

ENSEIGNANTS CHEVRONNES ET ENSEIGNANTS EN FORMATION : SAISIR LA PROFESSIONALISATION SOUS L'ANGLE DE LA COMMUNAUTE DISCURSIVE

Kristine Balslev *, Carole-Anne Deschoux**

* Université de Genève
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
40, Boulevard du Pont d'Arve
CH-1205 Genève
Kristine.Balslev@unige.ch

** Université de Genève
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
40, Boulevard du Pont d'Arve
CH-1205 Genève
Carole.Deschoux@unige.ch

Mots-clés : *savoirs professionnels, communauté discursive, entretiens, analyses de discours.*

Résumé. *Cette contribution porte sur les savoirs professionnels retracés dans des discours de trois enseignants de niveaux d'expertise différents (chevronnés et en formation). Elle se focalise sur leurs propres pratiques. Elle a un statut exploratoire. L'analyse des discours en interaction consiste à caractériser la manière dont ces enseignants commentent, expliquent, justifient des pratiques liées à la « différenciation ». Les discours des enseignants à propos d'agirs-référant sont étudiés en tant que révélateurs de savoirs professionnels déjà élaborés ou en élaboration. Les entretiens avec les enseignants à propos de leurs actions ne sont donc pas appréhendés ici seulement en tant que dispositifs créant du développement ou de l'expertise professionnelle, ou comme une manière de mieux comprendre les gestes de l'enseignant, mais aussi comme une fenêtre sur les savoirs des enseignants.*

1. Introduction

Cette contribution porte sur les *savoirs professionnels* retracés dans les discours de trois enseignants de niveaux d'expertise différents. Elle se focalise sur leurs propres pratiques et a un statut exploratoire. A partir de ces discours, elle cherche à cerner les différentes configurations des savoirs professionnels. Nous disposons des discours de trois sujets lors d'entretiens ayant lieu : avant et après une leçon pour l'un et en tout début de stage et en fin de stage pour les deux autres. Nous différencions les discours des enseignants qui ont déjà une pratique de l'enseignement de plusieurs années (E1, E2) et une enseignante en formation (EF). Les premiers proviennent de deux entretiens avec une chercheuse (C) impliquant E1 et les seconds concernent EF, E2 et une formatrice universitaire (FU). L'analyse de ces discours en interaction consiste à caractériser la manière dont ces enseignants commentent, expliquent, justifient des pratiques liés à la « différenciation » et les savoirs auxquels ils se réfèrent. La problématique de la différenciation est abordée ici du point de vue de l'enseignant : comment faire face à la différence de niveaux entre les élèves, à l'hétérogénéité dans la classe ? Comment gérer une classe à deux degrés ? Les discours des enseignants à propos d'*agirs-référant* sont étudiés en tant que révélateurs de savoirs professionnels déjà élaborés ou en élaboration. Les entretiens avec les enseignants à propos de leurs actions ne sont donc pas appréhendés ici seulement en tant que dispositifs créant du développement ou de l'expertise professionnelle, ou comme une manière de mieux comprendre les gestes de l'enseignant, mais aussi comme une saisie des savoirs des enseignants. Initialement, nous posons également que l'activité discursive des sujets appartient à leur professionnalité. En effet,

autant la formation initiale que le métier lui-même est en grande partie constituée d'activités discursives. La formation vise le développement de ces capacités chez les étudiants dans la production de discours écrits ou oraux (notamment dans le cas des entretiens de stage, de la tenue de journaux de formation, etc) autour des théories et des champs disciplinaires constitutifs des sciences de l'éducation. Il est également attendu des étudiants qu'ils adoptent un discours dit « réflexif » à propos du métier d'enseignant, des pratiques enseignantes et des choix qu'ils posent. En nous référant aux travaux de Bernié (1998, 2002), Jaubert (2007) et Rebière (2001), nous pouvons dire qu'entrer dans la profession enseignante consisterait, entre autres, à intégrer une communauté discursive professionnelle. Cette dernière est appréhendée comme un espace socio-discursif construit à travers les façons de « faire » et de dire. Ces façons de faire et de dire seraient structurées par des valeurs cognitives et des valeurs pragmatiques attribuées aux opérations langagières et cognitives des personnes qui viseraient la transformation des connaissances (sociales et cognitives) chez le sujet par le travail sur les productions de sens. Elles seraient organisées par des critères de pertinence épistémique en fonction du-des destinataire-e (réel-s et virtuel-s) et permettraient la construction des points de vue en fonction d'une position énonciative.

Que nous apporte l'analyse des discours en interaction à propos de la question de la construction des savoirs professionnels ? Qu'est-ce que ces discours nous donnent à voir des savoirs (didactiques et pédagogiques) des enseignants ? Qu'est-ce qui caractérise le discours en interaction d'un enseignant novice et deux enseignants chevronnés lorsqu'ils commentent leur travail ? Telles sont les questions motivant cette recherche.

2. Cadre théorique

L'appréhension choisie est fondamentalement sociale (Bronckart, Clémence, Schneuwly, Schurmans, 1996). Elle suppose que les connaissances se construisent dans et par des activités humaines. Dès lors les différentes formes d'activités impliquées sont considérées comme des éléments préfigurants. Ces formes ont ainsi une potentielle répercussion sur les processus et les résultats des connaissances construites. A un premier niveau, les personnes concernées produisent des connaissances et par leur verbalisation attestent de ce qu'elles ont construit. A un deuxième niveau, les activités sont également liées au fonctionnement social de l'institut qui cadre et offre un cadre interprétatif à ce qui est produit. L'appréhension de ce qui est dit ne peut se faire qu'en regard d'une intelligibilité située (Bota, Bronckart, Deschoux, Durand, Plazzaola-Giger, 2006) comme phénomène interprétatif contextualisé.

Les connaissances dont il est question ici consistent en *savoirs professionnels*. Dans la littérature, il existe de nombreuses conceptions des savoirs préorganisant la profession, allant d'une définition très formelle à une vision plus personnelle et contextualisée du savoir. Les travaux suivants illustrent ces différentes conceptions : (a) selon, entre autres, Hofstetter & Schneuwly (2009) et Rey (2006), la formation à l'enseignement propose des savoirs à enseigner et *pour* enseigner issus de recherches scientifiques, dépersonnalisés, théorisés et didactisés; (b) Bromme & Tillema (1995) évoquent des savoirs professionnels qui naissent de la fusion entre l'expérience et la théorie et servant l'action. Ces savoirs peuvent prendre la forme d'images, de métaphores ou de croyances ; (c) Kessels & Korthagen (1996), parlent d'un savoir-*phronesis* (opposé à *épistémé*) prenant la forme de « sagesse pratique » (*practical wisdom*) permettant de comprendre des cas concrets et complexes et des situations ambiguës (Kessels & Korthagen, 1996) ; (d) selon Cochran-Smith & Lytle (1999), c'est un savoir *de* la pratique (*knowledge-of-practice*) produit par les enseignants eux-mêmes endossant des postures de chercheurs qui améliore les pratiques enseignantes ; enfin, (e) pour Raisky (1993), les savoirs professionnels ne sont ni la juxtaposition de savoirs pratiques, de savoirs techniques et de savoirs scientifiques, ni leur somme, mais des savoirs de ces trois types relus, réinterprétés par une logique de l'action dont les caractéristiques à prendre en compte portent sur les finalités, valeurs et leur inscription dans une temporalité (p.118-119).

Quant à nous, nous abordons les savoirs professionnels selon la perspective de Vanhulle (2009a, 2009b), c'est-à-dire comme des savoirs délimitant et formalisant l'agir professionnel. D'une part, leur élaboration résulte de l'appropriation d'offres multiples de savoirs externes qui circulent dans l'alternance entre les lieux de formation et qui préorganisent la profession : savoirs de référence offerts par la formation académique et issus de la recherche ; prescriptions et orientations institutionnelles ; pratiques transmises sur le terrain des stages par des tuteurs. D'autre part, cette élaboration est indexée aux expériences vécues par l'enseignant en formation dans le cours même des situations de travail de stages, tout en étant dépendante des projets, croyances et conceptions préalables des concernés. C'est à travers des démarches réflexives soutenues et la mise en discours que des éléments divers issus de ces sources de savoirs peuvent s'intégrer dans une culture professionnelle valide au regard des attentes de la profession et de l'institution formative constituant une communauté de pratique et discursive de référence. Les activités discursives constituent donc une des activités structurant la formation et la profession enseignante. Les entretiens à propos du travail effectué en classe constituent des moments clés de la formation des enseignants liés à l'évaluation (formative ou certificative). C'est en partie dans cette activité discursive que l'enseignant en formation prouve qu'il est devenu ou qu'il est en train de devenir un professionnel. L'activité discursive d'un enseignant professionnel (ou chevronné) constitue pour nous un exemple d'un membre de la communauté discursive des enseignants faisant partie de la profession. Pour nous, l'étude détaillée des discours d'enseignants attesterait de son initiation et nous permet de mieux comprendre la construction de savoirs professionnels. Les caractéristiques des entretiens, le matériel fourni par le dispositif de formation rendent particulièrement propices l'étude de la construction de savoirs professionnels.

Dès lors, les savoirs professionnels sont appréhendés par des discours qui se rapportent à des *agirs référents* différents mais similaires à plusieurs points de vue. Par *agir référent*, nous entendons « le donné des recherches » (Bronckart, 2005) qui concerne ce qui est produit par des interventions humaines constituant un travail. Ce travail se déploie selon des chaînes de procès nommé le *cours de l'agir*. Le travail s'inscrit dans un système organisé. Ainsi l'analyse de celui qui agit au sein d'un système peut se faire au niveau individuel et collectif. Nous parlons d'*actions* pour identifier le niveau individuel et d'*activités* pour reprendre le niveau collectif.

Pour saisir les possibles, les contraintes, les préconstrits de la situation d'interaction, nous partons des caractéristiques du *contrat de communication* (Charaudeau, 1995) ou de ce que Bronckart (1996) appelle les caractéristiques du *monde formel*. Nous identifions les thématiques abordées. En regard des aspects linguistiques, nous reprenons la manière dont les sujets modalisent leurs énoncés ainsi que leur prise en charge énonciative.

3. Questions de recherche

A partir des extraits d'entretien à propos des manières de faire face à l'hétérogénéité entre élèves, nous posons les questions les suivantes :

- Comment les enseignants se réfèrent-ils à la situation vécue ou à vivre ?
- Comment les enseignants modalisent-ils leurs énoncés sur l'agir ?
- Quels sont les savoirs, notions, concepts, théories, auxquels se réfèrent les enseignants ?
- Quelles différences peut-on relever entre l'enseignante en formation et les enseignants chevronnés (E1, E2) ?

4. Cadre méthodologique

Nous analysons quatre entretiens de natures différentes. Deux entretiens font partie d'un dispositif de formation de la Licence Mention Enseignement (LME) de l'université de Genève. Il s'agit d'entretiens (d'env. 60 minutes) d'un stage dit « en responsabilité » d'une durée de plusieurs semaines qui portent sur les aspects didactiques principalement. Les entretiens impliquent une enseignante en formation (EF), une formatrice de terrain (E1) et une formatrice universitaire (FU). Le premier des entretiens a lieu en début de stage et a un statut « formateur » : il s'agit pour la E1 et la FU d'évaluer le début de stage de l'EF, de préparer la suite du stage en vu du deuxième

entretien. Ce second entretien a lieu en fin de stage et consiste à évaluer – de manière certificative cette fois-ci – l'EF lors de son stage. Les deux entretiens sont basés sur une grille d'évaluation fournie par le module de formation de la LME et consistent en grande partie en une analyse de pratiques. Le dernier entretien s'appuie de plus sur un dossier de stage préparé par E. L'EF en question est en stage dans une classe de double degré des deux premières années du cycle élémentaire (1^{ère} et 2^{ème} enfantine).

E1 et la FU n'ont pas la même connaissance du déroulement de l'activité de l'EF. E1 a assisté aux leçons données par l'EF, elle peut donc compléter ou confronter ce que celle-ci en dit. La FU analyse le discours de l'EF, tandis que la E1 évalue la tenue de la classe et l'enseignement de deux objets.

Les deux autres entretiens appartiennent à un travail de doctorat (Deschoux, à venir). Ils ont été effectués avec E2 et n'impliquent que deux personnes (E2 et la chercheuse). Les entretiens ont lieu dans l'école de l'enseignant, en dehors des heures scolaires. Ils durent entre 40 et 52 minutes. Ils sont semi-dirigés et s'inscrivent dans une perspective compréhensive. Le premier a lieu avant le déroulement d'une leçon et le deuxième après. A chaque fois, ils débutent par une question ouverte : « Demain deuxième période, qu'est-ce qui va se passer ? » et « Hier deuxième période, qu'est-ce qui s'est passé ? » puis font l'objet de relances. Concernant la situation scolaire, E2 a vécu la situation scolaire ou envisage de la vivre. La chercheuse a également à disposition les captations des leçons filmées et les verbalisations des élèves que nous n'aborderont pas ici. Les objectifs des entretiens consistent à identifier ce que l'enseignant dit et comment il le formule en regard d'une leçon à venir et d'une leçon passée. Puis ces entretiens sont comparés aux productions des élèves.

Ces quatre entretiens ont des objectifs, des statuts, des contraintes différents. Toutefois, dans les deux types d'entretiens, des enseignants (chevronnés ou en formation) verbalisent leur travail. Dans les deux cas, ils expliquent, entre autres, comment ils s'y prennent pour enseigner un contenu spécifique ou pour gérer la classe. Dans ce qui suit, les deux entretiens sont d'abord décrits en fonction d'éléments présentés ci-avant puis comparés en vue de soulever les éléments pouvant faire la différence entre un discours de novice et des discours d'enseignants chevronnés.

4.1. Démarche méthodologique

Nous avons sélectionné des séquences dans nos transcriptions dans lesquelles il était question de « différenciation ». Nous les avons analysées en tenant compte de la manière dont les sujets commentaient leur activité (mode explicatif – utilisation de « donc », « puisque », « par conséquent »... ou plutôt mode descriptif), des savoirs auxquels ils se référaient (notions utilisées, « théories » convoquées...) et de la manière dont ils modalisaient leurs discours. Les catégories de modalisations du discours sont les suivantes: les modalisations de type *logique*, consistant à proposer des lois générales, des vérités; les modalisations de type *déontique*, exprimant des valeurs, des opinions, des normes socialement légitimées, des références à l'ordre et au devoir; des modalisations de type *pragmatique* qui portent sur les intentions des acteurs concernés dans telle ou telle situation sociale; et des modalisations *appréciatives* issues du monde de celui qui parle (Bronckart, 1996; Vanhulle, 2009c).

5. Résultats exploratoires

Concernant le contrat de communication, nous relevons que dans les deux entretiens triadiques impliquant E1, EF et FU, les rôles sont clairement définis. En effet, l'EF est évaluée en fonction des objectifs du stage. Le rapport de place est donc asymétrique : les deux formatrices exercent un pouvoir sur l'EF. Dans l'entretien à visée certificative, l'asymétrie se renforce puisque l'évaluation posée a des conséquences sur la poursuite des études de l'EF. La grille d'évaluation impose une série de thématiques (gestion de la classe, organisation de la vie quotidienne ; mise en œuvre de l'enseignement dans la classe ; développement des relations avec l'ensemble des partenaires ;

implications et attitudes personnelles, sens des responsabilités ; mise en œuvre de l'enseignement dans la classe pour les objets d'enseignement retenus ; mise en pratique d'une ou plusieurs démarches d'évaluation).

Contrairement à la situation d'entretien impliquant EF, E1 et FU, aucun enjeu de pouvoir ne s'impose entre E2 et le chercheur. Le contrat implique en effet que E2 répondent sans enjeux (de promotion ou autres). Ceci n'empêche toutefois pas une influence du dispositif dans les choix posés par E2.

Afin de caractériser les discours et de relever les différences et similitudes entre eux, voici des extraits suivis de quelques commentaires. Nous choisissons six extraits qui ne reflètent pas l'ensemble des discours des sujets mais qui constituent des éléments typiques du discours d'enseignants novices et d'enseignants chevronnés.

Le premier extrait provient de l'entretien triadique formatif. La FU commence par poser des questions sur la gestion des deux degrés. Les sujets font référence à une activité de mathématiques visant l'apprentissage de la conservation du nombre et des quantités.

55. FU: (...) donc comment vous avez fait pour gérer les différences des enfants comment vous avez fait pour gérer les deux degrés ?
56. EF: donc par exemple dans la bande numérique j'ai lancé l'activité on a fait d'abord au tableau on a montré etc (...) après j'ai lancé les activités de deux cotés mais après je me suis rendu compte que les 2E ont fini donc ils sont venus aider les 1E donc euh je me suis retrouvé avec des élèves enfin que rien enfin qui font rien
57. FU: quand vous proposiez la même activité pour les deux degrés
58. (...)
61. FU: puis comment vous différenciez alors
62. EF: ben ce matin par exemple ils étaient tous à table donc j'ai différencié au niveau de nombre par exemple avec les 2E j'ai mis quatre assiettes et ils devaient mettre xxx dans une assiette et j'ai vu que c'est trop facile donc j'ai augmenté le nombre et puis avec 1E j'ai commencé juste à trois// et après j'ai différencié à ce niveau-là
63. FU: d'accord
64. (...)
66. FU: donc vous avez différencié par rapport au degré et comment vous faisiez quand un élève réalisait rapidement ce que vous lui proposiez et puis il faisait et puis un élève qui était plus long
67. EF: enfin je faisais enfin comme on a séparé les 1E et les 2E enfin ce vrai que enfin je trouve que c'est obligé comme ça enfin (regarde FT) il y a pas eu vraiment de oui du moment où ils ont compris comment il fallait faire évidemment oui ça va plus rapidement mais de manière générale j'ai pas vraiment eu un sentiment qu'il y a un entre les deux les 2 et les 1 parce que là (pointe l'endroit dans la classe où avait lieu l'activité) je les ai séparés à la table pour adapter l'activité aux 2E

De cet extrait, l'EF décrit au passé composé les activités menées avec les élèves dans un ordre chronologique (tour 56). Elle utilise le « je », un « je » qui mène une série de procédures. Elle prend conscience d'un imprévu (« je me suis rendue compte... ») qui l'agentifie (« je me suis retrouvé avec des élèves qui ne font rien », tour 56). La FU reformule sa question (tour 61) et là l'EF donne une explication (utilisation du « donc », tour 62). Ensuite la FU reformule et résume l'énoncé précédent de l'EF et pose une question plus précise (tour 66). La réponse qui suit est plus confuse, la prise en charge énonciative est floue : tantôt elle parle en « je » qui a un rôle important dans le déroulement de l'activité, tantôt elle utilise le « on » qui intègre la formatrice de terrain (E1). Elle se focalise sur le cours de l'agir. Elle relate que les deux degrés effectuent la même activité. Elle différencie l'activité en proposant un nombre (d'assiettes) plus élevé aux 2E et en répartissant les deux groupes d'élèves dans deux espaces distincts. Les modalisations sont déontiques ou appréciatives. Les notions auxquelles elle se réfère appartiennent au langage courant (pas de référence aux notions mathématiques).

Le deuxième extrait provient de l'entretien triadique certificatif. Au début de l'entretien, l'EF explique pourquoi elle a choisi la problématique de la classe multi-âge pour son dossier.

14. EF: oui donc comme je l'ai évoqué dans le dossier ben ça m'a paru évident de faire une problématique sur la classe multi-âge/ puisque /// ben / l'année prochaine **je vais** peut-être enseigner / et que **je vais** sûrement avoir dans ma carrière / un double-degré/ et que **je trouve** que quand **on** est en formation c'est encore un moment où / **on** peut s'interroger // là-dessus / surtout **on** a des regards pluriels / un regard qui vient à la fois de l'université / qui vient du terrain / (...) / pour mieux comprendre cette problématique de la classe multi-âge surtout en 1 et 2 E// ben **moi** quand **je** suis allée me renseigner aussi comment **on** est venu sur la classe multi-âge / pourquoi tout d'un coup **on** est passé de la classe homogène à la classe hétérogène/ / euh / **on** se rend compte que / c'était par rapport à l'échec sc/ enfin au début quand il y avait les classes homogènes c'était pour lutter contre l'échec scolaire / et puis que ça marchait pas forcément/ donc **on** est parti sur des classes hétérogènes/ dont le but comme le dit claire XXX/ rassemblement d'enfants d'âges différents dans le but de constituer une classe hétérogène/ et par rapport à l'école primaire genevoise / il y a eu toute la période de la rénovation qui a permis d'avoir une réflexion importante sur les parcours / enfin les cycles d'apprentissage/ pour les élèves et donc la classe hétérogène / enfin la classe multi-âge / permet de mettre en place des cycles d'apprentissage / puisqu'**on** travaille sur deux degrés/ donc si **on** sent qu'il y a un élève qui a plus de difficultés dans un et qui a besoin d'une fiche / par exemple du degré qui est en dessous on peut l'aider ou l'inverse donc ça permet d'individualiser les parcours de formation/ et // par rapport à ça/ ben l'enseignant / **on** est en plein dans la différenciation /// (elle regarde des feuilles devant elle) et puis par rapport à la classe de Deb c'est vrai que c'est pas forcément un choix / enfin c'est plus l'inspectrice avant qui a décidé qu'il serait intéressant de travailler dans cette modalité de travail/ enfin / comme dans certaines écoles où **j'ai** eu l'occasion de faire des stages// c'est vraiment une démarche pédagogique du corps enseignant qui travaille en décloisonnement / etc// donc voilà par rapport au stage/ au niveau des interactions ben c'est vrai que **ça favorise** les interactions entre élèves d'âges différents et de niveau différent / notamment quand / enfin ici quand / **on** est au coin jeu il y a toujours un élève de 1E 2E qui sont ensemble euh // des fois ils font les exercices ensemble par exemple dans la planification pour le XXX j'ai mis un 1E avec un 2E donc **on** travaille avec des enfants qui sont d'âges et de niveaux différents et puis euh /// après au niveau des compétences comme **j'ai** évoqué transversales euh // c'est vrai que **ça** développe l'autonomie / le respect mutuel et l'entraide / puisque / ben / **moi j'ai** remarqué quand **on** enseigne à un double-degré ben par moments **on** prend que les 1E ou que les 2E donc **on** travaille en groupe / tous les autres élèves sont forcés à // de se débrouiller tout seuls / donc d'être faces à leurs difficultés / ou d'aller chercher de l'aide chez les camarades/ y en a toujours un qui vient demander quelque chose / euh / ben par rapport à ça / je pense notamment à la reprise / quand j'ai du reprendre la chenille/ en relief/ là **on** a pris les jetons / les pailles et les pâtes à modeler / ben **moi je faisais** cette activité avec les 1E et puis de l'autre côté **j'avais** du prévoir qu'est-ce que les 2 E allaient faire pendant ce temps-là puisqu'ils avaient réussi l'activité / **je pouvais** pas reprendre ça avec eux / donc **j'allais travailler** sur la numération pour faire une synthèse de tout ce qu'**on** avait vu / euh // ensemble / et puis euh /// aussi quand **on** a fait le domino (...) normalement **on** aurait dû faire euh // des groupes de trois avec un 1E/ un 2E au minimum mais **on s'est rendu compte** que ça allait pas / euh / **je me suis rendue compte** / donc du coup / les 2E sont partis ensemble faire leur activité sur le moment et puis moi j'ai pris les 1E (...)

L'utilisation des pronoms révèle des ambivalences de postures. L'EF commence par se poser en future enseignante (« l'année prochaine je vais peut-être enseigner... »), puis en tant qu'étudiante faisant partie d'un collectif (« quand on est en formation... »), ensuite en tant qu'étudiante singulière (« ... je suis allée me renseigner... »). Plus loin l'utilisation du « on » fait référence aux acteurs du monde institutionnel de l'éducation (« ... on est partis sur des classes hétérogènes... »). Après avoir fait part des explications qu'elle a trouvées à propos de la mise en place des doubles degrés, elle parle de sa propre expérience (lié au stage) du double degré (« moi j'ai remarqué... »). Elle explique comment elle gère la différenciation : elle doit prévoir des activités pour les 2^E pendant qu'elle s'occupe des 1^E. Elle dit aussi que l'activité ne s'est pas déroulée comme prévue (« on s'est rendu compte que ça allait pas ») sans expliquer pourquoi.

Elle se réfère à des savoirs institutionnels et académique (lorsqu'elle explique pourquoi les classes à double-degré ont été instaurées) et des savoirs d'expérience (lorsqu'elle relate comment elle a vécu la gestion du double degré lors de son stage).

Les modalisations sont déontiques, pragmatiques et, plus rarement, appréciatives.

Les deux extraits qui suivent concernent E1. Le tour de parole 69 provient de l'entretien formatif et suit l'extrait présenté plus tôt (tours 55 à 67). E1 reformule de manière plus précise qu'avait dit

EF antérieurement et fait référence à leur expérience partagée. Elle pointe tout de suite que l'EF et elle-même sont attentives à la compréhension par les élèves et la différence entre eux (« on s'était rendu compte que ils ont tout de suite compris »). Le pronom « on » se rapporte à elle et l'EF (« on a du reprendre... on a vu la différence »). Elle justifie et argumente les actions de l'EF. Elle tire EF vers la communauté de pratiques consistant à s'assurer de la compréhension par les élèves et de la prise en compte des différences entre élèves de degrés différents.

69. FT: mais là par exemple (elle prend une des feuilles de S en face) elle a du faire toute seule on a fait **en classe entière pour s'assurer ça je n'ai jamais fait cette activité bon un petit peu différente et on s'était rendu compte que ils ont tout de suite compris** mais la première enfantine elle a du reprendre elle a repris avec **une élève qui a absolument pas compris** je sais pas par exemple sixième ça lui parlait absolument pas et **on** a du reprendre et là **on a vu la différence entre 1E et 2E** pour qui c'était instant ils savaient la sixième la deuxième ils savaient d'où **on** partait tandis que les premiers E d'où **on** part c'était pas du tout clair pas du tout acquis et ben pourquoi c'est de ce côté là et **on** allait dans ce sens pourquoi pas au milieu (les gestes montrant la disposition spatiale et les déplacements) voilà et là du coup **elle** a du reprendre aussi après surtout

L'extrait qui suit provient de l'entretien certificatif. E1 revient sur la question de l'hétérogénéité en précisant qu'hétérogénéité n'est pas liée au « double degré » mais à toute situation de classe. Elle fait référence à son expérience personnelle et remet en question des choix institutionnels. Certains énoncés sont modalisés de manière appréciative (elle dit qu'elle n'est pas forcément pour les double-degrés, tour 380). Elle relève également la difficulté à gérer une classe à deux degrés. Elle utilise des notions du langage commun.

372. E1: ouais / et puis sinon ben par rapport ben je trouve que la problématique était intéressante (elle feuillète le classeur) j'ai même été des fois copié XXX / mais c'est juste / on parle homogénéité / hétérogénéité mais c'est juste / c'est forcément hétérogène une classe / donc moi XXX qu'on se dise "oh oui c'est un double-degré" faut pas se XXX qu'un degré unique égal homogène
373. EF: non
374. (...)
378. E1: c'est juste un petit peu pour voilà remettre les choses parce que on a déjà des différences comme ça (écarter les deux mains l'une de l'autre) dans une classe unique alors avec un double degré c'est le double
379. FU: oui
380. E1: donc voilà / moi je suis pas forcément pour / après / enfin c'est ma première expérience de 1E 2E / je dis/ j'ai partagé ça aussi avec EF parce que / enfin voilà / peut-être qu'elle rencontrera des gens convaincus etcetera / moi j'ai eu / vu d'un côté l'a XXX dans ma classe cette année j'ai vu c'était la première fois que je gère un double-degré donc je gère peut-être pas non plus au maximum / c'est la première fois donc j'essaie / aussi / je suis un peu dans la découverte aussi / même si je connais les deux degrés / mais pour moi c'est plus difficile je dirais le double-degré que quand j'ai eu les 1E ou les 2E
381. FU: hm hm (en hochant la tête)
382. E1: parce qu'il y a deux fois plus d'hétérogénéité / parce que les premières enfantines ne sont pas autonomes / donc voilà il faut gérer tout ça et / et c'est aussi / comme on a bien discuté

Les deux extraits suivants proviennent des entretiens avec E2. Le premier entretien a lieu avant le déroulement effectif d'une leçon et le second après. Il s'agit d'une leçon de mathématiques qui initie deux nouveaux thèmes. L'enseignant part de la discipline pour différencier les contenus : les élèves de 5P travaillent sur la mesure et les instruments de mesure, alors que les élèves de 4P travaillent sur la numération. Il inscrit les choix posés dans une perspective curriculaire où les élèves de 4P ont déjà abordé la notion en question en 3P. Dans la situation en question, il s'agit d'élargir l'empan numérique. Ces éléments renvoient à une logique didactique et pédagogique. L'aspect pédagogique se retrouve dans la répartition de l'espace attribué aux deux degrés mais aussi dans le passage des activités envisagées par rapport à une activité antérieure. En différenciant les interventions auprès des élèves, il conduit l'activité des élèves de 5P et laisse les élèves de 4P dans des activités de jeu pour consolider des connaissances déjà acquises. Il a cependant toute la classe dans son champ de vision (« même lorsque je suis auprès de quelqu'un .. je jette un œil sur l'ensemble de la classe.. », tour 46). Il est conscient des objectifs pour les élèves (« ... les élèves vont découvrir... ») et de leurs acquis (« ...ils connaissent déjà »). Il cherche à ce que tous les élèves soient investis dans une tâche (« je dois toujours être relanceur... toujours être un

moteur..»). Ses énoncés sont modalisés de manière pragmatique (utilisation du futur, futur proche). Ses énoncés sont marqués par une grande assurance. Ils se réfèrent à des notions du langage commun et des notions mathématiques et institutionnelles (numération, unités de mesure, règles).

Premier entretien (avant la leçon)

6. E2 : alors ça sera une leçon de mathématiques...et ça sera une leçon où les DEUX degrés...VONT quasiment..découvrir. un nouveau. thème ou un nouveau module..<mm> parce que..[il racle sa gorge] avec les activités CRECHE qui nous ont pris beaucoup de temps on a. on a laissé un peu de côté des mathématiques et les...la DERNIERE leçon pratiquement de MATH qui a été données dans chaque degré. pour les quatrièmes c'était e l'évaluation du module un. et pour les cinquièmes c'était. e une évaluation formative sur le thème deux. <mm> donc e..il y a. il y a un nouveau chantier à mettre en route..et e..ça sera à ce moment là en fait pendant cette leçon..que les élèves vont DECOUVRIR. une nouvelle matière <mm..d'accord> e..pour les élèves de quatrième il s'agira donc du module deux..qui : concerne la numération <mm> et pour les cinquièmes. du module QUATRE..qui traite des unités de mesure..<mm> et puis de de l'utilisation des-des..de la règle.. notamment.

(...)

14. E2 : ou :I alors bon au niveau découverte NON mais..disons que j'aurais SURTOUT à mettre l'ACCENT sur..les cinquièmes années parce c'est. c'est un chapitre relativement difficile..et où il y a. quand même deux ou trois notions à introduire DIRECTEMENT <mm> pour les quatrièmes années e.la numération c'n'est que le prolongement de...des modules des années précédentes e.ils. CONNAISSENT déjà e...ce...ce domaine là..y'a simplement e..le CHAMPS. qui est élargi au niveau des nombres. étudiés <mm> c'est pas une une réelle découverte <mm> donc e. pendant que les quatrièmes peuvent. peuvent avancer au travers de.d'un JEU par petits groupes je pourrai m'occuper plus spécifiquement des cinquièmes années

Dans ce deuxième extrait, E2 fait référence à la logique didactique et pédagogique derrière ses leçons. Dans un espace temps de 45 minutes, il gère la distribution spatiale des élèves en fonction des degrés et des contenus. Il montre un souci de travail optimal pour les élèves de 4P et 5P. Il se situe dans le cours de l'agir en suivant le déroulement de l'activité des 5P. Il donne clairement à voir les objectifs de l'activité (maîtriser une unité de mesure) et ses éléments saillants (règles du jeu, consignes, matériel, disposition spatiale). Il situe la présence des élèves et l'endroit où ils sont assis. Lorsqu'il commente la conduite de la leçon, il montre qu'il sait à quel moment il peut se détacher d'un groupe pour aller vers un autre. Il fait ici aussi référence à des notions mathématiques (mesurer, reporter un objet, outil de mesure, déduire des proportions...).

Second entretien (après la leçon)

8. E2 : d'accord.. alors au au début il y a. eu [il touse]..une information concernant effectivement que. nous REPRENIONS un petit peu. le FIL de...du travail en mathématiques.. <hum hum> avec un petit rappel que nous n'en avions plus fait pendant un petit moment..vu les les EVENEMENTS qu'il y avait eu en classe au niveau e : BRICOLAGE <hum hum>.. et que C'ETAIT une BONNE occasion...d'utiliser cette leçon comme. pt'être d' nouveau e nous pour S'Y REMETTRE...e : je les je leurs ai annoncé donc qu'il y avait e..de nouveaux...de nouveaux THEMES qui étaient. qui seraient abordés un peu de FRONT. je l'ai présenté e...très très rapidement aux deux degrés... pour leur dire en EN fait dans quoi ils allaient maintenant travailler <hum hum>.ENSUITE..J'AI e :..j'ai organisé d'abord le travail pour les quatrièmes parce que je voulais laisser travailler les quatrièmes SEULS..<hum hum> e :.au travers d'un. d'un JEU... donc nous avons VU. ensemble un petit peu en quoi consistait ce jeu. quelles étaient les règles du jeu...pendant ce TEMPS les cinquièmes devaient e :..consulter dans leur livre de maths un petit peu les illustrations..dans : le thème quatre <hum hum> l'exercice DEUX où il y avait des. des représentations de.d'outils de mesure..<hum hum> et je leur demandais de..de les. observer et de voir si ça leur. si ça correspondait à quelque chose pour eux pendant ce temps donc je me suis occupé de-de..de m'ASSURER que les CONSIGNES. pour les élèves de quatrièmes étaient étaient maîtrisées et j'ai formé les GROUPEs. de travail. et il y a eu donc deux. deux élèves qui sont partis travailler SOUS la mezzanine quatre élèves. SUR la mezzanine.. et puis e...deux élèves...SEULS. quatre cinq six sept huit [il chuchote]. il en manque un...quatre..cinq. six. sept. huit..est-ce qui manquait quelqu'un? ahh OUI il manquait Tristan. <hum hum> ouais c'est BON. voilà..et donc ils sont partis dans leur JEU.. et.e : à partir de là je me suis occupé des cinquièmes. en leur..PRESENTANT TRES succinctement un peu quels étaient les. les OBJECTIFS. de ce thème QUATRE. <hum hum>. qu'est-ce qu'ils devraient maîtriser. globalement. <hum hum>. et.ensuite nous avons donc passé un peu en revue les les ces différentes illustrations du livre voir qu'est-ce que. e :.S'ILS connaissaient le nom de ces objets à quoi ils servaient

dans quelle..dans quelle circonstance on utilisait tel ou tel objet <hum hum>...et ensuite je les je leur ai proposé une activité..à mener INDIVIDUELLEMENT. ils devaient CHOISIR.dans. leur : MATERIEL personnel..un objet quelconque..comme par exemple une GOMME. un crayon..qui deviendrait un une unité de mesure et grâce à cet objet ils devaient MESURER. UN autre élément qui leur appartenait. ça pouvait être un cahier ou la TABLE ou le sous-main. ↓ <hum hum>..qu'ils devaient SIMPLEMENT donc e...REPORTER e : cet objet X fois pour voir...pour e : pour pour mesurer en fait avec un un OUTIL différent qu'une qu'une règle. <hum hum>..et ensuite e : une fois que ce travail a été fait. ils m'ont.TOUS communiqué à tour de rôle.le NOM de l'OBJET. qui avait ETE mesuré

9. Ch : le leur ↑

10. E2: oui mais pas <leur objet ↑> mais pas mais PAS l'unité de mesure qu'ils avaient choisie <hum hum>. l'objet qu'il mesurait comme par exemple justement.e : une FEUILLE. <hum hum>.ou <hum hum> autre. et j'ai noté pour CHAQUE élève. le nom de l'objet qu'il avait mesuré.[

En se référant au discours de E2, on peut repérer quelques éléments de savoirs professionnels concernant la différenciation : organiser les activités de façon à ne pas abandonner le groupe qui n'est pas suivi, c'est-à-dire donner des consignes et des activités que les élèves peuvent prendre en charge seuls; s'assurer de la compréhension par les élèves de la réalisation de la tâche; être au clair sur les objectifs visés; maîtriser le contenu à enseigner; mobiliser des savoirs d'expérience.

6. Conclusions et perspectives

Dans cette contribution, nous avons voulu relever ce qui différencie le discours d'un enseignant novice d'un enseignant chevronné lorsqu'ils commentent leurs pratiques en classes (passées ou futures). Nous avons relevé des éléments sur la manière dont les enseignants se réfèrent à la situation vécue ou à vivre à propos de la différenciation ainsi que certaines modalisations du discours. Nous avons également pointé la façon dont les enseignants disent organiser leurs activités avec les élèves.

Nous avons constaté que s'intéresser aux communautés discursives constituait une perspective heuristique pour la compréhension des processus de professionnalisation. Il y a un jeu dialectique d'un espace-temps construit constituant les paramètres et son explicitation par les activités discursives. Dès lors, le rôle des formateurs est essentiel pour amener l'EF à adopter un discours plus explicatif pour l'intégrer dans la communauté discursive enseignante.

Nos analyses débouchent sur plusieurs questions. Ils montrent une quasi absence de savoirs académiques dans les discours des enseignants : qu'est-ce qui explique ce constat ? Nous avons montré que certaines interventions de la part des formatrices poussent l'EF à dépasser un discours plus explicatif, quels autres éléments de dispositifs de formation pourraient avoir cet effet ? Lorsque deux formatrices accompagnent une enseignante en formation, comment faire pour que le dispositif impose la responsabilité partagée ?

7. Références bibliographiques

- Bernié, J.-P. (1998). Eléments historiques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle, in Brossard, M. et Fijalkow, J. (Dir.), *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*, Bordeaux, Presses Universitaires, pp.155-197.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ?, *Revue française de Pédagogie*, no141, pp. 77-88.
- Bota, C., Bronckart, J.-P., Bulea, E., Deschoux, C.-A., Durand, M. & Plazaola-Giger, I. (2006). "Pour une intelligibilité de l'agir au service de la formation et du développement" - In : C. Bota, M. Cifali & M. Durand (éds.), *Recherche, intervention, formation, travail. Débats et perspectives dans le champ de la formation des adultes*, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, Genève, no. 110, pp. 83-110.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2005). *Une introduction aux théories de l'action*. Genève : Carnets des Sciences de

l'éducation.

- Bronckart, J.-P., Clémence, A., Schneuwly, B., Schurmans, M.-N. (1996). Manifesto. Reshaping humanities and social sciences : a Vygotskian perspectives. *Swiss journal of psychology, Vygotsky Piaget*, vol55, no2/3. 74-83.
- Bromme, R., & Tillema, H. (1995). Fusing experience and theory: the structure of professional knowledge. *Learning and Instruction*, 5, 261-267.
- Charaudeau, P. (1995). Une analyse sémiolinguistique du discours. *Langages*, 29(117), 96-111.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Ed). (2009). *Savoirs en (trans)formation. Raisons Educatives*, n° 13. Bruxelles : De Boeck.
- Kessels, J. P. A. & Korthagen, F. A. J. (1996). The Relationship Between Theory and Practice: Back to the Classics. *Educational Researcher*, 25(3), 17-22.
- Rebière, M. (2001) Une notion venue d'ailleurs...la posture, in J.-P. Bernié, *Apprentissage, développement et significations*. pp. 191-207.
- Rey, B. (2006). Les compétences professionnelles et le curriculum: des réalités conciliables? In Y. Lenoir & M.-H. Bouillet-Oudot (2006), *Savoirs professionnelles et curriculum de formation* (pp.83-108). Laval : PUL.
- Raisky, C. (2008). Une histoire de didactique. In Y. Lenoir & P. Pastré (Eds.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (pp. 81-108). Toulouse : Octarès.
- Jaubert, M. (2007). *Du contexte, à la communauté discursive et aux gestes*, thèse : Université de Bordeaux 2.
- Vanhulle, S.(2009a). Dire les savoir professionnels : savoir de références et logiques d'action. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Savoir en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Coll. Raisons Educatives, n° 13. (pp. 245-264). Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. (2009b). Mettre en discours des savoirs professionnels: apprentissage ou développement? *Travail et apprentissages*, Revue de didactique professionnelle, N°3 (coordonné par A. Jorro), pp. 63-76.
- Vanhulle, S. (2009c). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Bern/Neuchâtel : Peter Lang.
- Vygotski, L.S. (1927-1999). *La signification historique de la crise en psychologie*, Paris, Lausanne : Delachaux et Niestlé.