surtout ceux en difficulté
Martine	312	E	Enseigner c'est choisir le plus intéressant
Martine	313	E	Enseigner c'est être bien au clair
Martine	314	SF	Se former c'est écrire et réfléchir plus
Martine	315	SF	Se former c'est focaliser plus les choses
Martine	316	SF	Se former c'est avoir un sujet qui nous intéresse
Martine	317	SF	Se former c'est apprendre les bons outils pour comprendre ce que ne comprennent pas les élèves
Martine	318	SF	Se former c'est voir en stage les manières de réfléchir des élèves
Martine	319	SF	Se former c'est se préparer à être moins bête
Martine	320	SF	Se former c'est réfléchir plus aux activités
Martine	321	E	Enseigner c'est faire au mieux pour que ce soit intéressant
Martine	322	SF	Se former c'est raisonner sur des problèmes précis
Martine	323	SF	Se former c'est trouver des arguments quant au sens des savoir
Martine	324	SF	Se former c'est [apprendre] qu'il est dur de se mettre dans la tête des enfants
Martine	325	SF	Se former c'est se former pour le diplôme
Martine	326	SF	Se former c'est [constater] qu'on nous demande pas grand-chose
Martine	327	SF	Se former c'est [constater] ne pas avoir tellement l'impression d'apprendre
Martine	328	SF	Se former c'est [constater] n'avoir pratiquement rien à faire
Martine	329	SF	Se former c'est douter avoir après la formation les bons outils pour comprendre ce que ne comprennent pas les élèves
Martine	330	SF	Se former c'est [constater] que les didactiques sont sont très cloisonnées
Martine	331	SF	Se former c'est ne pas savoir ce qui motiverait à s'impliquer plus
Martine	332	E	Enseigner c'est rendre l'école plus ludique
Martine	333	E	Enseigner c'est apprendre aux élèves à s'exprimer
Martine	334	SF	Se former c'est apprendre ce qu'on fait à l'école à un sens (même s'il faut chercher parfois...)
Ania	335	E	Enseigner c'est écouter beaucoup les élèves et les parents
Ania	336	E	Enseigner c'est tenir la contrainte des délais et le temps des apprentissages
Ania	337	E	Enseigner c'est proposer plusieurs types de façons de faire
Ania	338	SF	Se former c'est apprendre que se mettre en danger (engagement maximum) n'est bon ni pour soi ni pour les élèves
Ania	339	E	Enseigner c'est ne pas connaître le passé scolaire des élèves
Ania	340	E	Enseigner c'est éviter le côté médical
Ania	341	E	Enseigner c'est improviser, réguler, remanier, redéfinir [pour atteindre les objectifs avec plus d'élèves]
Ania	342	E	Enseigner c'est envisager davantage de matériel
Ania	343	E	Enseigner c'est puiser dans d'autres ressources

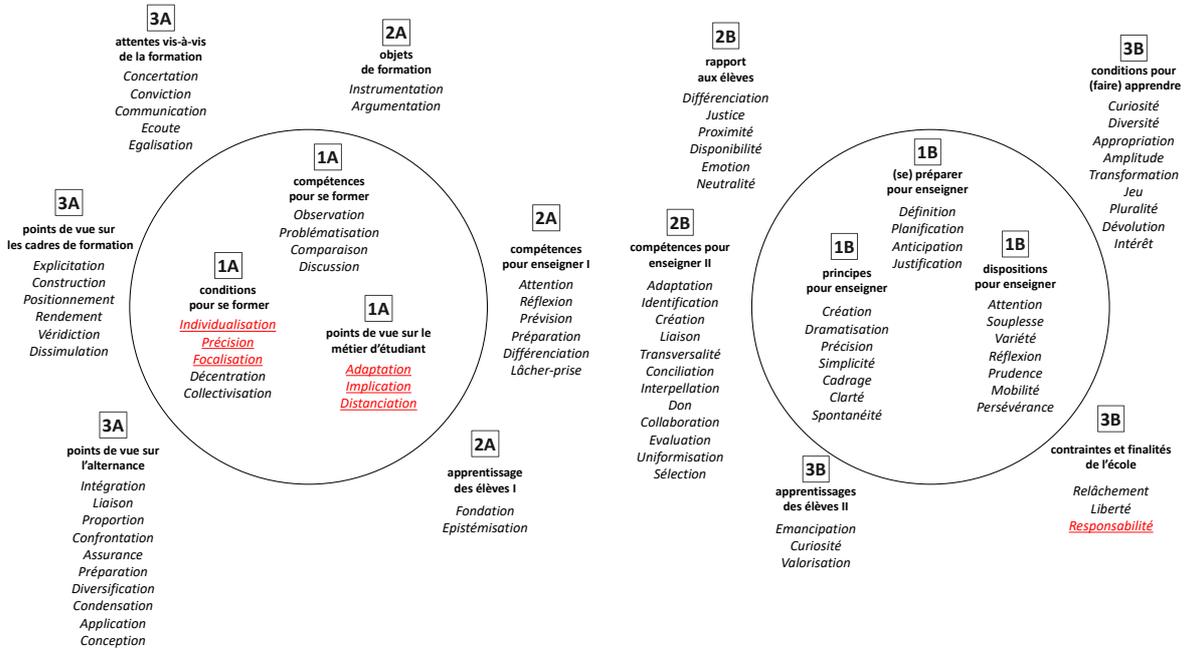
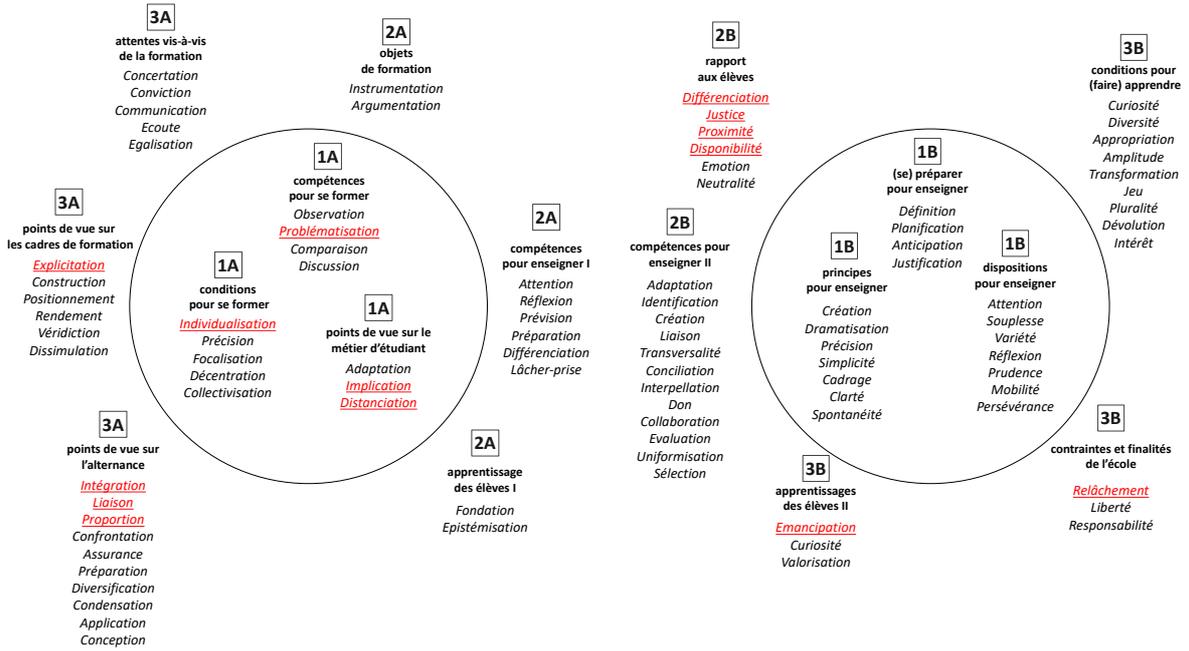
Ania	344	E	Enseigner c'est prendre en compte les différences de compétences initiales dès les début des activités
Ania	345	E	Enseigner c'est ne jamais partir que de ses idées
Ania	346	E	Enseigner c'est être en recherche
Ania	347	E	Enseigner c'est ne pas se résigner ["quand on dit : il n'y a plus rien à faire"]
Ania	348	SF	Se former c'est apprendre qu'il est difficile d'assimiler quelque chose qui n'a pas été conçu par soi-même
Ania	349	SF	Se former c'est apprendre à regarder les meilleurs outils pour atteindre les objectifs
Ania	350	SF	Se former c'est apprendre qu'il est important de regarder l'écart entre ce qu'on veut et le possible
Ania	351	SF	Se former c'est se rendre compte combien ce qu'on demande est exigeant
Ania	352	SF	Se former c'est voir des choses que les formateurs ne voient pas et on comprend différemment
Ania	353	SF	Se former c'est [apprendre] un risque d'aveuglement et besoin d'être observé
Ania	354	SF	Se former c'est [apprendre] l'importance de la gestuelle pour apprendre sur soi, sur les élèves, sur les difficultés
Ania	355	SF	Se former c'est [apprendre] que les choses automatisées entraînent le risque de ne pas laisser les enfants aller ailleurs
Ania	356	SF	Se former c'est revenir réflexivement sur les enregistrement vidéos
Ania	357	SF	Se former c'est apprendre sous plusieurs angles
Ania	358	E	Enseigner c'est tirer sur les cordes qui nous conviennent

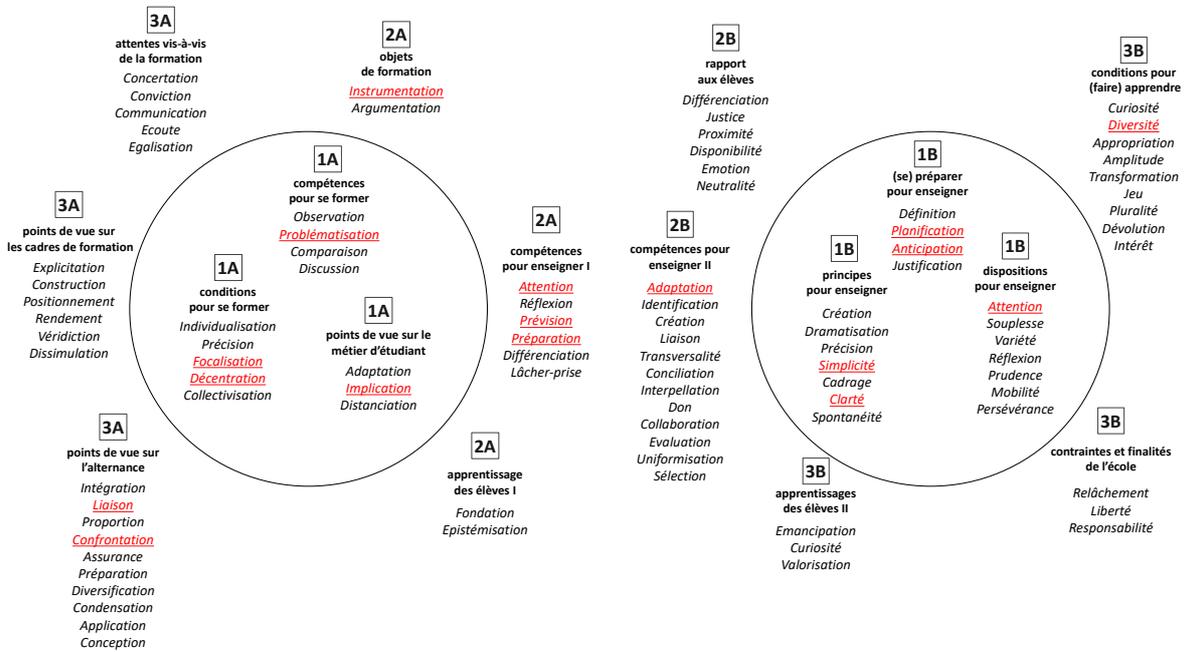
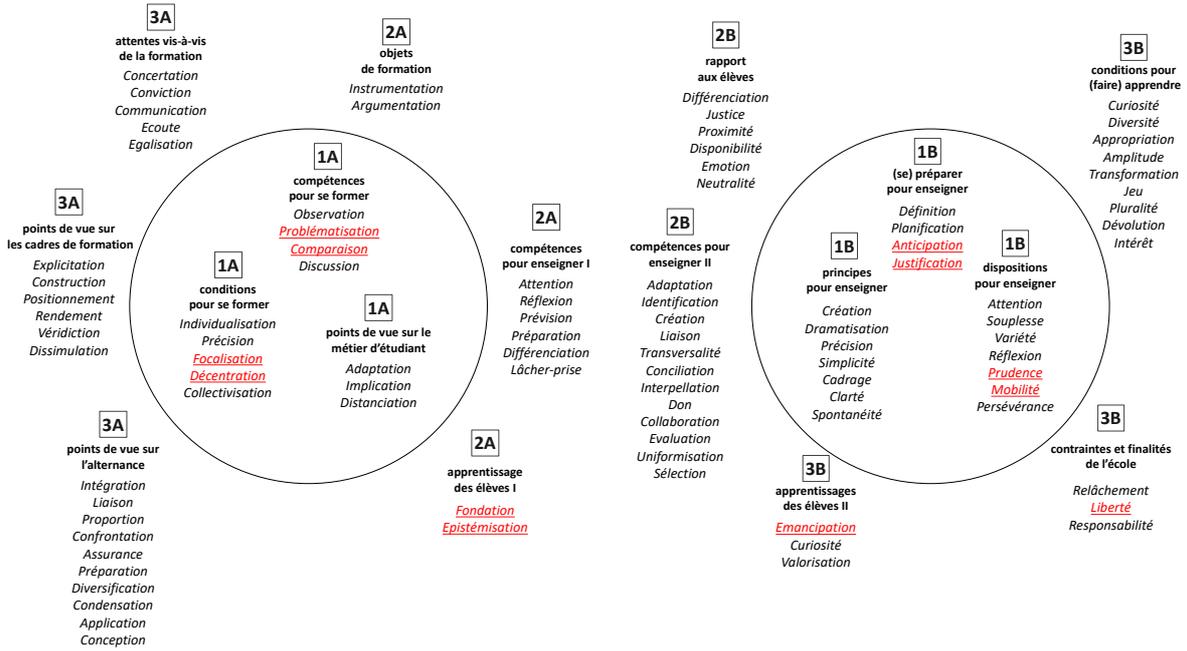
32. Annexe II : tables des opérations reportées sur les portraits

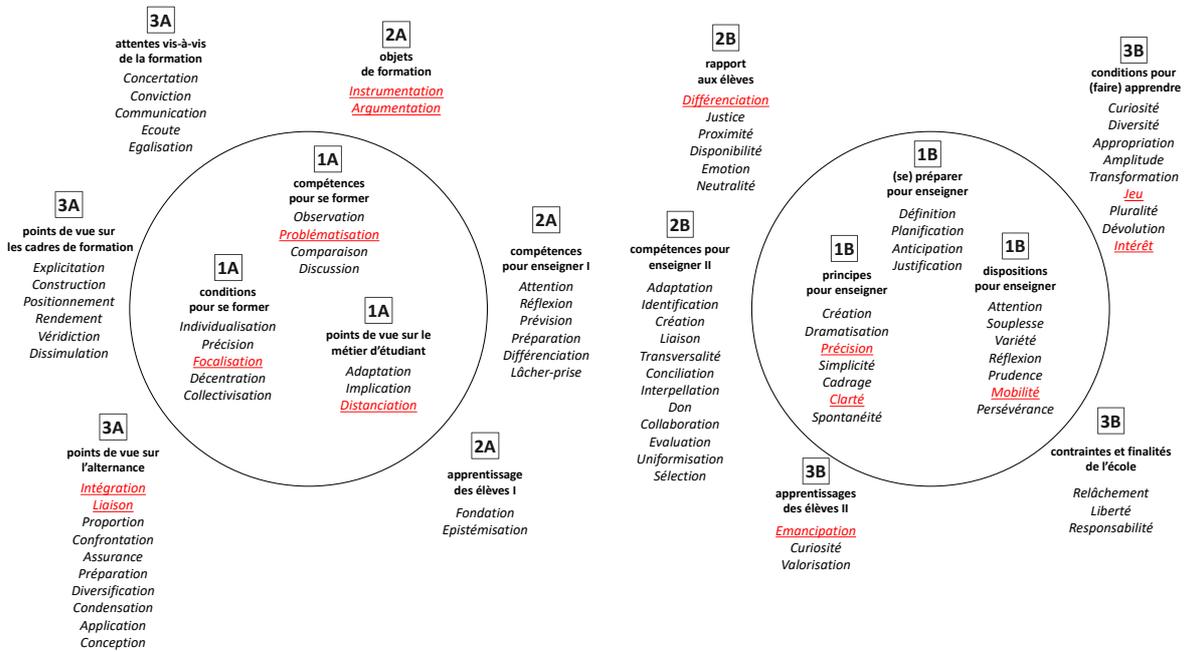
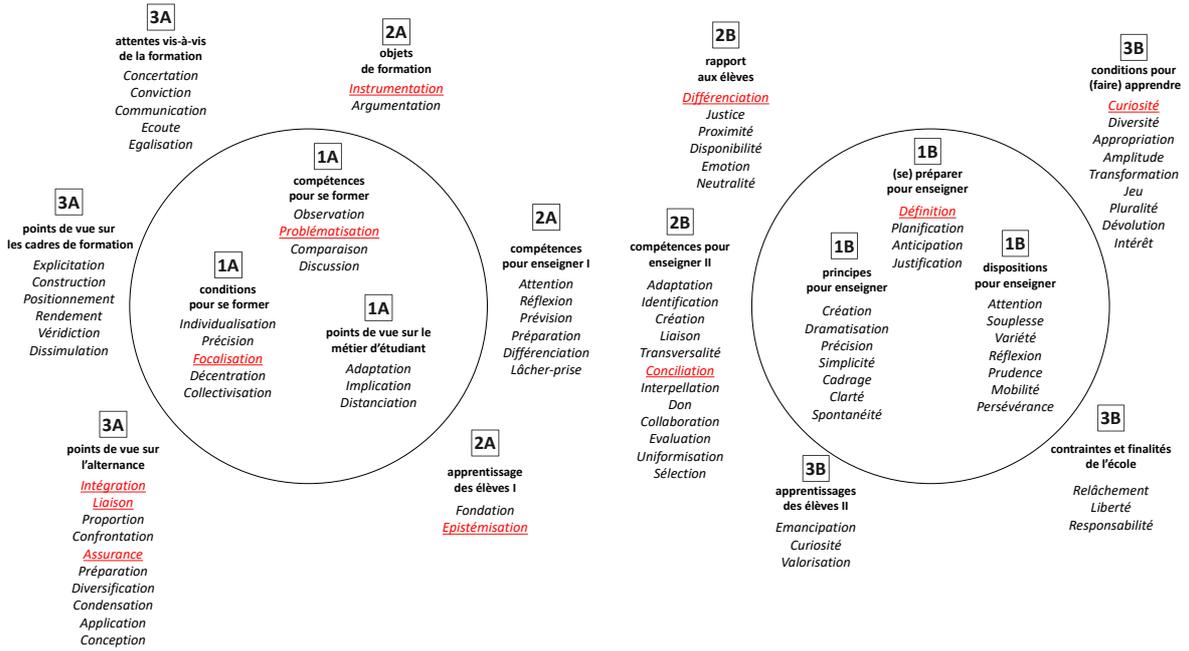


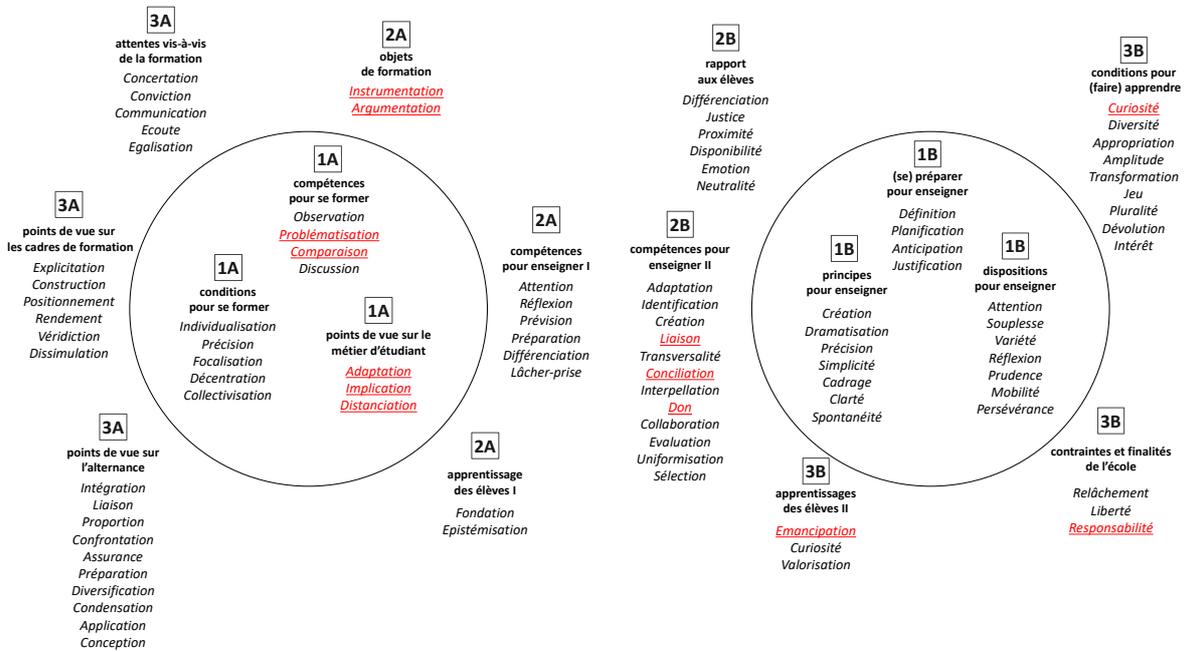
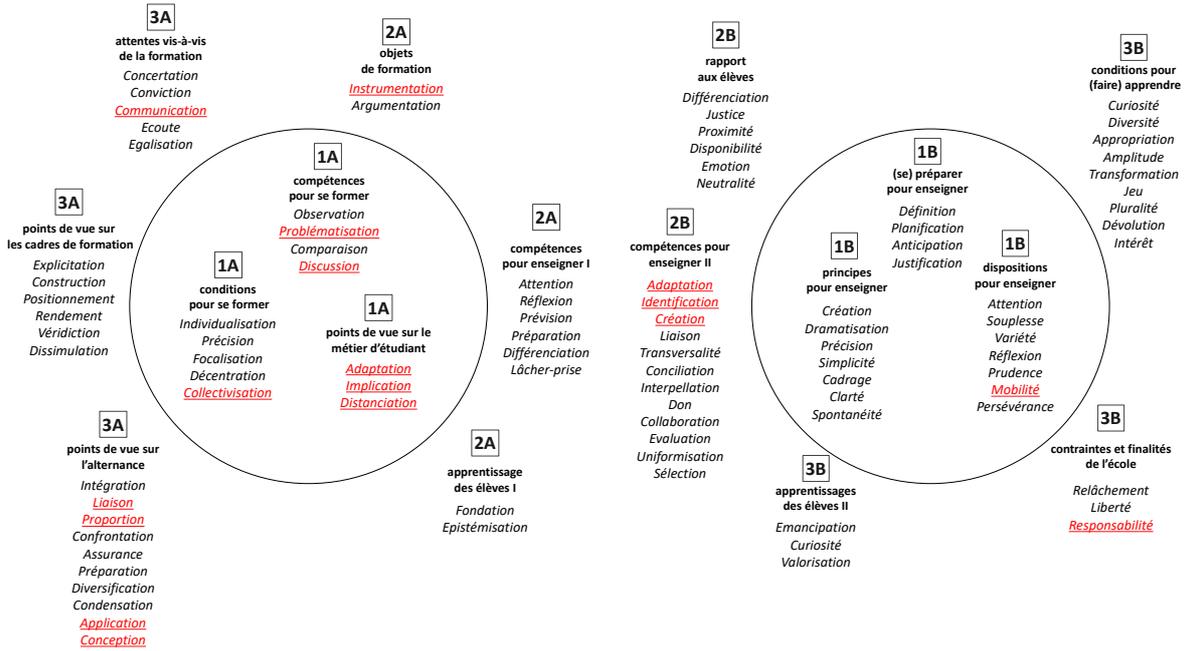


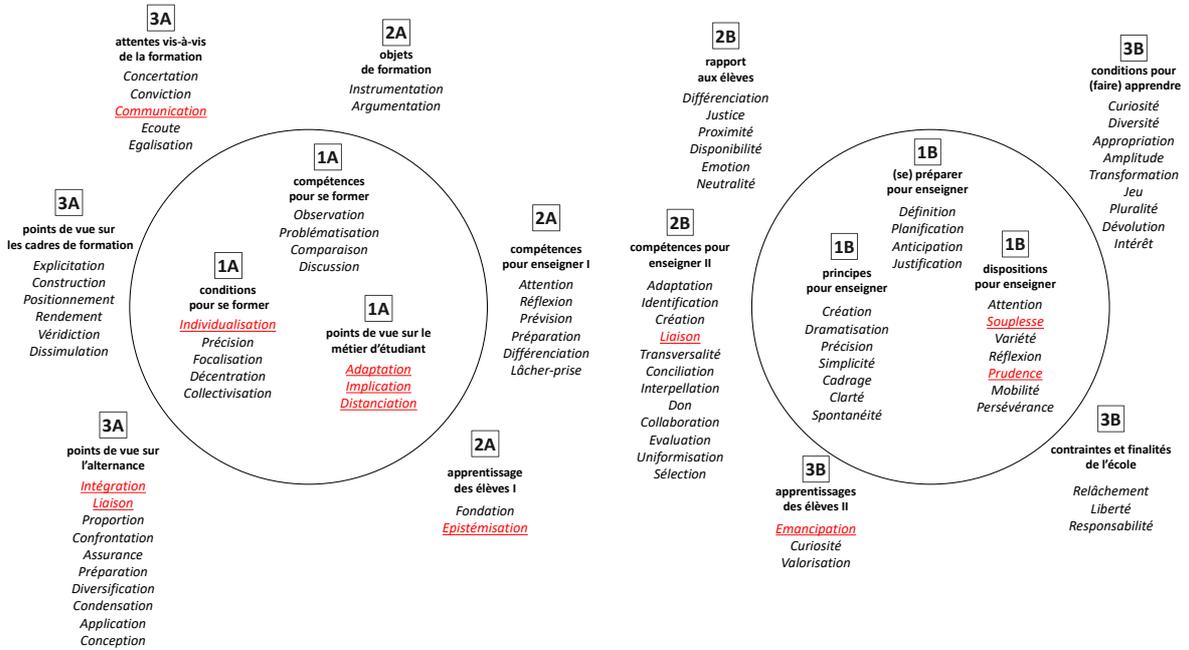
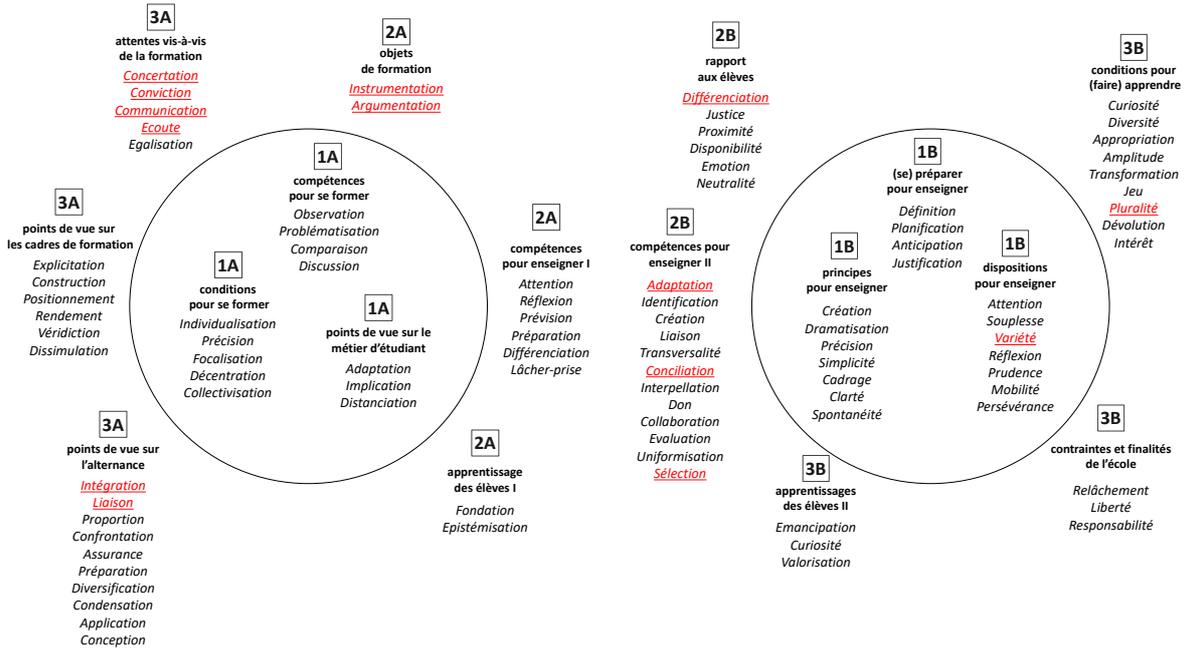


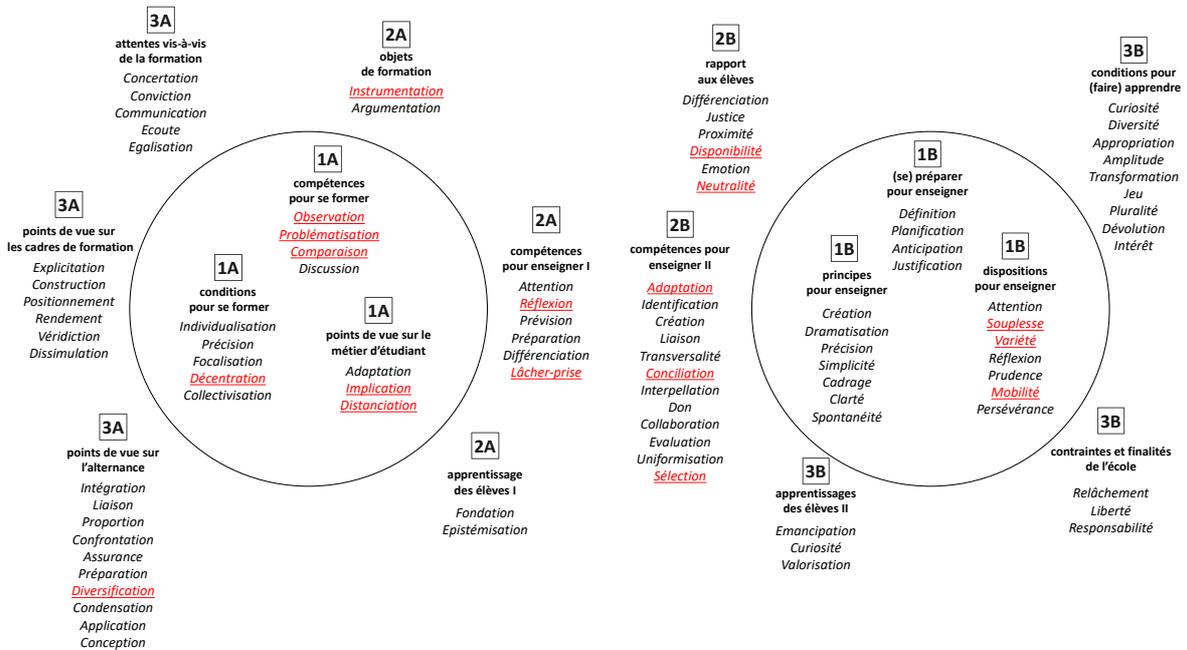
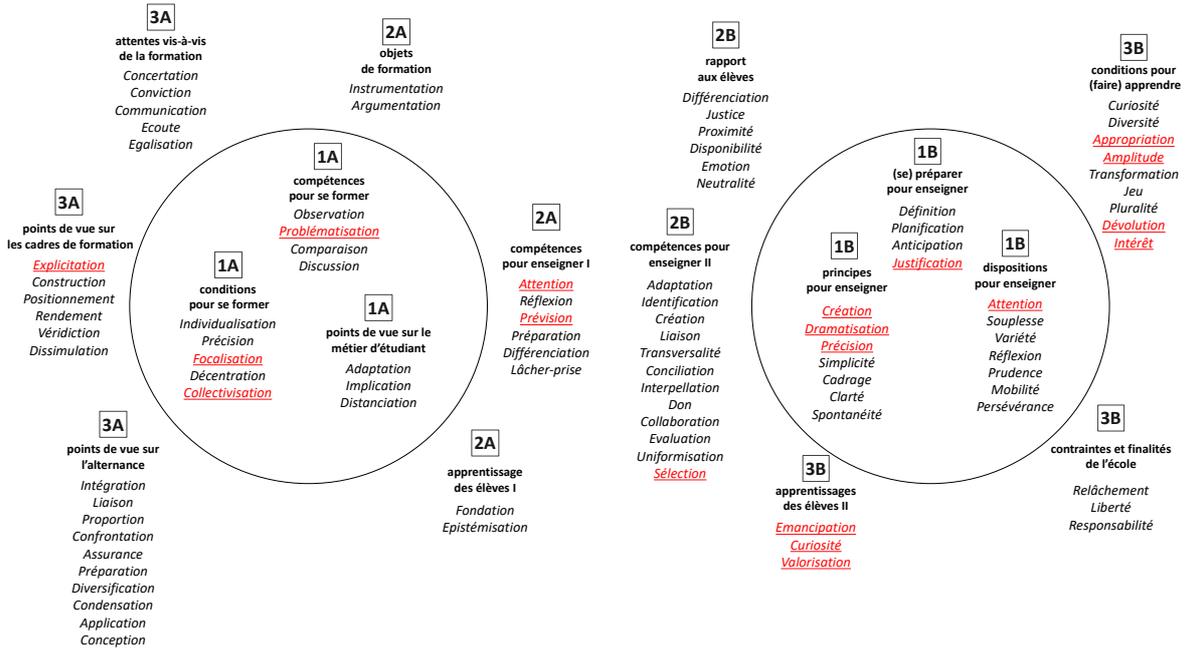












33. Annexe III : extraits du Guide-Programme du baccalauréat ³²⁰

BACCALAUREAT UNIVERSITAIRE EN SCIENCES DE L'EDUCATION (BS)

Le Baccalauréat universitaire en sciences de l'éducation constitue la première étape des études en sciences de l'éducation. Il comporte deux orientations : "Education et formation" et "Enseignement primaire". Ces deux orientations ouvrent l'accès à des études de Maîtrise universitaire (Master, 90 ou 120 crédits ECTS) dans lesquelles les étudiants peuvent approfondir la connaissance des différents métiers de l'éducation et de la formation acquise au Baccalauréat. Les étudiants de l'orientation "Enseignement primaire" désireux de devenir enseignants dans le primaire (divisions élémentaire et moyenne), doivent effectuer une quatrième année pour obtenir le Certificat complémentaire en enseignement aux degrés préscolaire et primaire, obligatoire pour postuler un emploi à l'école primaire genevoise¹.

OBJECTIFS GENERAUX DU BS – ORIENTATION "EDUCATION ET FORMATION" (BSEF)

1. Acquérir une culture de base en sciences de l'éducation

Le Baccalauréat permet aux étudiants d'acquérir les bases théoriques et méthodologiques relatives aux différents domaines des sciences de l'éducation.

2. Construire un projet personnel de formation

Le système de créditation ECTS permet aux étudiants d'articuler avec souplesse la présence aux cours, le travail personnel, les stages, les projets indépendants, etc. Une organisation essentiellement semestrielle des unités de formation rend possible la construction d'un parcours de formation personnalisé.

3. Favoriser la mobilité

Le domaine "Ouverture et mobilité" du second cycle du BS vise à encourager l'ouverture aux programmes européens de formation des universités suisses ou étrangères en donnant aux étudiants la possibilité de suivre des enseignements dans ces universités et de les valider à hauteur de 30 crédits.

ORGANISATION

Faisant suite à un premier cycle conçu comme une introduction aux sciences de l'éducation (60 crédits), le deuxième cycle du BS (120 crédits) constitue une initiation à des domaines thématiques diversifiés ainsi qu'à une formation méthodologique préparant les étudiants à l'une des fonctions fondamentales de l'Université : la recherche.

Premier cycle

Le premier cycle prévoit l'acquisition de 24 crédits au moins dans le domaine des disciplines dites "contributives" aux sciences de l'éducation (histoire, sociologie, économie, anthropologie de l'éducation, etc.) et de 24 crédits au moins dans les domaines réputés "transversaux", qui sont pluridisciplinaires. Cette double approche des sciences de l'éducation vise à donner aux étudiants une culture générale commune. La réussite du premier cycle requiert en outre l'obtention de 3 crédits dans un "séminaire d'introduction au travail scientifique" (SITS), qui constitue une introduction aux méthodologies de la recherche en sciences de l'éducation. Elle suppose également l'obtention de 3 crédits dans les UF de terrain ; cela pour favoriser une pré-orientation des étudiants en prévision de la diversification de leurs parcours au deuxième cycle du Baccalauréat.

Deuxième cycle

Le deuxième cycle est construit en fonction des trois orientations développées en Maîtrise : "Formation des adultes" (FA) ; "Education spéciale" (EDS) ; "Analyse et Intervention dans les Systèmes Educatifs" (AISE).

DUREE DES ETUDES

La durée des études pour l'obtention du Baccalauréat universitaire en sciences de l'éducation est en principe de 6 semestres (10 semestres au maximum).

ACQUIS DE FORMATION

Au cours de la formation, les étudiant-e-s auront acquis des connaissances et développé des compétences ayant trait :

- aux fondements théoriques et conceptuels permettant de comprendre les phénomènes éducatifs ;
- à la nature et à l'évolution des systèmes éducatifs ainsi que des savoirs disciplinaires de référence ;
- au cadre systémique (politique, économique et organisationnel) des pratiques d'éducation et de formation ;
- aux apprenants (enfants et adultes), à leur développement, leur trajectoire, leurs difficultés et leurs besoins spécifiques ;
- aux professionnels de l'éducation et de la formation, à leurs champs d'action, leurs outils et leurs savoirs de référence ainsi qu'au cadrage sociétal et institutionnel de leur activité ;

¹ Confiée à l'université (Cf. Loi sur l'Instruction publique), la formation des enseignants primaires et secondaires est organisée dans le cadre de l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFÉ).

³²⁰ Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (2018a).

- aux processus et aux interactions qui permettent de construire et de réguler des situations et des dispositifs d'apprentissage, dans le cadre scolaire et d'autres contextes de formation (de base, professionnelle et continue) ;
- à la recherche en éducation, à ses théories, ses méthodes, ses résultats, sa transférabilité, ses enjeux (scientifiques, sociaux et éthiques) ;
- au travail scientifique, à ses outils conceptuels et méthodologiques, à l'observation et à l'analyse critique des contextes, des discours et des pratiques ;
- à l'identification des effets de politiques, d'interventions et d'actions éducatives ;
- au développement d'une réflexivité sur les rôles et les activités des professionnels de l'éducation et de la formation.

PREMIER CYCLE DU BS – 60 CREDITS ECTS

OBJECTIFS

Le premier cycle vise trois objectifs majeurs :

- un objectif "identitaire" tendant à fournir aux étudiants en sciences de l'éducation un bagage commun dans les disciplines qui marquent la spécificité des sciences de l'éducation ;
- un objectif d'orientation cherchant à offrir un large panorama des différentes approches de la formation qui sont représentées dans la Section, pour permettre aux étudiants de choisir en connaissance de cause leur programme du deuxième cycle du Baccalauréat, en anticipant les études de Maîtrise visées ;
- un objectif de formation de base initiant au travail scientifique et aux domaines dont l'approfondissement est prévu au deuxième cycle, le but étant de permettre à l'étudiant de commencer à construire le premier socle des connaissances scientifiques qu'il entend acquérir.

DISPOSITIF DE FORMATION

Pour réaliser les trois objectifs précités, le programme du premier cycle du BS propose une liste de 27 unités de formation (13 unités de formation filées, 2 unités de terrain et 12 séminaires) subdivisées comme suit :

- 7 unités de formation rattachées au domaine I "Problématiques de l'éducation et de la formation" ;
- 6 unités de formation rattachées au domaine II "Eclairages disciplinaires" ;
- 1 unité de formation hors domaine intitulée "Observation et analyse des terrains éducatifs, scolaires et professionnels", qui est constituée de deux groupes distincts : le premier étant axé sur les terrains éducatifs et scolaires, le second sur les terrains de la formation des adultes ;
- 12 séminaires d'introduction au travail scientifique (SITS).

Les étudiants ont également la possibilité d'inscrire une unité de formation à choix dans une liste de cours de psychologie.

SEMINAIRE D'INTRODUCTION AU TRAVAIL SCIENTIFIQUE (SITS)

Un séminaire d'introduction au travail scientifique compte en principe un groupe d'une vingtaine d'étudiants placé sous la direction d'un assistant ou d'un maître-assistant. Dans chaque SITS, la démarche proposée est articulée à celle du cours correspondant, que celui-ci relève du domaine des "Problématiques de l'éducation et de la formation", ou des "Eclairages disciplinaires". Un dispositif d'enseignement original, lié aux contenus du cours, implique les étudiants dans un travail en commun et dans des tâches concrètes : confrontation avec des "problèmes" et des "objets", lecture d'articles scientifiques, recherche bibliographique, élaboration d'une démarche de recherche, acquisition de routines d'écriture.

Chaque étudiant est tenu de suivre l'un des douze SITS. **Le cours correspondant doit être inscrit par l'étudiant. L'inscription au SITS doit être faite obligatoirement lors de la première semaine de la session d'examen de janvier-février 2018, sur un formulaire disponible sur l'intranet des étudiants.** Des informations complémentaires sur la spécificité de chacun de ces séminaires peuvent être consultées sur le site du professeur concerné.

DEUXIEME CYCLE ORIENTATION ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (BSEP)

120 CRÉDITS ECTS

OBJECTIFS

La formation entend former des diplômés qui aient à la fois :

- une culture scientifique de base en sciences humaines et sociales dans les domaines touchant à l'éducation ;
- des compétences orientées vers l'analyse de situations éducatives complexes, l'intervention et la recherche en éducation ;
- des compétences permettant, après l'obtention du Certificat complémentaire en enseignement aux degrés préscolaire et primaire, d'enseigner dans une classe ou d'exercer d'autres fonctions pédagogiques dans l'enseignement primaire (à Genève : divisions élémentaire et moyenne).

Les **compétences professionnelles** visées sont les suivantes : maîtriser et exercer la profession d'enseignant ; réfléchir sur sa pratique, innover, se former ; maîtriser les disciplines à enseigner et leurs didactiques ; se servir des sciences humaines et sociales comme base d'analyse des situations éducatives complexes ; assumer la dimension éducative de l'enseignement ; concevoir, construire et gérer des situations d'apprentissage et d'enseignement ; prendre en compte la diversité des élèves ; assumer les dimensions relationnelles de l'enseignement ; intégrer une composante éthique à la pratique quotidienne ; travailler en équipe et coopérer avec d'autres professionnels ; se servir à bon escient des technologies ; entretenir un rapport critique et autonome aux savoirs.

DEMARCHES DE FORMATION

UNE FORMATION EN ALTERNANCE

La formation se passe en deux lieux et plusieurs temps : les étudiants se trouvent **en alternance** dans les établissements scolaires et à l'Université, les semaines de terrain alternent avec les semaines de travail dans les lieux universitaires. Ce découpage fait surgir un stéréotype qu'il faut immédiatement combattre :

- le temps de terrain n'est pas le temps réservé à la pratique ; il se définit par un certain rapport – pragmatique, stratégique, global – entre théories et pratiques ; il offre des occasions d'expérimentation et d'analyse dans des conditions réalistes d'exercice du métier ;
- le temps de travail à l'Université n'est pas le temps réservé à la théorie ; il se définit par un autre rapport entre théorie et pratique, dégagé des contraintes de l'action immédiate, autorisant la centration analytique sur certaines composantes de la réalité et la mise entre parenthèses provisoire des autres.

Sur le terrain scolaire, les étudiants sont accompagnés par des enseignants primaires **formateurs de terrain**, dans le cadre du partenariat associant l'Université et le DIP.

UNE DEMARCHE CLINIQUE

Le va-et-vient entre théories et pratiques traverse chaque unité de formation compacte et chaque module regroupant des unités parallèles se partageant des semaines de terrain et des semaines de faculté. Le temps de travail sur le terrain avoisine 45% du temps du BSEP. Mais l'essentiel du dispositif consiste évidemment à transformer cette alternance de lieux et de moments en une véritable **articulation** des expériences et des représentations, en un entraînement intensif à une pratique réfléchie fondée sur des savoirs issus de la recherche, des savoirs professionnels, des savoirs d'action.

Chaque équipe universitaire construit une démarche de formation adaptée aux contenus et aux objectifs des unités de formation dont elle a la charge. On ne trouvera donc ici que des principes assez généraux. La formation met en place une démarche **clinique**. Elle se fonde sur l'observation ; elle permet d'élaborer des hypothèses et/ou des stratégies d'action par la réflexion individuelle ou collective, la mobilisation d'apports théoriques multiples, des regards complémentaires, des interrogations nouvelles ; elle part du singulier pour construire des liens entre les situations ; elle sollicite des personnes-ressources qui mettent en commun leurs points de vue pour faire évoluer la pratique ainsi analysée. C'est un moyen de faire face à la complexité du métier d'enseignant, en évitant le double écueil d'une pratique peu réfléchie et d'une théorie non pertinente en regard des réalités vécues. La démarche clinique peut, dans certains domaines, s'inspirer d'une démarche de recherche expérimentale, dans d'autres s'apparenter à une recherche-action, dans d'autres encore emprunter certains outils à la supervision, à l'analyse des pratiques.

UNE OUVERTURE A LA RECHERCHE

Les sciences humaines offrent un large éventail de démarches de recherche en éducation. La formation des enseignants intègre des apports possibles de la recherche sur la formation des maîtres, l'éducation des adultes, les processus d'apprentissage et d'enseignement. L'initiation à la recherche comme démarche de formation permet aux futurs enseignants de se familiariser avec les principales méthodologies et modes de production des connaissances en sciences de l'éducation. Elle offre l'occasion d'expérimenter des procédures, de formuler et de tester des hypothèses, d'apprendre à observer, à écouter, à récolter et à analyser les données. Elle favorise donc des prises de conscience, le développement d'un rapport actif à la réalité et la construction de compétences inhérentes à une pratique réfléchie. Dans la formation, le rapport à la recherche vise un double objectif :

- initier les étudiants à une formation méthodologique orientée vers la construction d'un rapport au savoir et au réel à réinvestir dans une pratique réflexive ;
- les faire participer à des recherches dans le cadre du métier d'enseignant.

Cette formation a lieu dans le cadre d'unités de formation méthodologiques et de séminaires de préparation à la recherche, mais aussi dans le cadre des unités compactes, au gré desquelles sont conduits des exercices intensifs de formulation d'hypothèses, d'observation, d'analyse, d'écriture.

LES GRANDS DOMAINES DE FORMATION

Les unités de formation sont réparties en six domaines, avec une organisation horaire permettant la coexistence des unités filées et des unités compactes. Des règles minimales imposent un certain ordre dans l'inscription des unités et le nombre de crédits par domaine. Le programme conseillé permet à l'étudiant de respecter facilement ces règles. Les six domaines sont les suivants :

DOMAINES	DEFINITION
UF centrées sur les didactiques des disciplines (ED)	L'enseignement est organisé dans une large mesure par disciplines scolaires. Dans chacune, on travaillera les objectifs et les finalités, les savoirs à enseigner, les démarches didactiques et pédagogiques qui en permettent l'appropriation par les élèves.
UF centrées sur les approches transversales (EAT)	Certains processus "traversent" les disciplines scolaires : évaluation, processus d'apprentissage, gestion de classe, métier d'élève, relations famille-école, phénomènes interculturels, etc. Même s'ils sont en partie abordés dans chaque didactique, ils exigent aussi des approches transversales.
UF centrées sur les outils et les méthodes de travail et de recherche (EO)	Centrées sur des outils pour l'étudiant, l'enseignant et le chercheur en éducation, leur but commun est de donner une initiation aux instruments et méthodes de recherche.
UF d'intégration des savoirs, savoir-faire et développement de la personne (EI)	Les enseignements sont centrés sur le questionnement éthique, les normes, les valeurs ; le développement personnel et interpersonnel ; la mise en relation des éléments de la formation dans la perspective d'une pratique professionnelle (centration sur l'approche systémique du métier, le sens de la formation, la construction de l'identité professionnelle).
Unités des stages en responsabilité (ES)	Ce sont des périodes d'immersion intensive (stage compact) ou régulière (stage filé) qui jalonnent l'année du Certificat. Toutefois, au BSEP, est organisé un premier stage en responsabilité. Sa fonction est formative : bilan des forces et des faiblesses. Il s'accompagne de tripartites collectives et prépare le dossier de développement professionnel qui sera poursuivi dans le Certificat.
Unité libre (EL)	Constitue l'occasion d'inscrire une unité de formation de 3 crédits dans le programme de deuxième cycle de Baccalauréat universitaire en sciences de l'éducation, orientation éducation et formation, en psychologie ou dans les autres facultés, instituts ou écoles de l'Université de Genève, au niveau Bachelor.

Ces domaines ne sont pas totalement homogènes, chacun couvre des contenus divers. Mais cette typologie permet de lire plus clairement certaines filiations ou certaines parentés d'intention dans le parcours. Les UF de chaque type peuvent être compactes ou filées.

ADMISSIONS

L'article 16 du Règlement d'études du Baccalauréat en sciences de l'éducation fait foi quant aux conditions d'accès à l'orientation Enseignement primaire.

Ce qu'il faut néanmoins savoir sur cette procédure :

- Une séance d'information est prévue chaque année (voir le calendrier au début de cette brochure). Des documents spécifiques seront distribués lors de cette séance.
- Les 60 crédits du premier cycle doivent être inscrits pour l'année académique 2017-2018 pour une admission dans l'orientation Enseignement primaire l'année suivante. **Au minimum 54 crédits dont l'unité de terrain doivent être acquis au plus tard à la session d'août-septembre 2018.** Restent réservées les dispositions particulières liées à des étudiants en admission conditionnelle dans la Section des sciences de l'éducation.
- Toute l'information sur les étapes de la procédure est disponible sur le site à l'adresse suivante :
<http://www.unige.ch/fapse/lesetudes/formations/baccalaureat/bsep/admission.html>

PARTENARIAT

Un contrat de partenariat a été institué entre le Département de l'instruction publique et la Direction de l'enseignement primaire d'une part, et l'Université de Genève et la Section des sciences de l'éducation de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation d'autre part. Il règle la collaboration à long terme en matière de formation des enseignants primaires.

Conformément à l'article 132 de la loi sur l'instruction publique, le parcours de deuxième cycle accueille le nombre d'étudiants fixé par le DIP, après consultation de l'Université, en fonction de la capacité d'accueil et d'encadrement de l'enseignement primaire.

Le Certificat complémentaire en enseignement aux degrés préscolaire et primaire est le titre requis pour être engagé comme enseignant primaire dans l'enseignement public genevois. Pour postuler, les étudiants devront être en possession du Baccalauréat en sciences de l'éducation orientation Enseignement primaire et du Certificat complémentaire en enseignement aux degrés préscolaire et primaire. Ils devront par ailleurs attester d'une parfaite maîtrise de la langue française et d'une connaissance des langues allemande et anglaise au niveau requis pour l'enseigner dans les classes primaires, à savoir au niveau B2 du cadre européen commun de référence pour les langues. Dans tous les cas, de bonnes compétences linguistiques en expression et en compréhension sont attendues par la Direction de l'enseignement primaire (plus de détails : http://www.ge.ch/dip/travailler_dip.asp).

Un **catalogue spécifique à la formation en enseignement primaire** est à disposition au secrétariat de la FEP pour les étudiants inscrits en deuxième cycle. Il donne toutes indications utiles sur les objectifs de ce parcours d'études, les descriptifs des unités comprises dans les modules et les unités d'articulation. Ce document et d'autres sont également téléchargeables via la page : <http://www.unige.ch/fapse/lesetudes/formations/bsep.html>.

DISPOSITIF DE FORMATION

Le deuxième cycle est composé de deux années de programme, organisées en parcours conseillé (cf. schéma ci-après), et constituées de deux types d'unités de formation : unités de formation compactes et unités de formation filées.

DEUXIEME ANNEE DU PARCOURS CONSEILLE

Prof. ens. : rôles et identité 4 s / 3 cr ⁶	Approches transversales 1 (EAT1) exp. émotionnelle et rel. éducative ; rapport au savoir, métier d'élève et sens du trav. scol. ; cultures, diversités, altérité ; école, familles, société ; org. du travail et métier d'enseignant 10 s / 16 cr	Didactiques des disciplines 1 (ED1) Français ; mathématiques ; arts plastiques ; musique ; éducation physique ; allemand 13 s / 23 cr
---	---	--

Séminaire clinique	3 cr
Préparation à la recherche	3 cr
Didactique : lecture	3 cr
Didactique : élèves en difficulté	3 cr
Transversal : enseignement spécialisé	3 cr
Unité de formation libre	3 cr

TROISIEME ANNEE DU PARCOURS CONSEILLE

Stage en responsabilité 2 s / 2 cr	Approches transversales 2 (EAT2) processus d'appr. et interactions sociales en classe ; régulation des processus d'appr. et évaluation ; classes spécialisées et intégration : enseignement et appr. ; différences entre élèves et différenciation 11 s / 16 cr	Didactiques des disciplines 2 (ED2) français ; mathématiques ; géographie ; histoire ; sciences ; anglais 13 s / 22 cr
---------------------------------------	---	---

Séminaire clinique	3 cr
Séminaire d'initiation à la recherche	6 cr
Didactique : lecture	3 cr
Transversal ou didactique : école première	3 cr
Enseigner et apprendre avec les technologies numériques	2 cr
Séminaire de prép. au travail d'intégration de fin d'études	3 cr

Les unités compactes : d'une durée de 2 à 12 semaines, elles sont centrées sur une thématique, avec alternance de travail entre les écoles (avec des enseignants primaires "formateurs de terrain") et l'Université. Celles-ci sont dispensées les lundis, mardis, jeudis et vendredis de 8h à 16h.

Les unités filées : courant tout au long d'un semestre ou de l'année (à raison d'une ou quelques heures par semaine), elles sont regroupées le mercredi ou en fin de journée (après les unités compactes, à partir de 16 heures), sous forme de cours ou de séminaire.

⁶ "s" = semaines / "cr" = crédits

34. Annexe IV: référentiel des « douze compétences évolutives »³²¹

1. Maîtriser et exercer la profession d'enseignant

Enseigner est un métier qui s'exerce dans le cadre d'une organisation publique ou privée à laquelle il appartient de prescrire les finalités de l'enseignement et de structurer le cursus, souvent de définir de façon plus ou moins détaillée des programmes et des horaires plus ou moins contraignants, parfois de proposer ou d'imposer des démarches didactiques et des moyens d'enseignement. La formation doit préparer à respecter les cahiers des charges fixés par les organisations scolaires tout autant qu'à faire évoluer le métier vers davantage d'autonomie et de responsabilité. On visera donc à former des professionnels capables de penser et d'agir de façon juste et efficace à partir d'objectifs généraux et de principes éthiques.

2. Réfléchir sur sa pratique, innover, se former

La formation visera à former des praticiens capables d'analyser leur action et de l'infléchir au gré de l'expérience. Cette compétence s'acquiert par un rapport théorique – distancié, étayé par des grilles d'intelligibilité – au travail observé et vécu dès le début de la formation initiale. Cette dernière tendra à leur donner les moyens scientifiques et cliniques d'analyser chaque situation, d'identifier les obstacles et les problèmes, de construire et d'adapter les solutions. Cette orientation suppose non seulement une capacité d'analyse et de décision, mais également des attitudes : prise de risques, capacité de reconnaître ses erreurs, de demander de l'aide, d'identifier ses besoins de formation en termes de développement de sa propre personne et d'enseignant en devenir, autant que sur le plan de la maîtrise des savoirs théoriques.

3. Maîtriser les disciplines à enseigner et leur(s) didactique(s)

Le but de la formation est de faire passer les étudiants de la maîtrise personnelle des connaissances et des savoir-faire disciplinaires à leur mise en œuvre en situation didactique et à leur appropriation active par les élèves. Cela suppose une familiarisation avec les contenus d'enseignement conçus comme élaborations complexes, historiquement constituées, contraintes par le système d'enseignement, puis l'appropriation de concepts, de savoirs et de savoir-faire relevant, au premier chef, des didactiques des disciplines, mais aussi de la didactique comparée et des différentes approches consacrées aux processus de l'enseignement et de l'apprentissage dans les contextes scolaires ou, encore, aux dimensions pluri- ou interdisciplinaires.

4. Se servir des sciences humaines et sociales comme base d'analyse des situations

Les savoirs accumulés par les sciences humaines et sociales ne peuvent prétendre guider pas à pas la pratique pédagogique. Ils constituent en revanche une référence essentielle : au stade de la planification didactique globale, de la préparation de séquences particulières, de l'adoption d'un mode de gestion de classe adapté aux objectifs globaux et spécifiques assignés à la scolarité primaire, aux contextes de classe et aux caractéristiques des élèves, puis, au moment de l'analyse et de l'interprétation de l'expérience permettant la régulation de l'action sur le vif ou son ajustement différé en présence de situations analogues.

5. Assumer la dimension éducative de l'enseignement

La formation des enseignants à l'Université les préparera à intégrer à leur action didactique et pédagogique les dimensions de socialisation et d'éducation qui figurent dans les objectifs de l'école, notamment les orientations générales des plans d'études ou les lois sur l'instruction publique. La formation favorisera une prise de conscience des valeurs et attitudes véhiculées par les contenus et les pratiques de l'enseignement. Elle sensibilisera à la diversité culturelle, aux différences sexuelles, éthiques, sociales et religieuses, aux exclusions qu'elles provoquent. Les futurs enseignants seront amenés à réfléchir à leur rôle dans ce domaine, même s'il est bien entendu qu'ils partagent cette responsabilité avec d'autres professionnels et les familles.

³²¹ Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (2018b), p. 9-10.

6. Concevoir, construire et gérer des situations d'apprentissage et d'enseignement

Le rôle des enseignants est de favoriser les apprentissages des élèves, leur développement – intellectuel, psychique, moral, social, physique – et la construction de leur identité, dans le sens des objectifs de l'institution scolaire aussi bien que de leurs trajectoires personnelles. Pour y parvenir, il s'agit de maîtriser les processus d'enseignement : s'approprier les savoirs disciplinaires, savoir planifier des progressions, construire des séquences didactiques et les conduire, gérer un groupe, évaluer, négocier avec les parents et les collègues, etc. Mais la valeur de ces moyens se juge au niveau des destinataires, les élèves. Prendre en compte celui qui se forme dans la triade élève-savoir-enseignant, c'est s'intéresser à ses processus d'apprentissage, ses modes d'appropriation de la connaissance, ses acquis, l'usage qu'il peut faire de ses connaissances, les rapports qu'il entretient avec l'école et les savoirs, ses ancrages culturels.

7. Prendre en compte la diversité des élèves

La diversité des élèves est une donnée de base de l'activité enseignante. La formation préparera à comprendre et gérer cette diversité, tant au plan des systèmes de pensées et de valeurs (sensibilisation aux dimensions interculturelles) qu'au plan pratique (différenciation, intégration, inclusion).

8. Assumer les dimensions relationnelles de l'enseignement

Œuvrer dans le champ éducatif, c'est apprendre à travailler sur ses émotions et affects. La formation rendra les étudiants attentifs à leurs mécanismes de défense, au poids de leur éducation et de leur histoire dans leurs attitudes et réactions, afin qu'ils prennent en compte cette dimension dans leur développement personnel. En les aidant à renforcer leur identité, à conquérir solidité et stabilité, la formation devrait permettre d'affronter la complexité, l'incertitude, les conflits, l'échec, de comprendre les dynamiques de groupes, le fonctionnement des organisations.

9. Intégrer une composante éthique à la pratique quotidienne

Enseigner, c'est concilier les objectifs de l'institution, ses propres valeurs et les projets de l'élève. C'est respecter en tout temps la liberté de conscience et d'expression, l'identité, la sphère privée, les valeurs de l'élève et de ses proches ; c'est renoncer à toute stratégie d'enseignement, aussi puissante soit-elle, qui menacerait l'intégrité et le développement des personnes. La formation donnera une dimension éthique aux compétences et l'intégrera au fonctionnement en situation.

10. Travailler en équipe et coopérer avec d'autres professionnels

Aucun enseignant ne saurait à lui seul résoudre tous les problèmes. Sa formation le rendra capable de coopérer avec d'autres enseignants, avec les parents, avec divers spécialistes (psychologues, logopédistes, travailleurs sociaux, infirmières scolaires, par exemple). Elle le préparera à concevoir, négocier et mettre en œuvre une division du travail ou une action collective, à travailler en équipe, à participer à la vie de l'établissement, à gérer des projets communs.

11. Se servir à bon escient des technologies

L'informatique, les réseaux et les technologies multimédias mettent des outils sans cesse renouvelés à la disposition des enseignants, qui doivent les connaître et savoir s'en servir de façon pertinente et critique, à la fois pour accroître l'efficacité de leur enseignement aux niveaux didactique et pédagogique et pour familiariser leurs élèves avec ces approches.

12. Entretenir un rapport critique et autonome aux savoirs

La formation des enseignants à l'Université favorisera une prise de distance par rapport à l'institution scolaire, aux contenus et modalités de l'enseignement. Elle visera, comme toute autre formation universitaire, à donner les moyens d'une interrogation autonome et critique des savoirs, des valeurs et des institutions.

35. Annexe V: plan schématique de l'ensemble de la thèse

Partie introductive

1. Anthropologie philosophique et formation des enseignants	[Ouverture du thème de la capacité à s'orienter dans l'expérience, sur la base d'une approche philosophique projetée dans le champ de la formation des enseignants primaire et dans une logique d'enquête empirique.]
2. Étudiants et formateurs dans le cercle scolastique	[Retour réflexif sur la curiosité pour l'épistémologie des étudiants à l'entrée dans une formation professionnelle et mise en perspective d'un malentendu potentiel entre inconscient scolastique et programme d'alternance (sous la figure paradoxale du praticien réflexif rapportée à son sens éthique.)]
3. La « politesse de faire connaissance »	[Introduction de la posture d'enquêteur, curieux avant tout (par politesse) de mieux connaître les expériences formatrices des étudiants (curriculum réel) sans les reconduire trop vite à la programmation des apprentissages (curriculum formel).]
4. Ce que les futurs enseignants (nous) apprennent du métier d'enseignant	[Mise en abîme des perspectives de problématisation entre ce que l'on peut vouloir apprendre de ce que disent apprendre (ou voudraient apprendre) du métier et ce que ce qu'ils disent peut nous apprendre de ce que la formation voudrait qu'ils apprennent...]
5. Féconder des demandes confuses ?	[Ancrage de l'enquête dans une confusion à explorer (rapportée par d'autres chercheurs) quant aux types de savoir en jeu dans la formation des « nouveaux enseignants », et ouverture de la question de l'intégration des apprentissages dans des dispositifs dédiés.]
6. Penser la formation en tant que travail curriculaire	[Problématisation de l'expérience des étudiants en tant que travail curriculaire pour ouvrir la question de la définition des problèmes qu'ils rencontrent et des opérations qu'ils mettent en œuvre pour en définir les invariants.]
7. Exprimer un milieu de formation	[Nouvelle justification de l'entrée en matière à distance du curriculum formel, dans une primauté accordée à une logique d'expression du milieu de formation par les étudiants.]
8. Postuler la normativité des personnes	[Introduction du vocabulaire de la normativité pour postuler la capacité des personnes en formation de normer elles-mêmes le milieu de formation (du moins partiellement), en particulier quant aux objets de formation qu'elles identifient de manière préférentielle.]
9. Problématiser l'initiative en formation	[Introduction de la capacité d'initiative (et d'intervention) individuelle comme enjeu d'apprentissage en formation, dans la perspective d'une réflexivité combinatoire sur les compétences (en terme des ressources systémiques et des dispositions agentielles qu'elles supposent).]
10. (Dé)coder des « points de résistance » et « de création »	[Évocation des enjeux (micro)stratégiques potentiels de résistance et de création dans une institution de formation qui code à sa manière les conduites attendues sans nécessairement vouloir – ni pouvoir – en contrôler les formes alternatives émergentes.]
11. Déplier des foyers de réflexivité	[Ouverture d'une logique d'explicitation des foyers de réflexivité, des prises pragmatiques et des processus de valuation des personnes en formation en tant qu'elles conduisent elles-mêmes leurs propres enquêtes.]

Partie Dialectique

12. Préciser un milieu	<p>[Mise en parallèle du cursus « formel » des étudiants au différents moments de rencontre et du cursus de production de la thèse.]</p> <p>[Présentation du milieu de l'enquête (qui est aussi le milieu « formel » de formation des étudiants interrogés) pour situer la stratégie de production et accompagner la compréhension du matériau mis à disposition.]</p>
13. Inventer une méthode	<p>[Exposition des conditions d'entretien et des méthodes utilisées pour produire le matériau.]</p> <p>[Présentation de la conduite des entretiens, du procédé de production des cartes manuscrites sur la base des entretiens, et du procédé d'écriture des portraits individuels.]</p>
14. Mettre à disposition des portraits	<p>[Présentation de la logique de mise à disposition des portraits et mise à disposition du premier portrait.]</p>
15. Exposer des rencontres	<p>[Cadrage conceptuel centré sur une théorie de la configuration des imaginaires en formation et de la schématisation d'un concept de « métier ».]</p> <p>[Cadrage conceptuel centré sur une théorie des rencontres problématiques d'un plan l'expérience (du métier et de la formation) et une logique de conquête des points de vue sur l'expérience.]</p>
16. Construire un instrument	<p>[Reprise des deux cadres conceptuels et reproblématisation stratégique des enjeux de recherche quant aux images et aux problèmes émergents des rencontres des étudiants avec la formation au métier.]</p> <p>[Approche conjonctive du modèle dialectique (dédialectisation) pour préciser la traduction des enjeux de recherche dans une logique combinatoire (en terme d'initiative, de compétence et de schèmes opératoires).]</p> <p>[Introduction d'une logique d'étayage mutuel des registres d'apprentissage (épistémique et pragmatique) pour pour profiler une logique (et une clinique) des opérations d'orientation et de développement.]</p> <p>[Reformulation des questions de recherche en terme de « bases d'orientation » et d'orientation de l'imagination pédagogique.]</p> <p>[Excursus pour évoquer les approches biographiques à la marge de mon enquête et les « trous » qui constituent (aussi) les <i>vies écrites</i>.]</p>

Partie Clinique

- 17. Partager un vertige** [Mise en parallèle des postures respectives de formation (des étudiants) et de classification (des portraits), entre recherche d'une base (réaliste) commune d'orientation et logique (idéale) d'individualisation des parcours.]
[Problématisation de la mise en ordre des portraits et d'une logique d'exposition fondée mais ouverte.]
-
- 18. Faire connaissance** [Exposition des tentatives de catégorisation ayant conduit au raisonnement qui justifie l'ordre de mise à disposition des portraits.]
[Justification de l'ordre proposé sur la base d'une polarité des logiques énonciatives et la densité des discours tournés tendanciellement plutôt vers le métier ou vers la formation.]
[Mise à disposition des 18 portraits par groupes d'affinités.]
-
- 19. Faire du risque une ouverture** [Excursus sous forme de confidences du chercheur-formateur résistant au codage du matériau et à la sélectivité induite de l'anonymisation.]
-
- 20. Affronter le chaos** [Reprise de l'exposition du procédé de sélection et de mise en forme des listes d'énoncés extraits des portraits.]
[Justification du changement de stratégie de catégorisation du matériau en direction d'une appréhension anonyme et distanciée des portraits individuels.]
-
- 21. Repérer des territoires et dresser des cartes** [Exposition du choix d'une nouvelle stratégie de catégorisation consistant à cartographier manuellement les énoncés en les agencant sur des territoires sémantiques (une carte-formation et une carte-métier).]
[Introduction d'une logique de circulation entre les territoires et présentation de l'agencement des cartes.]
[Première problématisation d'une logique de hiérarchisation et d'orientation préférentielle de « lecture » des cartes.]
-
- 22. Titrer des territoires et inférer des opérations** [Présentation de la mise en tableau des territoires sémantiques et des énoncés (regroupés sur les territoires) pour procéder à l'inférence d'opérations (pour se former et pour enseigner).]
[Nouvelle justification du choix du vocabulaire des opérations préféré aux deux vocabulaire - des normes et des schèmes - qui l'encadrent.]
[Mise à disposition et commentaire des tableaux (carte par carte, puis territoire par territoire) regroupant les énoncés reformulés, les territoires qui les regroupent et les opérations inférées à un plus haut degré d'abstraction.]
-
- 23. Se penser devant des opération** [Proposition de cartographie synoptique des opérations (en deux cartes, par genre d'opérations).]
[Reformulation des logiques de lecture et de hiérarchisation des orientations de lecture.]
[Introduction d'une logique d'instrumentation des cartes dans une logique de formation et formulation d'une proposition de table de jeu des opération dans une logique de repérage et de hiérarchisation des compétences.]

Partie Critique

- 24. Étendre le champ des opérations** [Reprise critique du procédé d'ensemble de production du matériau.]
[Problématisation de la réduction du matériau (et des pertes de densité réelle), et proposition de réextension du champ des opérations vers des enjeux de justification normative et de fondation anthropologique.]
[Prolongement de la logique de pivot hiérarchique dans la mise en réseau des opérations et proposition d'une logique de distanciation herméneutique ancrée dans l'expérience dense du travail de formation]
-
- 25. « Penser l'initiative » en formation** [Reprise critique des éléments centraux du cadrage conceptuel.]
[Suite de la problématisation des pertes de densité aux extrêmes (images et situations professionnelles) et articulation de la réextension du champ dans une logique (formative) de décomposition analytique des opérations centrée sur les concepts d'initiative et de processus compétentiels et combinatoires.]
[Ouverture et recentration sur une logique d'instrumentation en formation de l'analyse des opérations curriculaires (dans la perspective d'un concept d'orientateur du métier et sous le problème de la didactisation dévolutive comme opérateur de formation).]
-

Conclusion

- 26. Partager la formation** [Ouverture de la question du partage (en formation) des enjeux de rupture épistémologique et d'opérationnalisation du métier (sous le postulat paradoxal d'une appréhension continuiste de l'expérience).]
-
- 27. Former un praticien normatif** [Réflexion sur les aventures de la figure du praticien réflexif en formation (à partir des résistances) et proposition d'une inclusion de la question de la normativité vitale dans celle de la réflexivité stratégique.]
-
- 28. Étalonner des idéaux d'excellence** [Reproblématisation de la question de la hiérarchisation (de l'excellence en formation) et introduction d'une logique d'étalonnage des compétences instrumentée par l'analyse des opérations curriculaires.]
-
- 29. Instrumenter des débats de normes** [Inscription de la perspective d'instrumentation dans une logique d'enquête et de débats normatifs portant sur l'imaginaire (moral et anthropologique) du métier d'enseignant.]
-
- 30. Dire publiquement nos quant-à-soi ?** [Ouverture (sous le signe d'une double crise de la prescription) vers une logique de mise en culture publique des enjeux d'orientation pour partager (et tempérer pragmatiquement et collectivement) la charge des idéaux de performance et d'argumentation qui pèsent sur les métier de la formation.]

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Akkari, A & Heer, S. (2006). La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants. In A. Akkari et S. Heer (Éds.), *La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants : perspectives de recherche comparative*. Actes de la Recherche, HEP-BEJUNE, n° 5, 2-6.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante ? In *Recherche et formation*, 35, 25-41.
- Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (Eds.) (2013). *Former des enseignants réflexifs*. Obstacles et résistances. Bruxelles : De Boeck.
- Amigues, R. (2012). Les situations professionnelles dans les sciences de l'éducation : objet scientifique spécifique ou objet-frontière ? In *Phronesis*, 1(1), 119-123
- Dutercq, Y. & Maroy, C (Eds). (2017). *Professionalisme enseignant et politiques de responsabilisation*. Bruxelles : De Boeck.
- Arendt, H. (1983). *La condition de l'homme moderne*. Paris : Calman-Levy
- Arrien, S-J. (2007). Ipséité et passivité : le montage narratif du soi (Paul Ricoeur, Wilhelm Schapp et Antonin Artaud). In *Laval théologique et philosophique*, 63 (3), 445-458.
- Astolfi, J.P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris: ESF.
- Austin, J.L. (1961). A Plea for excuses. In J. O. Urmson & G. J. Warnock (Eds.), *Philosophical Papers*. Oxford : Clarendon Press.
- Bachelard G. (1972). *La Formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Bandini, A. (2012). *Wilfrid Sellars et Le Mythe Du Donné*. Paris: PUF.
- Barthes, R. (1971). *Sade, Fourier, Loyola, O. C.* Paris : Seuil.
- Bateson, G. (1972). *Vers une écologie de l'esprit, tome 2*. Paris : Le Seuil.
- Bautier, E. (2005). Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation. In *Langage et société*, 1 (111), 51-71.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. In *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, E. & Rayou, P. (2013). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. In *Education et didactique* [En ligne]. Repéré à : <http://educationdidactique.revues.org/1721>
- Baillauques, S. (1996). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Ph. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels* (pp. 41-61), Bruxelles, De Boeck.
- Benoist J. (2012). Mythe du donné, mythe de la pensée ». In *Les Études philosophiques*, 4 (103), 515-531.
- Bertone S., Chaliès, S., & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. In *Le travail humain*, 72, 105-125.
- Bidet, A. (2008). La genèse des valeurs : une affaire d'enquête. In *Tracés*, 15. [En ligne], Repéré à : <http://traces.revues.org/813>
- Bimbenet, E. (2006). Sens pratique et pratiques réflexives. Quelques développements sociologiques de l'ontologie merleau-pontienne. *Archives de Philosophie*, 69 (1), 57-78.
- Bimbenet, E. (2011). *L'animal que je ne suis plus*. Paris : Folio-Gallimard.

- Bodergat, J.-Y., & Buznic-Bourgeacq, P. (2015). *Des professionnalités sous tension. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain*. Bruxelles : De Boeck.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Bonitto-Donato, C. (2016). *Une archéologie de l'interaction. De David Hume à Erving Goffman*. Paris: Vrin.
- Bourdieu P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150, 43-58.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1986a). Habitus, code, codification. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 64, 40-44.
- Bourdieu, P. (1986b). La force du droit [Eléments pour une sociologie du champ juridique]. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 64, 3-19.
- Bourdieu, P. (1993). À propos de la famille comme catégorie réalisée. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*, 100, 32-36
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques*. Paris : Le Seuil.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Le Seuil
- Bourdieu, P. (2000). À contre-pente. Entretien avec Pierre Bourdieu. *Vacarme*, 14.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité, Cours du Collège de France 2000-2001*. Paris : Raisons d'agir.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2014). *Invitation à la sociologie réflexive*. Paris: Le Seuil.
- Bourdoncle R. (1991). La professionnalisation des enseignants: Analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94 (1), 73-91.
- Boureau, A. (1995). La compétence inductive. Un modèle d'analyse des représentations rares. In B. Lepetit (1995). (Ed.). *Les Formes de l'expérience. Une autre histoire sociale* (pp. 23-39). Paris : Albin Michel.
- Bouveresse, J. (1976). *Le mythe de l'intériorité*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bouveresse, J. (1996) *La demande philosophique*. Paris : Éditions de l'Éclat.
- Brandom, R. (2009/2000). *L'articulation des raisons*. Paris: Les Éditions du Cerf.
- Bronckart, J.-P. (2005). *Une introduction aux théories de l'action*. Genève: Université de Genève.
- Bucheton, D. et Soulé (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. In *Éducation et didactique* [En ligne]. Repéré à <http://educationdidactique.revues.org/543>
- Bulea Bronckart, E., Jennaeret, T, Verdelhan-Bourgade, M., Dumortier, J.-L. & Perregaux, C. (2007). Notions transversales au champ. In M. Verdelhan-Bourgade (Ed.) *Le français langue seconde* (pp. 85-156). Brussels : De Boeck.
- Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2005). Pour une redéfinition de la compétence comme processus dynamique. In *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation*, 104, 189-232.
- Buyse, A. & Vanhulle, S, (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? In *Questions Vives* [En ligne], Repéré à : <http://questionsvives.revues.org/603>

- Canguilhem, G. (1947). Milieux et normes de l'homme au travail. *Cahiers internationaux de sociologie*, 3, 120-137.
- Canguilhem, G. (2005/1943). *Le normal et le pathologique*. Paris, PUF.
- Canguilhem, G. (2002). *Écrits sur la médecine*. Paris : Seuil.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Point-Seuil.
- Castoriadis, C. (1999). La découverte de l'imagination. in *Les carrefours du labyrinthe. 2*. Paris : Point-Seuil.
- Cefaï, D & Isaac, J. (2002). *L'héritage du pragmatisme. Conflits d'urbanité et épreuves de civisme*. La Tour d'Aigues : L'Aube.
- Cefaï, D. & Gardella, E. (2012). Comment analyser une situation selon le dernier Goffman ? De Frame Analysis à Forms of Talk. In D. Cefaï. & E. Gardella (Eds). *Erwing Goffman et l'ordre de l'interaction* (pp. 237-239). Paris : PUF.
- Château, J.Y. (Éd.) (1997). *La vérité pratique: Aristote Éthique à Nicomache Livre VI*. Paris: Vrin.
- Chateauraynaud, F. (2011). *Argumenter dans un champ de forces. Essai de balistique sociologique*. Paris : Pétra.
- Chateauraynaud, F. (2015). L'emprise comme expérience. SociologieS [En ligne], Dossiers, Pragmatisme et sciences sociales : explorations, enquêtes, expérimentations, repéré à : <http://journals.openedition.org/sociologies/4931>
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. In *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1 (1), 165-177.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. In *Éducation & Didactique*, 1, 83-94.
- Clot, Y. (2015). Vygotski avec Spinoza, au-delà de Freud. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 140 (2), 205-224.
- Colliot-Thélène C. (2004). Expliquer/comprendre : relecture d'une controverse. In *Espaces Temps*, 84-86, 6-23;
- Dardot, P. & Laval, C. (2014). *Commun. Essai sur la révolution au XXIe siècle*. Paris : La Découverte.
- Davidson, D. (1993). *Actions et évènements*. Paris : PUF.
- Desjardins, J. (2013). Des étudiants résistants ? Mais qu'en est-il des dispositifs de formation ? In M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Eds.). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (pp. 21-38). Bruxelles : De Boeck.
- Desjardins, J. & Hensler, H. (2009). À la recherche d'une cohérence dans les programmes de formation à l'enseignement. Le rôle des acteurs et la prise en compte des caractéristiques organisationnelles. In In R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud (Eds.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* (pp. 145-159). Bruxelles : De Boeck.
- Deleuze, G. (1968) *Spinoza et le problème de l'expression*. Paris : Editions de Minuit.
- Deleuze, G. (1986). *Foucault*. Paris : les Editions de Minuit.
- Deleuze, G. (1990). *Pourparlers*. Paris: Editions de Minuit.
- Deleuze, G. (1995). *Dialogues avec Claire Parnet*. Paris: Champs-Flammarion.
- Deleuze, G. (1996). *Proust et les signes*. Paris : PUF.
- Deleuze, G. (1981). La peinture et la question des concepts. Cours enregistré à l'Université de Vincennes [transcription]. Récupéré à : http://www2.univ-paris8.fr/deleuze/article.php?id_article=58

- Deleuze, G. & Guattari (1980). *Mille Plateaux*. Paris : Editions de Minuit.
- Deleuze, G. & Parnet C. (1996), *Dialogues*, Paris, Flammarion.
- Demailly, L. (2018). La recherche sociologique contractuelle comme expérience du rapport des institutions à la réflexivité. *Sociologies pratiques*, 1 (36), 77-85.
- Depraz, N. (2004). Le tournant pratique de la phénoménologie. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 129 (2), 149-165.
- Depraz, N. (2014). *Attention et vigilance. A la croisée de la phénoménologie et des sciences cognitives*. Paris: PUF.
- Derrida, J. (2010). *La vérité en peinture*. Paris : Champs-Flammarion.
- Despret, V. (2002). *Quand le loup habitera avec l'agneau*. Paris: Les empêcheurs de penser en rond - Le Seuil.
- Devos, C. & Paquay, L. (2013). Le choc de la pratique chez les enseignants débutants : quelle place pour la réflexivité ? In M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Eds.). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (pp. 229-248). Bruxelles : De Boeck.
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard-Folio
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. Paris : Les empêcheurs de penser en rond – La Découverte. (traduit et présenté par A. Bidet, L. Quéré et G. Truc).
- Dewey, J. (2014). *Reconstruction en philosophie*. Paris : Gallimard-Folio
- Didi-Huberman, G. (2012). *Peuples exposés, peuples figurants - L'Oeil de l'histoire*, 4. Paris : Éditions de Minuit.
- Didi-Huberman, G. (2013). *Atlas ou le gai savoir inquiet - L'Oeil de l'histoire*, 3. Paris : Éditions de Minuit.
- Dodier, N. (2001). Une éthique radicale de l'indexicalité. In M. de Fornel, M., Ogien, A., Quéré, L., (Eds.), *L'ethnométhodologie* (pp. 315-330). Paris : La Découverte.
- Dominicé, P. (2001). La contribution de l'approche biographique à la connaissance de la formation. In R Hofstetter et al. (Éds). *Le pari des sciences de l'éducation* (Raisons éducatives; pp. 277-291). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Durand, M. (2008). Diversité des situations et unité des savoirs en formation des enseignants. In Ph. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (Eds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 33-42). Bruxelles : De Boeck.
- Durkheim, É. & Mauss, M. (1969). De quelques formes primitives de classification. Contribution à l'étude des représentations collective. In : Mauss M. *Essais de sociologie* (pp. 1-72). Paris : Seuil.
- Durkheim, E. (1975/1917). Introduction à la morale. In Durkheim, E. *Textes 2* (pp. 313-331). Paris : Editions de Minuit.
- Duru-Bellat, M. (2009). Évaluation externe du système éducatif et ressenti des acteurs.. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Eds.). *Evaluations en tension : Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 47-59). Bruxelles : De Boeck.
- Étienne, R. & Bucheton, D. (2009). Des gestes professionnels à l'agir des enseignants, un fil d'Ariane pour tisser à nouveaux frais une formation des enseignants et de leurs formateurs ? In D. Bucheton (Éd.). *L'Agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. (pp. 259-271). Toulouse : Octarès.

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (2018a). Guide-programme du Baccalauréat en Sciences de l'Éducation. Université de Genève. Récupéré à : https://www.unige.ch/fapse/files/9515/1842/7715/SSED-Guide_Programme-17_18-web.pdf

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (2018b). Formations en enseignement primaire et spécialisé. Guide de l'étudiante et de l'étudiant. Université de Genève. Récupéré à :

http://www.unige.ch/iufe/files/6715/0511/4883/Guide_FEP-MESP_2017_final-site.pdf

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (2018c). Profession enseignante. Objectif et Descriptif. Université de Genève. Récupéré à :

<https://www.unige.ch/fapse/bsep/profession-enseignante/>

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (2018d). Approches transversales 1. « Situations éducatives complexes : relations, institutions et diversité des acteurs ». Document d'accompagnement. Université de Genève. Récupéré à :

https://www.unige.ch/fapse/bsep/files/4315/0817/2259/brochure1718_erratum16octobre.pdf

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (2018e). Didactiques des disciplines I. Français - Mathématiques - Allemand - Musique - Arts plastiques et visuels - Éducation physique. Document d'accompagnement. Université de Genève. Récupéré à :

https://www.unige.ch/fapse/bsep/files/5915/1808/5809/Brochure_2017-2018.pdf

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (2018f). Approches transversales 2. Apprentissages et pratiques d'enseignement en classes ordinaires et spécialisées. Document d'accompagnement. Récupéré à :

https://www.unige.ch/fapse/bsep/files/4515/0589/8868/8_Brochure_EAT2_2017_DEF.pdf

Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.

Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF.

Fabre, M. (2015). *Éducation et humanisme. Lecture de John Dewey*. Paris : VRIN.

Fabre, M. & Orange, Ch. (1997). Construction des problèmes et franchissement des obstacles. In *Aster*, 24, 37-57

Faingold, N. (2015). Un dispositif universitaire centré sur un travail réflexif d'exploration du vécu subjectif : formation et transformation de soi. In *Recherche et formation* [En ligne], Repéré à <http://rechercheformation.revues.org/2499>

Fischbach, F. (2002). *L'être et l'acte. Enquête sur le fondements de l'ontologie moderne de l'agir*. Paris : Vrin.

Foessel, M. (2014). Action, normes et critique. Paul Ricœur et les pouvoirs de l'imaginaire. In *Philosophiques*, 41(2), 241–252

Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du Curriculum*. Rennes : PUR.

Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard.

Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.

Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité, t. I, La volonté de savoir*. Paris : Gallimard.

Franck, O. (2017). A la recherche de l'archiélève lecteur à travers l'analyse du geste de planification: Rôle des élèves dans les modifications de séquences d'enseignement. Thèse de Doctorat, Université de Genève. Récupéré à : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:92154>

- Frelat-Kahn, B. (2013). *Pragmatisme et éducation. James, Dewey, Rorty*. Paris : Vrin.
- Galpérine, P. (1966). Essai sur la formation par étape des actions et des concepts. In A.N. Léontiev, A. Luria, A. Smirnoff (Eds.), *Recherches psychologiques en URSS* (pp. 114-132). Moscou : Editions du Progrès.
- Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S., & Chaliès, S. (2018). *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*. Paris : L'Harmattan.
- Gefen, A. (2014). *Vies imaginaires*. Paris : Gallimard-Folio.
- Geertz, C. (1973). Ideology as a Cultural System. In *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books, 1973.
- Giacometti, A. (1986). *Catalogue*. Martigny : Fondation Piette Gianadda [avant-propos].
- Ginsbourger, F. (2010). *Ce qui tue le travail*. Paris : Michalon.
- Ginzburg, C. (1986). Signes, traces, pistes. Racines d'un paradigme de l'indice. In *Le Débat*, 6, 6, 3-44. [nouvelle édition augmentée in Ginzburg (2010). *Mythes, emblèmes, traces ; morphologie et histoire*. Paris : Verdier, pp. 218-294.]
- Goffman E. (1988). *Les moments et leurs hommes*. Paris : Seuil/Minuit.
- Greish, J. (2011). Vers une herméneutique du soi : la voie courte et la voie longue. In *Revue de Métaphysique et de Morale*, 3, pp. 413-427.
- Habermas, J. (1973). *La technique et la science comme idéologie*. Paris : Gallimard-Tel.
- Habermas, J. (1986). *Morale et Communication. Conscience morale et activité communicationnelle*. Paris : Cerf.
- Habermas, J. (1991). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Flammarion.
- Habermas, J. (2001). *Vérité et justification*. Paris: Gallimard.
- Hall, T. (2014). *La dimension cachée*. Paris : Point-Seuil
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2001). *Les sciences de l'éducation en suisse: Évolution et perspectives*. (370). Berne: Centre d'études de la science et de la technologie.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éds.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 7-40). Bruxelles: De Boeck.
- Huard, V. (2011). L'application de la didactique professionnelle dans la formation des enseignants. In *Carrefours de l'éducation*, 2 (32), 133-147.
- Husserl, E. (1985/1913). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris : Gallimard.
- Husserl, E. (1991/1954). *Expérience et jugement*. Paris : PUF.
- Jablonka, Y. (2017). *L'histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales*. Paris : Point-Seuil.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York : Henry Holt.
- James, W. (1998). *La signification de la vérité*. Louvain : Éditions Antipodes.
- James, W. (2007- 1912). *Essais d'empirisme radical*. Paris : Champs-Flammarion.
- Jean, A & Étienne, R. (2009). L'analyse des imprévus. In D. Bucheton (Éd.), *L'Agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (pp. 93-104). Toulouse : Octarès.
- Jean, A & Étienne, R. (2013). Vers une conception dramaturgique du développement professionnel fondée sur l'articulation des dispositifs ? In Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L., & Perrenoud, Ph. (Eds.) *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances* (pp. 191-211). Bruxelles : De Boeck.

- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. In Carré, P. et Caspar, P. (Eds.) *Traité des sciences et des méthodes de l'analyse du travail* (pp. 205-221). Paris : Dunod.
- Jorro, A. & De Ketele, J-M. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Bruxelles :De Boeck.
- Kant, I. (2006). *Critique de la raison pure*. Paris : Garnier-Flammarion [B179].
- Koselleck, R. (1990). *Le futur passé*. Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*. Paris: La Découverte.
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques*. Paris : Nathan
- Lavergne C. & Mondémé, T. (2008). Pragmatismes : vers une politique de l'action située. In *Tracés*. [En ligne]. Récupéré à : <http://journals.openedition.org/traces/583>
- Lapoujade, D. (2008). *Fictions du pragmatisme*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Latour, Bruno, 1996. Sur la pratique des théoriciens. In Jean-Marie Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs pratiques* (pp. 131-145). Paris, PUF:
- Lautréamont (1869/1938). Les Chants de Maldoror. In G. L. Mano (1938) (Ed.) *Œuvres complètes – Lautréamont*.
- Lavergne, C. & Mondémé, T. (2008). Pragmatismes : vers une politique de l'action située. In *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], Repéré à : <http://journals.openedition.org/traces/583>
- Le Bas, A. (2005). Didactique professionnelle et formation des enseignants. In *Recherche & Formation*, 48, 47-60.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Paris : Eyrolles.
- Le Goff, A. (2012). Identité, reconnaissance et ordre de l'interaction chez E. Goffman. In D. Céfai & L. Perreau (Eds.), *Goffman et l'ordre de l'interaction* (pp. 369-390). Paris : PUF.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. In *Activités* [En ligne], Récupéré à : <http://journals.openedition.org/activites/1941>
- Lemieux C. (2007). À quoi sert l'analyse des controverses ? In *Mil neuf cent*, 1 (25), 191-212.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Leplat, J. (2004). Éléments pour l'étude des documents prescripteurs. In *Activités* [En ligne], repéré à : <http://journals.openedition.org/activites/1293>
- Lenoir Y. & Pastré P. (Eds.). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse : Octarès, 2008.
- Lessard, C. (2009). Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage ? In R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud (Eds.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* (p. 125-144). Bruxelles : De Boeck Supérieur

Lessard, C. et al. (2013). Le rapport au métier des enseignants canadiens : le poids relatif de la tâche, des conditions d'enseignement et des rapports aux élèves et à l'équipe-école. In *Education et sociétés*, 2(32), 155-171.

Lévi-Strauss, C. (1962). *La Pensée sauvage*. Paris : Plon.

Ligozat, F., Charmillot, M. et Muller, A. (Eds.) (2016). *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Lussi, V. & Maulini, O. (2007). L'alternance entre logiques universitaire et professionnelle : le cas de la formation à l'enseignement primaire à Genève au 20^e siècle. In F. Merhan, Ch. Ronveaux & S. Vanhulle (Eds.). *Alternance(s) en formation* (pp. 101-119). Bruxelles : De Boeck.

Lussi Borer, V. & Muller, A. (2014). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. In *Activités* [En ligne], Repéré à : <http://activites.revues.org/967>

Lussi Borer, V.-L., Durand, M. & Yvon, F. (Eds.) (2015). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Macherey, P. (2001). *S'orienter (1) La question de l'orientation*. [blog]. Repéré à : <https://philolarge.hypotheses.org/1539>

Maldiney, H. (1991). *Penser l'homme et la folie*. Grenoble : Edition Million.

Malet, R. (2007). De l'acculturation à la subjectivation. Approche de la formation des enseignants. In *Ethnologie française* 2007/4 (Vol. 37), p. 663-670.

Martucelli, D. (2010). *La société singulariste*. Paris : Armand Colin.

Marx, K. (1968). *Œuvres, Tome I*. Paris : Gallimard.

Maubant, P. (2013). *Apprendre en situations : un analyseur de la professionnalisation dans les métiers s'adressant à autrui*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Maubant, P. & Martineau, S. (Eds.) (2011). *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Mayen, P., Métral, J.-F., et Tourmen, C. (2010). Les situations de travail : références pour les référentiels. In *Recherche et formation*, 64, 31-46.

Maulini, O. (2002). Métier d'enseignant et professionnalisation. Discuter les injonctions, démocratiser l'institution. In *Le Café pédagogique*, 17.

Maulini, O. (2007). Une formation, deux mobilisations : activités, savoirs et motivation de l'apprentissage à l'entrée dans l'école. In Durand, M., Fabre, M. & Jonnaert, Ph. (Eds.), *Les situations de formation : entre savoirs, problèmes et activités* (pp. 81-102). Paris : l'Harmattan.

Maulini, O. (2010). Devenir enseignant : invariants et évolution des débuts dans la profession. In R. Goigoux, L. Ria & M.-Ch. Toczek-Capelle (Ed.). *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 61-78). Clermont-Ferrand : Maison des sciences de l'homme.

Maulini, O. (2014) « Faire mon métier... ? ». Ce que leur rapport à leur travail change aux pratiques des professionnels de l'école. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Repéré à : <http://www.unige.ch/fapse/life/files/4814/5382/3774/fmm-00.pdf>

Maulini, O. (2016). Former les futurs enseignants : prendre en compte leur rapport au métier. In V. Lussi Borer & L. Ria (Eds.), *Apprendre à enseigner* (pp. 169-178). Paris : PUF.

Maulini, O. & Perrenoud, Ph. (2008). Sciences sociales et savoirs d'expérience : conflit des questions ou conflits de réponses ? In Ph. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay

(Eds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 141-153). Bruxelles : De Boeck.

Maulini, O. & Perrenoud, Ph. (2009). La structuration des savoirs dans un curriculum de formation professionnelle. In R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Eds.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 55-76). Bruxelles : De Boeck.

Maulini, O. & Progin, L. (2012). Une formation plurielle et cohérente ? Les jugements des étudiants et leur évolution. In J. Desjardins, M. Altet, R. Étienne, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Eds.), *La formation des enseignants en quête de cohérence* (pp. 113-129). Bruxelles : De Boeck.

Maulini, O. & Vincent, V. (2013). Des savoirs intéressants ? Les jugements des étudiants et leur évolution. In M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (pp. 97-114). Bruxelles : De Boeck.

Maulini, O. & Vincent, V. (2014). Du travail réel aux pratiques souhaitées : rapport au savoir et rapport au devoir en formation des enseignants. In L. Paquay, Ph. Perrenoud, M. Altet, R. Étienne & J. Desjardins (Eds.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques* (pp. 189-204). Bruxelles : De Boeck.

Maulini, O. & Gather Thurler, M. (Eds.) (2014). *Enseigner, un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. Paris, France : ESF.

Maulini, O., Meyer, A. & Mugnier, C. (2014). *Forme scolaire d'apprentissage et pratiques pédagogiques* (Carnets de la Section des sciences de l'éducation). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Maulini, O. & Meyer, A. (2017). Urgence de l'action, coût de la réflexion. La formation des enseignants face à la demande sociale d'accélération. In J. Desjardins, J. Beckers, P. Guibert & O. Maulini (Eds.), *Comment changent les formations d'enseignants ? Recherches et pratiques* (pp. 57-70). Bruxelles : De Boeck.

Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi*. Paris : ESF.

Meirieu, P. (2004). L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale. In C. Lessard, & P. Meirieu. *L'obligation de résultats en éducation* (pP. 5-21). Québec (QC), Canada : Presses de l'Université Laval.

Métral, J.-F. (2011). La didactique professionnelle : vers une didactique pour l'enseignement de l'action professionnelle ? In *ACFAS 2011*. Sherbrooke : Canada.

Michel, J. (2003). Le paradoxe de l'idéologie revisité par Paul Ricœur. In *Raisons politiques*, 3 (11), 149-172.

Michel, J. (2006). *Paul Ricœur, une philosophie de l'agir humain*. Paris: Cerf, 2006.

Michel, J. (2015). « Voie longue » contre « voie courte » : l'herméneutique en débat. In *Critique*, 6 (817-818), 492-501.

Michon, P. (1989). Entretien avec Tristan HORDÉ. In *Le Français aujourd'hui*, 87.

Mohr, G. (2010). Publicité de la raison, droit et cosmopolitisme chez Kant. In J.-F. Kervégan (Eds.), *Raison pratique et normativité chez Kant* (pp. 213-243.). Lyon : ENS Éditions.

Muller, A. & Plazaola Giger, I. (2012). Compétences, travail et formation. In E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Apprendre au travail* (pp. 215-226). Paris: PUF.

Murillo, A., Becerril, R., & Fraysse, B. (2011). Les prises d'information dans les activités professionnelles : des éléments à prendre en compte en formation. In *Travail et apprentissages*, 8, 30-47.

Nietzsche, F. (1908). *Ecce homo*. Repéré à : https://fr.wikisource.org/wiki/Ecce_Homo

Paquay, L., Altet, M., Bru, M., Pastré, P., Robert, A. & Tupin, F. (2007). Quel est l'intérêt du concept d'« organisateurs des pratiques enseignantes » pour la formation des enseignants ? In *Recherche et formation*, 56, 139-153.

Paquay, L., Perrenoud, Ph., Altet, M., Étienne R. & Desjardins, J. (Eds.) (2014). *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* Bruxelles : De Boeck.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : PUF.

Pastré, P. (2005). Genèse et identité. In P. Rabardel, et P. Pastré (Eds.) (2005), *Modèles du sujet pour la conception* (pp. 231-260). Toulouse : Octarès.

Pastré, P. (2006). Que devient la didactisation dans l'apprentissage des situations professionnelles? In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot (Eds.), *Savoirs professionnels et curriculums de formation* (pp. 321-344). Québec: Les presses de l'Université Laval.

Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle : note de synthèse. In *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.

Peirce, Ch. S. (2017/1978), *Écrits sur le signe*. (rassemblés, traduits et commentés par G. Deledalle). Paris : Point-Seuil.

Perrenoud, M. (2016). Compte rendu de Le partage des savoirs dans le processus de recherche en éducation / Ligozat, F., Charmillot, M. et Muller, A. (Eds.). Bruxelles, Belgique : De Boeck. In *Recherche et formation*, [en ligne], repéré à : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:94841>

Perrenoud, M. (2017). Problématiser en formation les nouveaux instruments du métier enseignant. In Y. Dutercq & C. Maroy (Eds.), *Professionalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (pp. 201-217). Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, M. & Capitanescu Benetti, A. (sous presse). Des formateurs de terrain à l'échelle de leur pratique. In P. Guibert, X. Dejemeppe, J. Desjardins, O, Maulini (Eds.). *La formation des enseignants entre questionnement et valorisation des pratiques professionnelles*. Bruxelles : de Boeck.

Perrenoud, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz.

Perrenoud, Ph. (1986). De quelques apports piagétien à une sociologie de la pratique. In *Revue européenne des sciences sociales*, 38-39, 451-470.

Perrenoud, Ph. (1993). Curriculum : le réel, le formel, le caché. In J. Houssaye (Éd.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF.

Perrenoud, Ph. (1994). Propos décousus sur la formation des enseignants. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Repéré à : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_06.html

Perrenoud, Ph. (1996a). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 181-208). Bruxelles, de Boeck.

Perrenoud, Ph. (1996b). Métier d'élève : comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription ? In UNAPEC, *Le métier d'élève* (pp. 15-24). Paris, UNAPEC.

Perrenoud, Ph. (1997). Dispositifs d'individualisation des cursus et différenciation des pratiques de formation. In Ph. Perrenoud (1997), *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action* (p. 87-100). Paris, ESF.

Perrenoud, Ph. (1998) La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. In *Revue des sciences de l'éducation*, 23, (3), 487-514.

Perrenoud, Ph. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. In *Recherche et Formation*, 35, 131-162.

Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.

Perrenoud, Ph. (2005). Le métier des élèves leur appartient. In *Educateur*, 4, 26-30.

Perrenoud, Ph. (2014). Compétences et référentiels : trois questions vives. In M. Tardif, & J.F. Desbiens, (Eds.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants: bilan critique et perspectives* (pp. 7-34). Laval : PUL.

L. Paquay, M. Altet, E. Charlier Perrenoud, Ph., Charlier, E., Altet, M., Paquay, L. (2001). Fécondes incertitudes ou comment former des enseignants avant d'avoir toutes les réponses. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Ph. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels* (pp. 239-253). Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, Ph., Altet, M., Lessard, C. & L. Paquay (Eds.) (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.

Phème (s.d.). In *Centre de Ressources Textuelles et Lexicales* (CNTRL). Repéré à : <http://www.cnrtl.fr/definition/phème>

Philippe J. (2010). *Fabriquer le savoir enseigné*. Bruxelles : De Boeck.

Piaget, J. (1965). *Études sociologiques*. Genève : Droz.

Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.

Pragmatique (s.d.). In *Centre de Ressources Textuelles et Lexicales* (CNTRL). Repéré à : <http://www.cnrtl.fr/definition/Pragmatique>

Prairat, E. (2012). Valuation et évaluation dans la pensée de Dewey. In *Le Télémaque*, 2, 6, p. 167-176.

Problème (s.d.). In *Centre de Ressources Textuelles et Lexicales* (CNTRL). Repéré à : <http://www.cnrtl.fr/definition/problème>

Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible. Esthétique et politique*. Paris : La fabrique.

Rancière, J. (2004). *Aux bords du politique*. Paris: Gallimard-Folio.

Rancière, J. (2012). *La méthode de l'égalité*. Paris: Bayard Editions.

Rawls, J. (1987). *Théorie de la justice*. Paris, Éditions du seuil.

Rayou, P. (2008). Ni guerre, ni paix. Tensions et malentendus dans la formation. In Ph. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (Eds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 77-89). Bruxelles : De Boeck.

Revel J., (1996). Micro-analyse et construction du social. In Revel J. (Eds.), *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience* (pp. 15-36). Paris : EHESS-Gallimard-Seuil,

Rey, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.

Reussner , C. (2007). *Paul Ricœur, philosophe de tous les dialogues*. (DVD). Paris : Editions Montparnasse.

Rhapsodique (s.d.). In *Centre de Ressources Textuelles et Lexicales* (CNTRL). Repéré à : <http://www.cnrtl.fr/definition/rhapsodique>

- Ricoeur, P. (1969). Existence et herméneutique. In P. Ricoeur, *Le conflit des interprétations* (p. 7-28). Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (1977). Le discours de l'action. In D. Tiffeneau (Éd.), *La sémantique de l'action*. Paris: Éd. du CNRS. Réédition numérique : <http://www.fondsriceur.fr/uploads/medias/doc/cours/le-discours-de-l-action-in-semantique-de-l-action-premier-et-deuxieme-chapitre.pdf>
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit. Tome I : L'intrigue et le récit historique*. Paris : Point-Seuil.
- Ricoeur P. (1984). L'idéologie et l'utopie : deux expressions de l'imaginaire social. In *Autres Temps. Les cahiers du christianisme social*, 2, 53-64.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit. Tome 3 : Le temps raconté*. Paris : Point-Seuil.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*. Paris : Point-Seuil.
- Ricoeur, P. (1986a). Hegel et Husserl sur l'intersubjectivité. In P. Ricoeur, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II* (pp. 281-302). Paris : Edition du Point-Seuil.
- Ricoeur, P. (1986b). Expliquer et comprendre. Sur quelques connexions remarquables entre la théorie du texte, la théorie de l'action et la théorie de l'histoire. In P. Ricoeur, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II* (pp. 161-182). Paris : Point-Seuil.
- Ricoeur, P. (1986c). La raison pratique In P. Ricoeur, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II* (pp. 237-260),. Paris : Point-Seuil.
- Ricoeur, P. (1986d). La fonction herméneutique de la distanciation. In P. Ricoeur, *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II* (pp. 101-117). Paris : Point-Seuil.
- Ricoeur, P. (1986e). Le modelé du texte : l'action sensée considérée comme un texte. P. Ricoeur, *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II* (pp. 183-211) Paris : Point-Seuil..
- Ricoeur, P. (1988). J'attends la reconnaissance. In E. Tassin, J. Roman & J. Message (Eds.). *A quoi pensent les philosophes ?* (pp. 175-183). Paris : Autrement.
- Ricoeur, P. (1988). Entretien avec Éric Plouvier. In *Politis*, 7.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.
- Ricoeur, P. (1995). *Réflexion faite*. Paris : Éditions Esprit.
- Ricoeur, P. (1997). *L'idéologie et l'utopie*. Paris : Le Seuil.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (2001). Autonomie et vulnérabilité. In P. Ricoeur, *Le Juste II* (pp. 85-105). Paris : Éditions Esprit.
- Ricoeur, P. (2010). Sémantique de l'action et de l'agent. P. Ricoeur, *Écrits et conférences II* (pp. 47-64). Paris: seuil.
- Röchlitz, R. (Éd.)(2002). *Habermas : L'Usage public de la raison*. Paris : PUF.
- Roger, L. (2015). Le profil épistémologique comme outil méthodologique et heuristique pour soutenir le développement de l'apprentissage professionnel en formation. In *Recherches qualitatives*, 34(1), pp. 143-156.
- Roger, L., Jorro, A. & Maubant, P. (2014). De l'expérience formatrice à l'expérience apprenante : genèse et perspectives pour une mise en récit d'un processus de professionnalisation ». In *Phronesis*, 3, (1-2), 28-37.
- Rosa, H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. In *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.

- Savoyant A. (1979). Eléments d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques concepts essentiels de la psychologie soviétique. In *Cahiers de Psychologie*, 22 (1-2), 17-25.
- Schwartz, Y. (1994). *Travail et philosophie, convocation mutuelle*. Toulouse : Octares.
- Simpson, B. (2013). Le pragmatisme, Mead et le tournant pratique. In *Activités* [En ligne], Repéré à : <http://activites.revues.org/622> ; DOI : 10.4000/activites.622
- Spinoza, B. (1677/2014). *Ethique*. Paris : Point-Seuil.
- Stengers, I. (2013). *Une autre science est possible ! Manifeste pour un ralentissement des sciences*. Paris : La Découverte.
- Steiner, P. (2008). Sciences cognitives, tournant pragmatique et horizons pragmatistes », Tracés. In *Revue de Sciences humaines* [En ligne], Repéré à : <http://traces.revues.org/663>
- Schwartz, Y. (2007). Un bref aperçu de l'histoire du concept culturel d'activité. In *Activités*, 4, (2), 122-133.
- Schwartz, Y., & Durive, L. (Eds.) (2009). *L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine (II)*. Toulouse: Octarès.
- Tardif, M. & Desbiens, J.F. (Ed.) (2014). *La vogue des compétences dans la formation des enseignants: bilan critique et perspectives d'avenir*. Laval : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., Borges, C. & Malo, A. (2012). (Ed). *Le virage réflexif en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In J.-M. Barbier (Eds.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp.171-211). Paris : PUF.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». In *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4 (2), 287-322.
- Thievenaz, J. (2012). L'activité d'« enquête » du médecin du travail. In *Recherche et formation*, 70 , 61-74
- Thievenaz, J. (2017). *De l'étonnement à l'apprentissage. Enquêter pour mieux comprendre*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Thomas, W. I. (2006/1923) Définir la situation. In Y. Grafmeyer & I. Joseph (Éds), *L'École de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine* (pp. 79-82). Paris : Champs-Flammarion.
- Tourmen, C. (2004). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. In *Savoirs* , 3 (36), 9-40.
- Trompette, P. & Vinck D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. In *Revue d'anthropologie des connaissances*, 1(3), 5-27.
- Tschopp Rywalski, G., & Stierli, E. (2009). Accompagnement dans la formation initiale des enseignants généralistes. In *Prismes: revue pédagogique HEP Vaud*, 10, 23-26.
- Tschopp Rywalski, G., & Stierli, E. (2014). Posture clinique et accompagnement dans le champ de la formation. In *Le sujet dans la cité 2014*, 1 (3), 217-231.
- Van Nieuwenhoven, C., Colognesi, S. & Beusairt, S. (2018). *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. Louvain : PUL.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je »: cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Bern : Peter Lang.
- Vanhulle, S. (2008). Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. Dans Y. Lenoir, & P. Pastré (Eds.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (pp. 227-255). Toulouse : Octarès.

Vanhulle, S., Merhan, F. & Ronveaux, C. (2007). Du principe de l'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In F. Mehran, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Eds.), *Alternances en formation* (pp. 7-45). Bruxelles : De Boeck

Veuthey, C. (2015). Why are there so many women in preschool years teaching? A gender stereotyped profession. Communication présentée au colloque : Feminisms, Power and Pedagogy Gender and Education Association, University of Roehampton

Vanini De Carlo, K. (2014). *Se Dire e(s)t Devenir: une recherche biographique auprès d'enseignants débutants autour de la construction du soi professionnel*. Thèse de doctorat Université de Genève, repéré à : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:41631>

Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.

Weber, M. (1971). *Économie et Société*. Paris : Plon.

Westphal, B. (2016). *La cage des méridiens*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Yan, T. (2002). La valeur des choses. Le droit romain hors la religion. In *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 6, 1431-1462.

Zask J. (2007). Anthropologie de l'expérience. In Debaise D. (Eds.), *Vie et expérimentations. Peirce, James, Dewey* (pp. 129-146.). Paris : Éditions Vrin.

Zeitler, A. & Barbier, J.M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. In *Recherche et formation*, 70, 108-117.

