



Analyse de l'activité et développement professionnel des enseignants des écoles maternelles – Recherche-Action



cnesco
conseil national
d'évaluation
du système scolaire



cren
Centre de Recherche
en Éducation
de Nantes

S. Bazile, H. Marquié-Dubié
ESPÉ-LR – FDE site de Perpignan
LIRDEF EA 3749 - Université de Montpellier



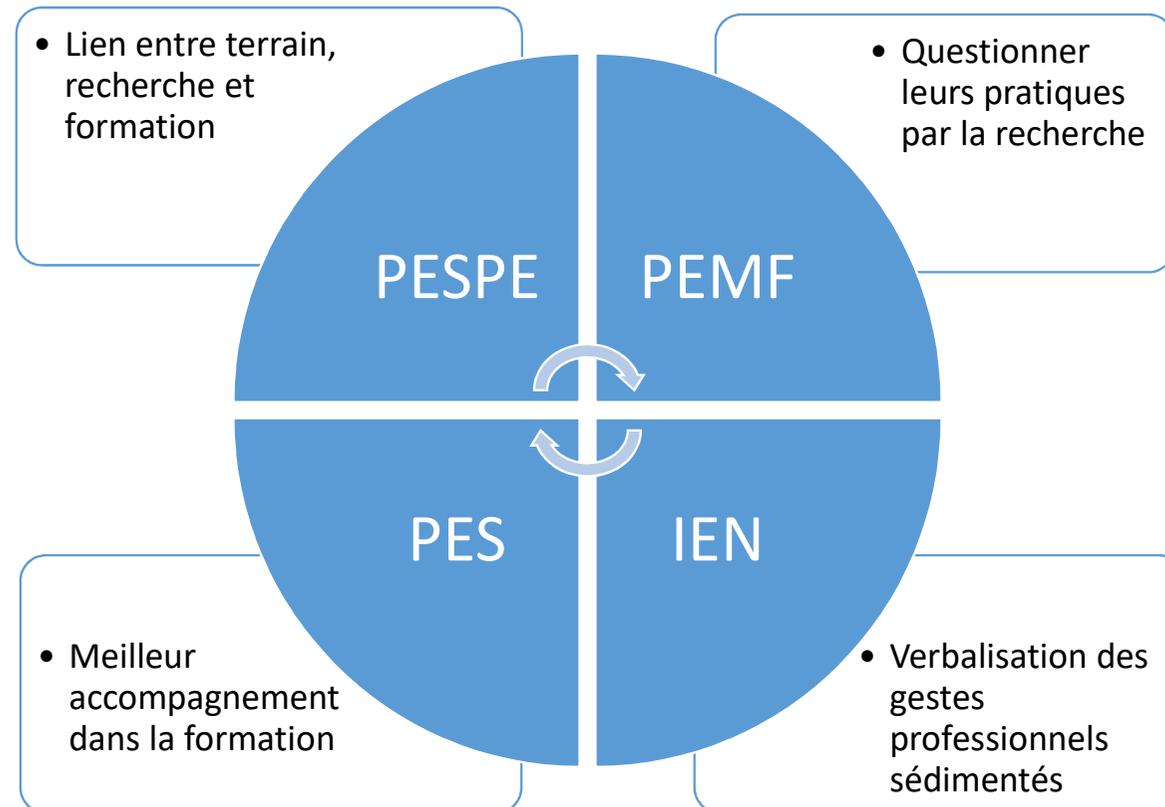
ARTS, LETTRES, LANGUES,
SCIENCES HUMAINES ET
SOCIALES
**UNIVERSITÉ
PAUL-VALÉRY
MONTPELLIER 3**

**LABORATOIRE INTERDISCIPLINAIRE DE RECHERCHE
EN DIDACTIQUE, EDUCATION ET FORMATION**

Présentation rapide du laboratoire et des chercheurs

- TFD (Travail, Formation et Développement) = Les recherches de l'équipe TFD sont focalisées sur l'analyse des apprentissages (scolaires ou professionnels), du travail, de l'activité en formation et du développement professionnel dans différents domaines professionnels (l'éducation, l'enseignement, la santé, le sport, le social).
- ALFA (Activité, Langage, Formation et Apprentissage) = L'équipe ALFA conduit des recherches dans le domaine partagé par les enseignements de français, de littérature, de langues vivantes et des arts. Les champs de référence sont les sciences de l'éducation, les sciences du langage, et les « sciences des arts ». Son fil conducteur est le rôle du langage comme instrument de l'élaboration des connaissances en situation et du développement du sujet, tout comme instrument de l'activité conjointe de l'enseignant et de l'élève.
- Hélène Marquié-Dubié : psychologie du travail, analyse de l'activité professionnelle des enseignants
- Sandrine Bazile : didactique du français et de la littérature

Constats de départ : attentes et manques



« Un exemple de méprise liée à une conception non explicitée des attendus de l'activité... »

Goigoux, R., Margolinas, C., Thomazet, S. (2004). Controverses et malentendus entre enseignants expérimentés confrontés à l'image de leur activité professionnelle : L'activité professionnelle des instituteurs maîtres formateurs entre développement et transmission. *Bulletin de psychologie*, Groupe d'étude de psychologie, 2004, 57 (1) (469), pp.65-70.

« Hier, je me suis tu, aujourd'hui je me tais, demain je me tairai. Je me tais parce que j'ai quelques certitudes. »

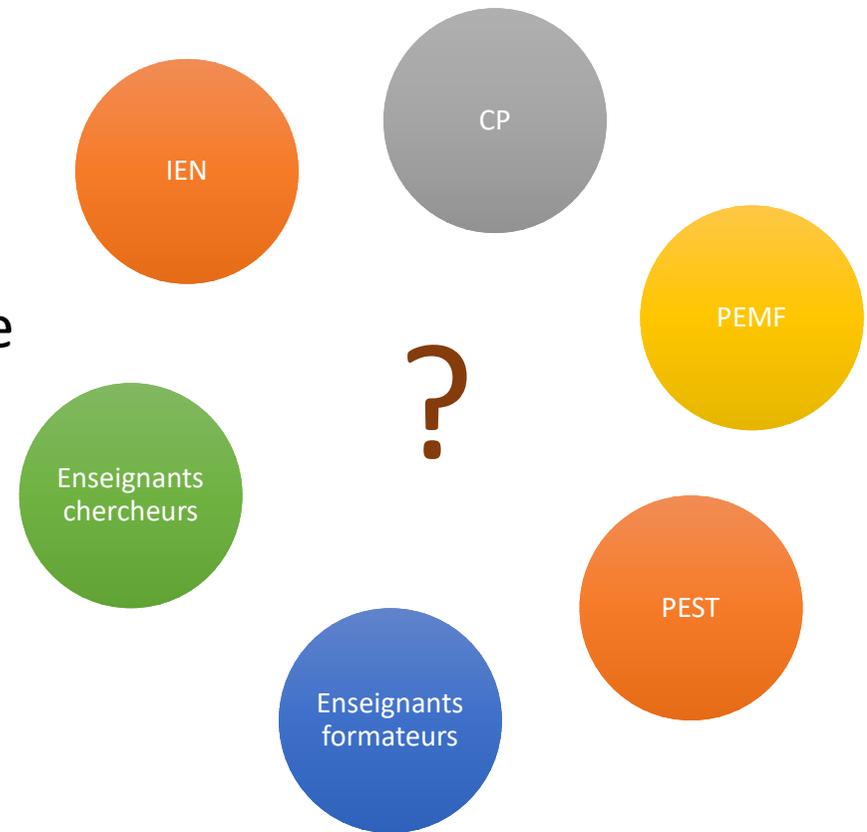
Jean-Philippe Ibos, *Les Yeux si clairs de Bonny and Clyde*, 1997

Objectif général du dispositif

- Créer une synergie dans les **équipes plurielles** autour d'objets communs :
 - En prenant comme point de départ le nouveau programme pour l'école maternelle
 - En introduisant dans les classes des PEST et dans les classes des PEMF de nouveaux dispositifs
- => Identification et reconnaissance des compétences de chacun
- => Explorer les modes de collaboration possibles
 - Pour la formation des stagiaires
 - Du point de vue de la recherche

Descriptif général

- Recherche action : participative, collaborative
- Croisement des regards (IEN, CP, PEMF, enseignants-formateurs, enseignants-chercheurs, PEST)
- Introduction de nouveaux dispositifs comme facteurs de déséquilibre des pratiques
- Circularité de la démarche



Temporalité

Elaboration d'un plan d'action (quels changements introduire dans les pratiques ?)

Groupes de travail disciplinaires (co-construction de séquences) :

2 groupes en didactique du français (EC)

1 groupe en didactique des mathématiques - ordinalité (EF)

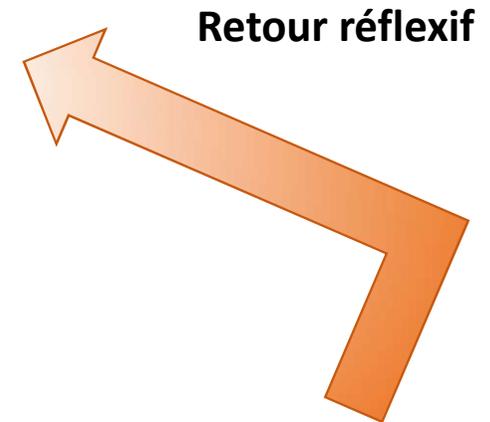
1 groupe en sciences (EC)



Mise en œuvre



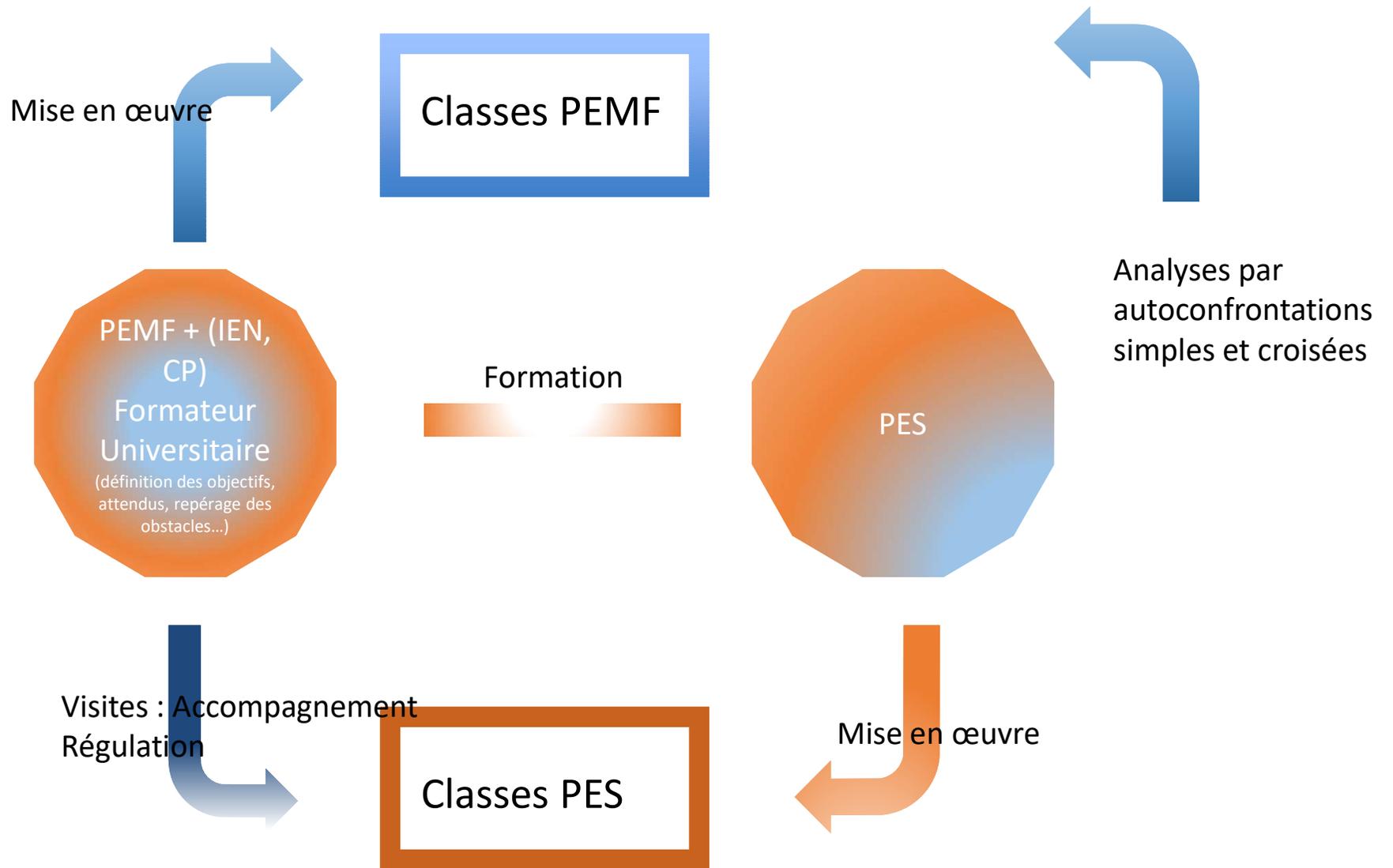
Collecte et traitement des données



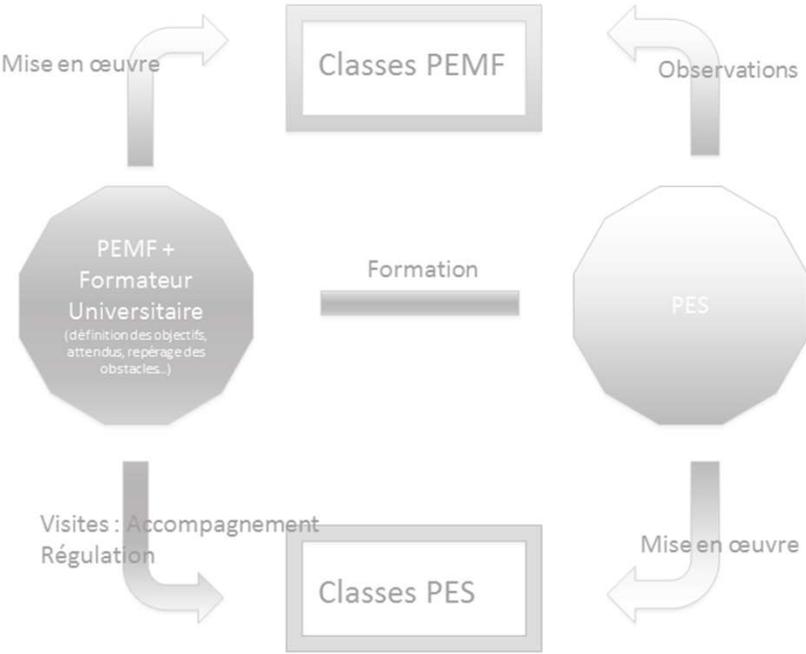
Retour réflexif

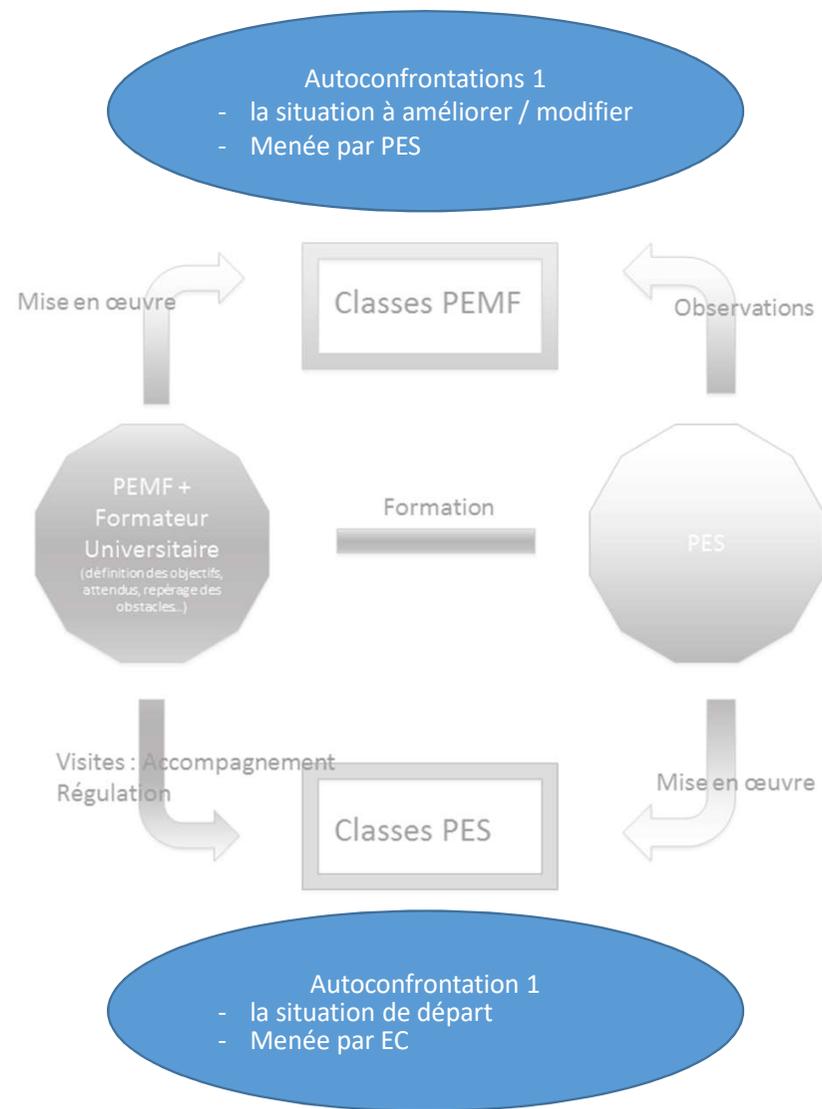
Articulation du dispositif : entre
PES, entre PEMF et formateurs
ESPE, entre terrain et recherche

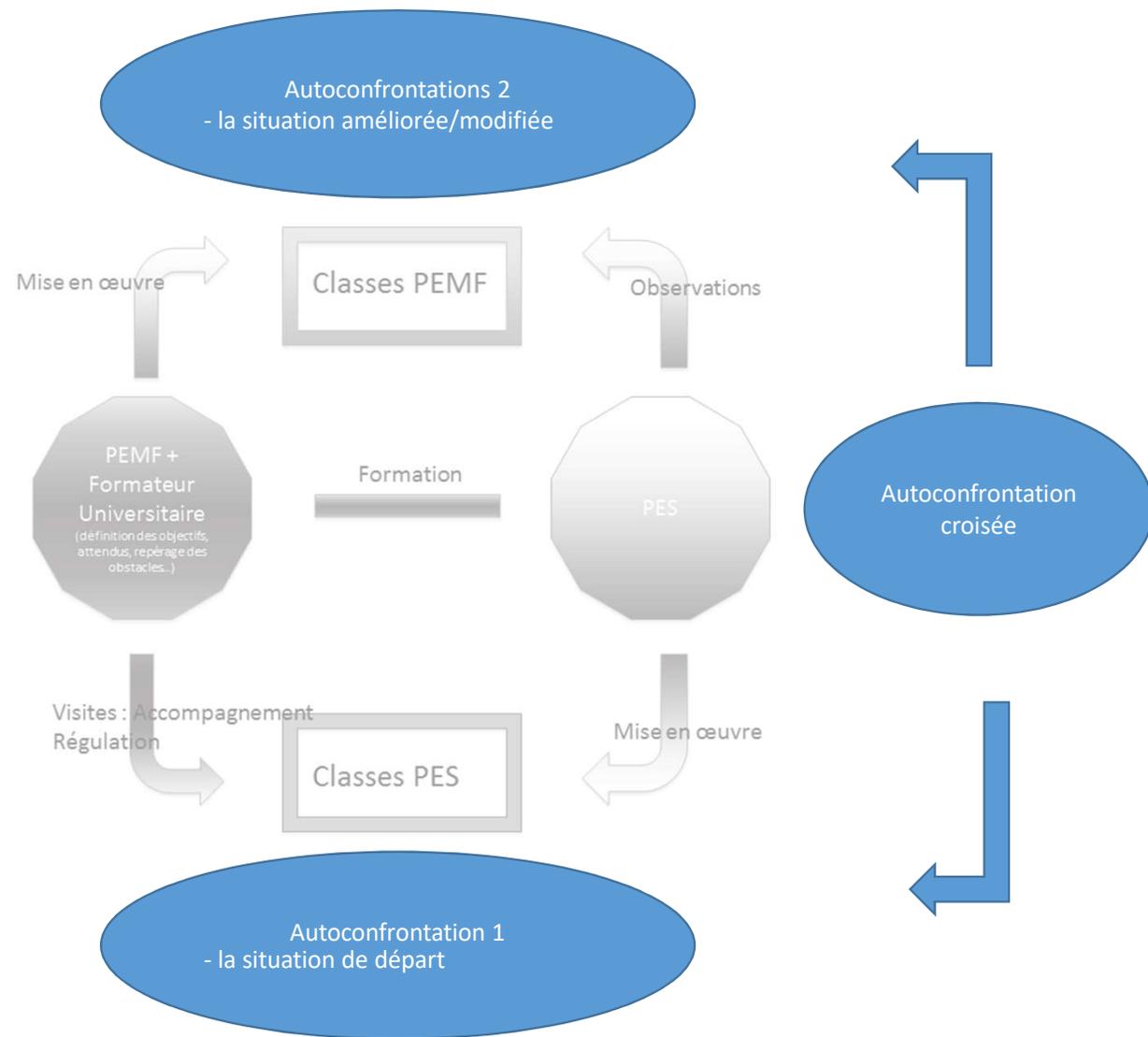
Déroulé

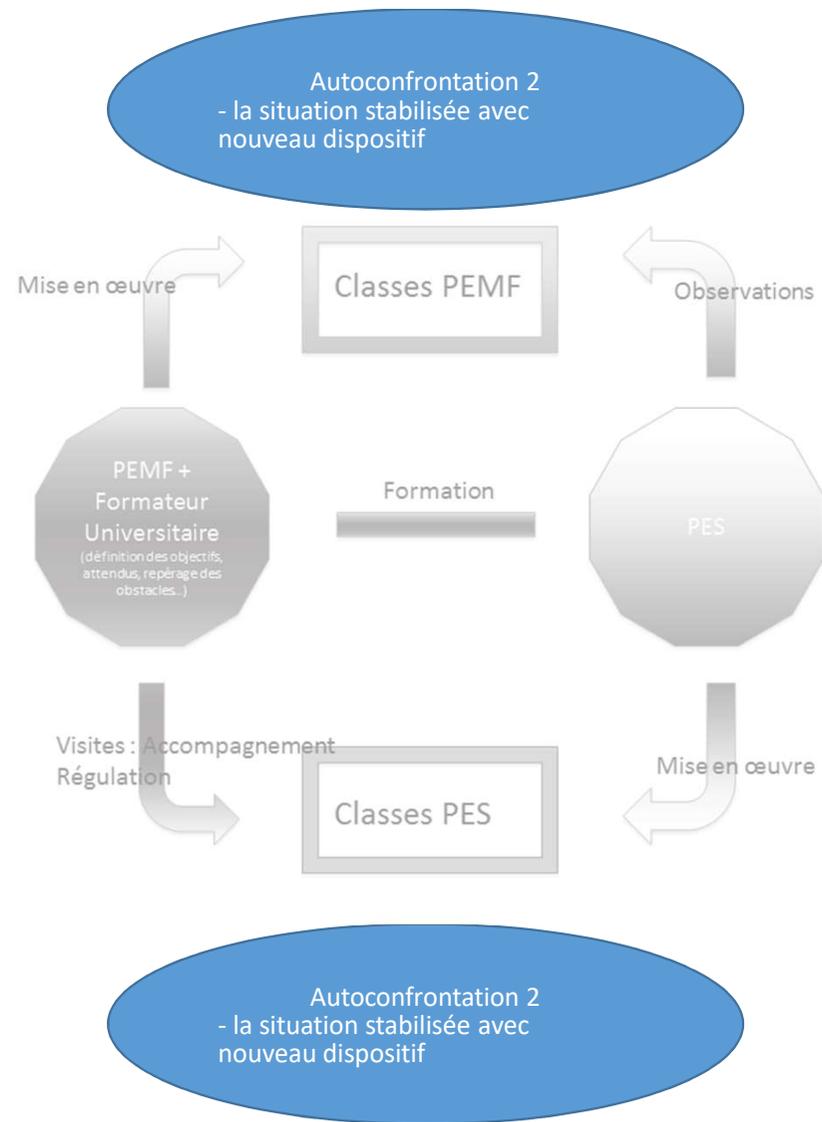


Autoconfrontations 1
- la situation à améliorer / modifier









Hypothèses

- Hypothèse générale : Impliquer les acteurs de la formation au sein d'un dispositif articulé (terrain/recherche) améliorerait les effets de cette formation
 - Sous-hypothèse 1 : incidence sur l'évolution des pratiques des PEMF et le questionnement de ces pratiques
 - Sous-hypothèse 2 : incidence sur la formation, ajustement de l'articulation terrain/recherche/formation
 - Sous hypothèse 3 : amélioration des compétences réflexives des PES
 - **Sous-hypothèse 4 et 4 bis :**
 - Amélioration par rapport au vécu de la formation (du côté des PES, des PEMF et des PESPE), à l'ESPE (École supérieure du professorat et de l'éducation)
 - Amélioration de la qualité de vie au travail, à l'école (entrée au travail des PES)

Données collectées

- Deux séries de captations (avant/après introduction du nouveau dispositif) pour les PEMF
- Idem pour les PES
- Autoconfrontations simples et croisées et entretiens
- Questionnaires et entretiens pour méta-analyse (entretiens PEMF réalisés dans le cadre d'un mémoire)
- Écrits réflexifs (UE disciplinaires et accompagnement du stage) ou analyse de séance (UE disciplinaire)

Mesure des effets à moyen et long terme
(réflexivité et professionnalité) du côté des PEMF

Première analyse des effets du dispositif : positionnement des PEMF

NUM	âge	ancienneté	enfants	cycle	tutorat	Niveau de diplôme
1. Aline	50	20	2	1	non	Bac+2
2. Brigitte	50	20	1	2	oui	MASTER formation continue
3. Corinne	46	20	non	1	oui	Bac+3
4. Delphine	60	40	non	1	oui	Bac
5. Elise	48	25	2	1	oui	Bac+3

Repères théoriques pour analyser

Psychodynamique du travail (PDT)

- En partant de la notion de « travail bien fait » (Y. Clot), on peut poser l'hypothèse que tout ce qui satisfait le sujet est ce qui a trait à la réalisation d'un idéal de soi professionnel...
- En mettant en mouvement le système habituel de fonctionnement peuvent apparaître de nouveaux éléments de la professionnalité idéale...
 - Ce sentiment de « travail bien fait » ne peut se passer de la controverse à propos de ce que signifie « bien fait »
 - Nécessité d'inscription dans un réseau de socialisation
 - Socialisation et personnalisation

Analyse aidée par le logiciel ALCESTE et étayée par une analyse « classique » de discours

- Premier constat :
 - Nos sujets reconnaissent toutes l'accroissement de la charge de travail ses dernières années, accroissement expliqué plutôt par les contextes d'enseignement :
 - relations aux parents, réunions, nécessité de se former à de nouveaux outils, etc.
- que par une modification du métier en lui-même...
- Cette charge de travail impacte sur la vie personnelle ...
- Elle est une raison de la volonté d'accéder au statut de PEMF...

- Dans ce contexte, l'investissement dans le projet est vécu dans un premier temps comme un élément qui aurait pu déstabiliser l'équilibre fragile d'une vie professionnelle en tension :

« pour moi qui n'aime pas trop me voir en action sur une vidéo, tout compte fait c'était assez intéressant de voir... les choses. Donc une bonne surprise au... un peu d'appréhension au départ, une bonne surprise à la fin. » (Delphine)

- Après cette phase de déstabilisation, lorsque le projet est en cours de réalisation, l'effet perturbateur est compensé par une nouvelle relation à sa pratique :

« au départ on était, on savait pas trop où on allait quoi, enfin moi je savais pas, j'en avais jamais fait donc... je savais pas trop où j'allais, et en fait quelque chose de parfaitement tranquille... »(Delphine)

« c'est ce qui est très intéressant. C'est d'avoir à la fois, la classe et pouvoir en parler, et... faire du lien avec la théorie aussi » (Aline)

« ... c'est très très intéressant. C'est pour ça que je voulais le faire. Pour pas... justement un peu sortir de... de la routine quotidienne où on fait des choses sans forcément savoir pourquoi on le fait et sans aller au bout des choses » (Aline)

- Rapidement, la participation au projet permet un rééquilibrage de la tension charge de travail / plaisir :

« pour m'équilibrer dans le travail... eh bien c'est plus... plus je suis contente de moi, plus... plus du coup ça libère la pression, on va dire [...] en lien peut être avec la recherche, quand j'arrive à comprendre ou digérer des choses de la recherche, que j'arrive à appliquer ou à tenter d'appliquer, dans tous ces types d'action, en général, du coup je suis contente, et du coup la pression est moindre. (Brigitte)

- Ce rééquilibrage semble dû au fait que par cette participation, les sujets se retrouvent en concordance avec leur vision de leurs missions (cf. Y. Clot) : ce qui peut laisser penser que les points positifs qui sont relevés par les sujets correspondent pour eux à des dimensions du métier de PEMF qui ne sont pas ou peu présentes par ailleurs (dans l'équipe de formation, dans le milieu « école », dans les groupes professionnels auxquels les enseignantes participent : AGEEM, Groupes Départementaux...)...

Participer à un projet porteur d'innovation :

« c'est quand j'innove et quand je... en lien peut être avec la recherche, quand j'arrive à comprendre ou digérer des choses de la recherche, que j'arrive à appliquer ou à tenter d'appliquer, dans tous ces types d'action, en général, du coup je suis contente, et du coup la pression est moindre. » (Brigitte)

« justement un peu sortir de... de la routine quotidienne où on fait des choses sans forcément savoir pourquoi on le fait et sans aller au bout des choses » (Aline)

Travailler sur les gestes professionnels :

« Là on était dans une discussion entre PEMFS quand même donc qui était beaucoup plus intéressante, et dans un... une recherche, des gestes professionnels, que peut être on n'a... pas l'habitude, dont on n'a pas l'habitude de parler. Même si on parle de sa classe quand un [PES] vient observer, il y a certaines choses qui sont tellement enfouies, ou tellement naturelles, que on n'a même pas l'idée de leur en parler. Et pourtant là ça... il y avait des choses qui sortaient. De ce côté-là, qui... qui étaient évidentes, enfin qui se montraient. » (Delphine)

Eclairer la pratique :

« des gens qui très... très simplement... nous font découvrir le pourquoi... le pourquoi de nos choix » (Elise)

« Parce que quand même on se rend compte, quoi moi je me suis rendue compte notamment par rapport aux sciences, où j'ai des connaissances un peu parcellaires, sûrement, mais... du oh combien justement la recherche, peut renseigner... peut renseigner la didactique, et peut renseigner... peut influencer sur notre manière de concevoir et de mener des... et de mener des séances dans la classe. (Elise)

Comprendre et être en capacité de mieux appliquer les IO :

« Dans les nouveaux programmes de la maternelle par exemple, je lis. Je lis et j'échange avec d'autres Professeur des Ecoles Maîtres Formateurs maternelle, je lis des préconisations, je lis des attendus. Souvent on voit qu'on nous demande de faire des choses, pas exactement comme on avait à les faire avant. Mais parce que, on n'est pas assez près justement des chercheurs, on ne comprend pas tout à fait la profondeur de ce choix. Et... voilà. Et je trouve que par exemple là dans la recherche action en sciences, c'est vrai qu'au départ, le choix que G. nous demandait de faire, on n'était pas forcément d'accord. Mais parce qu'on n'avait pas touché du doigt... nous on est dans une vision un peu générale hein, des choses et je pense qu'on n'était pas assez pointues ». (Elise)

Mieux accompagner les stagiaires :

« l'envie, justement, sur la didactique, sur la théorie, l'envie d'être beaucoup plus précis » (Elise)

« les stagiaires, enfin les étudiants qui... avec qui je... enfin, avec qui je travaille. J'ai trouvé que c'était très intéressant, cette allée et venue... » (Aline)

Collaborer avec les chercheurs :

« Eh bien justement c'est une coopération hein ? Coopération avec les... les professeurs de l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education, et aussi les... les stagiaires, enfin les étudiants qui... avec qui je... enfin, avec qui je travaille. J'ai trouvé que c'était très intéressant, cette allée et venue entre... eh bien leur regard, le mien, sa pratique, la mienne, et les échanges et... et qu'est ce qui va... qu'est ce qu'on va en tirer de tout ça ? Parce que ça, l'intérêt c'est de... de faire évoluer la formation aussi ? Donc... » *(Brigitte)*

Et modifier son lien avec la recherche :

« La seule relation à la recherche qu'on a nous, c'est les conférences. Là c'était un petit peu différent, parce qu'on rentrait dans un processus de... enfin, on commence parce que là on est une année collecte, l'année prochaine ce sera encore peut être plus dans le... dans la profondeur de la recherche je trouve, parce qu'il faudra analyser ce qu'on a trouvé. » (Delphine)

« moi ce que j'ai préféré ouais, c'est la compréhension... de la théorie, la compréhension que ça nous a offert de la théorie. » (Elise)

« eh bien c'est... c'est ce qui me motive. C'est-à-dire... améliorer les choses, et donc... me nourrir de la recherche pour tester des choses dans le quotidien de la classe. Faire le lien entre recherche et pratique. » (Brigitte)

En trouvant une place à part entière :

« eh bien moi pour l'instant, je fais... enfin bon, disons que ça m'a permis... j'ai... j'ai offert déjà un terrain, pour pouvoir... essayer un protocole de recherche, donc... je fais partie un peu de la collecte, je collecte là les éléments pour le... le projet, mais... d'un autre côté, en en discutant... avec les collègues et avec les personnes qui ont travaillé avec moi, et le... le... stagiaire qui est mon binôme, enfin le PIUMF qui est mon binôme, forcément ça éclaire aussi certains... éléments, certains éléments. » (Aline)

« eh bien moi j'ai surtout donc côtoyé... bon X (chercheur) on l'a vu pour le... l'auto confrontation mais j'ai surtout côtoyé Y (chercheur) et elle a été vraiment... très très bien. Enfin moi je... elle nous a beaucoup aidées, elle a envoyé des documents, on lit des choses, on apprend des choses, on discute, donc c'est... c'est très intéressant. » (Elise)

« Pour Paulo Freire, la relation entre chercheur et acteur est une relation de sujet à sujet, fondée sur une confiance mutuelle qui permet d'instaurer un dialogue ouvert entre chercheur et acteur. Dans ce dialogue, leurs connaissances respectives ont une importance équivalente. (...) Je parle ici consciemment d'équivalence et non pas d'égalité, parce que ce terme permet de laisser une certaine marge à l'asymétrie de la relation chercheur-acteur. En effet, tous deux possèdent des compétences totalement différentes, mais tout aussi indispensables à la réussite.

Dans une recherche réussie, on voit que **la relation entre chercheur et acteur évolue de l'asymétrie à la symétrie**. Et c'est grâce à cette évolution qu'on assiste à la naissance d'une relation de confiance entre chercheur et acteur, dont on ne peut trop souligner l'importance pour la recherche-action. En effet, ce n'est qu'à partir du moment où l'acteur a accordé sa confiance au chercheur que ce dernier peut prendre ses distances pour émettre des remarques critiques sur les activités de la pratique sociale et sur l'écart entre parole et action. »

Harry Coenen, « Recherche-action : rapports entre chercheurs et acteurs », *Revue internationale de psychosociologie* 2001/16-17 (Vol. VII).

Construire une relation symétrique :

« eh bien justement c'est une coopération hein ? Coopération avec les... les professeurs de l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education, et aussi les... les stagiaires, enfin les étudiants qui... avec qui je... enfin, avec qui je travaille. J'ai trouvé que c'était très intéressant, cette allée et venue entre... eh bien leur regard, le mien, sa pratique, la mienne, et les échanges et... et qu'est ce qui va... qu'est ce qu'on va en tirer de tout ça ? Parce que ça, l'intérêt c'est de... de faire évoluer la formation aussi ? Donc... » *(Delphine)*

« eh bien l'impression que... je... que je passe des caps quoi, que je reste pas tout le temps que sur ce que je sais, mais *que* j'apprends de nouvelles choses. Donc c'est toujours quelque chose de... comment dire... moi je pense que ce métier, si on n'est pas toujours à rechercher des nouvelles choses ou à travailler dans des nouvelles directions ou de se mettre aussi un petit peu en danger quelque part, ça manque de sel, au bout d'un moment. Donc ça m'a permis ça. Ça m'a permis aussi d'aller vers autre chose que je ne connaissais peut être pas ou complètement au départ. Ça ça me plait. » *(Elise)*

Infléchir sa posture pour évoluer :

« Justement parce qu'il y avait des... des questions... pertinentes. J'ai presque parfois sentie déstabilisée, donc c'est ça qui est intéressant ! » (Aline)

« par les questions ouais. Par certaines questions, que je ne m'étais peut être pas posées. Donc voilà, c'est ça qui était intéressant. C'est d'être à un moment déstabilisée pour pouvoir faire évoluer... » (Brigitte)

Extrait 1

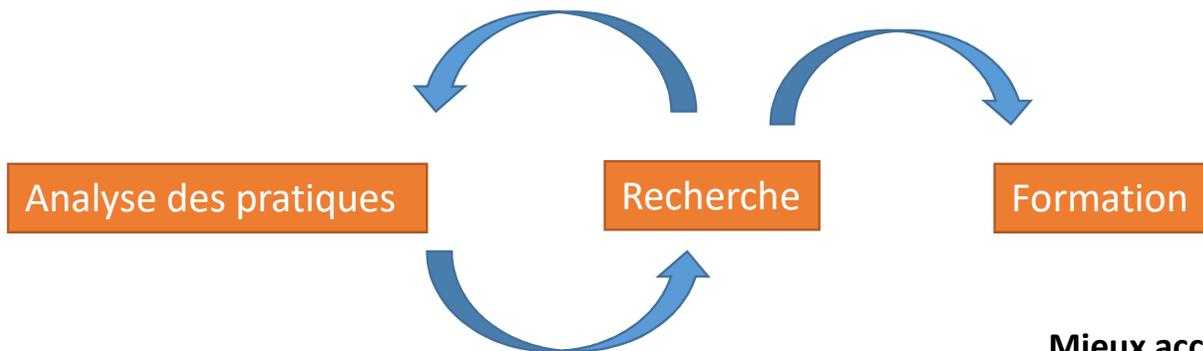
Et au-delà, la reconnaissance :

« c'est le projet en lui-même qui est... qui est super quoi. Et donc participer à un projet comme ça, de recherche, ça c'est sympa. Parce qu'au moins on sait que... il va être... lui le projet il va être mis en... enfin les résultats de ce... le projet mis en valeur, il y aura des résultats qui seront normalement publiés. Donc c'est ça l'intérêt. C'est pas de me valoriser moi, mais de... de valoriser le, ce qui va en découler de ce projet ». (Aline)

Être partie prenante d'un projet de recherche

Participer à projet porteur d'innovation

Et au-delà, la reconnaissance



Eclairer la pratique

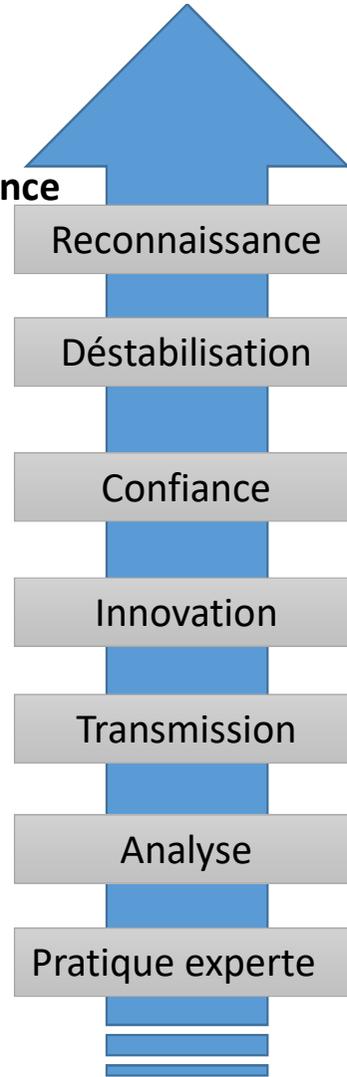
Travailler sur les gestes professionnels

Comprendre et être en capacité de mieux appliquer les IO

Mieux accompagner les stagiaires

Construire une relation symétrique fondée sur une confiance mutuelle

Être déstabilisé pour évoluer



Développement professionnel

Du côté des PES, à suivre...

- Entretiens encore inexplorés
- Captations de la phase 1 et autoconfrontations simples menées
- Échanges informels autour du projet

Postures

- On peut penser que l'infléchissement de la posture du PEMF / chercheur et / PES pourra se retrouver du côté des PES (extrait 1)
- Indices visibles (extrait 2)

Rapport à leurs difficultés

- Deux PES impliqués sont engagés dans la discipline avec laquelle ils avaient le plus d'affinité mais également sur les activités sur lesquelles ils ressentait le plus de manques, sur lesquelles ils étaient le plus en difficulté.
- Volonté de poursuivre cet engagement à la fois dans la formation et la théorie associée : « *Moi c'est sûr, je vais continuer à faire des dictées à l'adulte avec mes élèves, je lâcherai pas, c'est sûr !* » Benoit (PES)

Inconfort / confort

- Surcharge de travail
- Prise de risque
- Plus de confort dans les activités menées
- Envie d'explorer ces activités par la suite
- Acceptation plus naturelle « d'être vu », de montrer ce qu'on a fait (en relation avec la notion de bienveillance)
- Conscience d'un questionnement nécessaire mis au jour dans les vidéos (extrait 3) qui va vers un décentrement systématique vers les élèves

Discussion / conclusion

- Évidemment ces embryons de remarques seront à confirmer par un examen plus systématique des autoconfrontations, des entretiens et des récrits réflexifs.
- Quid de ces résultats dans le cas « d'enseignants ordinaires » ? Quelle modélisation pour quelle généralisation au sein de la formation initiale et continue ?
- Quid des répercussions sur les élèves (bienveillance) ?