

RECHERCHE
& FORMATION

Recherche et formation

58 | 2008

Pour conjuguer les intérêts professionnels

Effets de formation et dynamiques de l'espace d'intéressement

Effects of training and dynamics of a collaborative sharing space

Efectos de formación y dinámicas del espacio de implicación

Ausbildungswirkungen und Dynamik vom Raum des Teilhabens

Valérie Legros



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/731>

DOI : [10.4000/rechercheformation.731](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.731)

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2008

Pagination : 85-100

ISBN : 978-2-7342-1130-3

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Valérie Legros, « Effets de formation et dynamiques de l'espace d'intéressement », *Recherche et formation* [En ligne], 58 | 2008, mis en ligne le 01 mai 2012, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/731> ; DOI : [10.4000/rechercheformation.731](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.731)

EFFETS DE FORMATION ET DYNAMIQUES DE L'ESPACE D'INTÉRESSEMENT

VALÉRIE LEGROS*

Résumé *Pendant trois ans, des enseignants du Limousin ont conduit une recherche sur leurs écoles, avec l'aide méthodologique d'une équipe académique comprenant des chercheurs. Après une rapide description du dispositif, l'article se focalise sur les effets de formation analysés après-coup. Lors d'une enquête a posteriori, les acteurs ont été conduits à expliciter les savoirs construits individuellement et collectivement et l'usage qu'ils en ont fait en situation professionnelle. La rapidité des réinvestissements qui ont soutenu et favorisé la dynamique de recherche pendant les trois ans, montre la pertinence d'une analyse en termes « d'espace d'intéressement ».*

Mots clés : *formation des enseignants, intérêts professionnels, espace d'intéressement, développement professionnel, recherche coopérative, premier degré.*

85

Introduction

Entre 2002 et 2004, des praticiens de l'enseignement primaire ont été engagés dans une recherche sur leurs établissements (*Recherche École primaire*, Cortier, Legros, 2004). L'opération a pu se mettre en place et aller à son terme grâce à l'investissement des deux catégories d'acteurs : les enseignants des écoles et les accompagnateurs composant l'équipe académique de suivi de la recherche. L'objectif de ce travail était à la fois de faire travailler ensemble chercheurs, formateurs et enseignants, et de repérer les conditions requises pour la réussite d'un tel travail, même si ses exigences étaient fort éloignées des savoirs disponibles et des pratiques habituelles des enseignants. De cette façon, seraient dissipés certains malentendus fréquents entre ce qui est désigné par « recherche » dans le monde pédagogique (mise

* - Valérie Legros, IUFM du Limousin, université de Limoges (GRESOC/PPF Interactions didactiques et Langages).

en question des routines, innovation militante, tâtonnements empiriques, ajustements au fil du travail, échanges informels entre pairs sur les difficultés et des résultats), et ce qui est désigné par « recherche » dans le monde universitaire (définition d'un objet limité, formulation d'hypothèses, protocole d'observations et d'analyse des données, rédaction d'un rapport de recherche). On espérait évidemment de cette démarche des effets positifs sur les pratiques professionnelles des uns et des autres, bref une formation (personnelle et professionnelle) « par la recherche ». L'hypothèse sous-jacente était que le travail ne serait investi et mené à son terme que s'il était conçu de façon à constituer un véritable espace d'intéressement pour tous les participants, et pas seulement pour les chercheurs.

Nous requerrons ici la notion d'intéressement et le cadre théorique qui lui est afférent (1). Les intérêts des acteurs en présence s'expriment d'abord de manière individuelle articulant des motifs professionnels et personnels. La confrontation des acteurs à l'intérieur du dispositif, lors des premières rencontres, engage une négociation qui fait émerger un projet commun et canalise les intérêts du collectif constitué pour le faire avancer. Lorsqu'un dispositif réunit des acteurs aux profils et statuts professionnels divers (Akrich, Callon, Latour, 1991 ; Derouet, 2002 ; Latour, 2005), chacun s'y engage en portant ses intérêts, son expérience et ses savoirs. L'espace de rencontre ainsi créé devient un lieu dans lequel les acteurs sont conduits à faire circuler leurs savoirs et les mettre à disposition pour faire avancer le projet commun. Enfin, la réflexion collective et les interactions institutionnalisées entraînent des processus de construction de nouveaux savoirs chez les différents participants.

86

Dans le cas analysé, les participants sont issus des mondes de la pratique, de la recherche et/ou de la formation, selon les statuts et compétences de chacun. Dans cet article, nous avons cherché à décrire quels effets de formation la participation au dispositif a produit chez les divers acteurs concernés. Nous avons relevé des lieux de construction de savoirs, processus à la fois individuel et collectif. Enfin, nous envisageons le réinvestissement de ces savoirs construits par les participants et les conséquences en termes de dynamique du processus d'intéressement.

PRÉSENTATION DE LA « RECHERCHE ÉCOLE PRIMAIRE », OBJET ET MÉTHODE

La recherche « École primaire » (EP) a associé d'une part les équipes enseignantes de 21 écoles volontaires, d'autre part une équipe académique de recherche composée d'une quinzaine de personnes aux profils et statuts variés. Celle-ci était

1 - Cf. l'environnement théorique présenté dans l'éditorial.

chargée d'accompagner les équipes d'école, c'est-à-dire d'aider les équipes enseignantes à mener une démarche de recherche, à savoir : 1. faire une analyse du fonctionnement de leur école ; 2. extraire une question préoccupante et la transformer en « objet de recherche » ; 3. mettre en place un dispositif pédagogique novateur pour répondre à la question ; 4. observer des résultats et les analyser ; 5. rédiger un rapport de leur recherche. Tous les « accompagnateurs » de l'équipe académique de recherche se sont réunis régulièrement pour déterminer les orientations scientifiques, organiser le fonctionnement du dispositif et opérer un travail réflexif sur le processus en cours.

Pour que le dispositif se mette en place de façon efficace et que les enseignants des écoles puissent réellement s'investir dans ce travail, il leur a fallu y consacrer du temps. Ils ont pu ponctuellement être déchargés de leur classe, sur le « budget-temps » de stages inscrits aux PDF (2) : six jours par an leur ont été accordés selon des modalités différentes. Soit une ou deux personnes de chaque école impliquée étaient réunies sur le site IUFM du département ; soit un ou deux accompagnateurs attirés se rendaient dans les écoles et travaillaient avec l'ensemble de l'équipe. Cette seconde modalité s'est avérée la plus riche et la plus efficace : l'accompagnateur pouvait ainsi répondre précisément aux besoins rencontrés par l'ensemble des équipes d'école.

La première année de la recherche devait aboutir à un « état des lieux » à l'intérieur de chaque école. Cette étape a été menée à partir d'un questionnement proposé (3), mais les enseignants ont dû construire certains outils d'enquête et d'observation, ce qui leur a demandé de s'approprier des techniques nouvelles pour eux. Les équipes d'école ont d'ailleurs souvent expérimenté la difficulté de construire des outils performants et efficaces. Un second problème a été ici de traiter et d'exploiter l'ensemble des données brutes recueillies. Tout au long de l'année, les accompagnateurs ont cherché à répondre aux besoins rencontrés par les enseignants tant par des apports théoriques que techniques (ex. maniement de l'outil informatique).

87

La deuxième année, le calendrier prévoyait de définir un objet de recherche, de formuler une ou des hypothèses, de commencer le recueil d'observations, quelles que soient les techniques utilisées. Ce calendrier a globalement été respecté dans toutes les écoles. La collaboration des accompagnateurs avec chaque équipe d'école a permis un travail plus en profondeur sur les problématiques, mais aussi un travail plus efficace au niveau des techniques utilisées. Le rôle des accompagnateurs a varié en

2 - Plans départementaux de formation des trois départements du Limousin : la Corrèze, la Creuse et la Haute-Vienne.

3 - Répondre de façon détaillée à cette question : « Que fait l'élève quand il est à l'école ? ».

fonction des besoins des collègues des écoles : guider dans la démarche pour formaliser une étape et passer à la suivante ; reformuler certaines idées émises au fil des discussions ; aider à la formulation de l'objet ou de l'hypothèse ; travailler directement à construire et faire passer les questionnaires ou à conduire des entretiens avec les élèves ou les autres acteurs concernés. Les stages dans les écoles ont donc permis une collaboration entre les personnes qui souvent ne se connaissaient pas. En travaillant ensemble, chacun a pu apprendre à connaître et à reconnaître les compétences de l'autre. Les relations en ont été d'autant améliorées.

La troisième année, le calendrier intégrait l'analyse des résultats des dispositifs pédagogiques nouveaux mis en place dans les écoles et la rédaction du rapport par chaque équipe d'école. Cette rédaction d'un rapport constituait l'aboutissement logique de la démarche, mais aussi et surtout un moyen d'objectiver tout le travail qui avait été effectué pendant les trois années. Les accompagnateurs ont également participé à cette phase d'écriture. Celle-ci a permis de formaliser quelques réponses à certaines questions, mais aussi et surtout, elle a renouvelé le questionnement. Beaucoup d'écoles ont fini leur recherche sur de nouvelles interrogations, ce qui est le propre de la recherche !

L'ENQUÊTE *A POSTERIORI*: LES DEUX ESPACES D'INTÉRESSEMENT

88

Un an après la fin officielle de la Recherche « École primaire », nous avons voulu en percevoir plus précisément les effets. Une enquête *a posteriori* par entretiens semi-directifs, a été conduite d'une part auprès d'un échantillon de 15 enseignants exerçant dans 6 écoles qui étaient engagées dans l'opération, et d'autre part 8 accompagnateurs de l'équipe académique de suivi sélectionnés parmi ceux qui ont suivi le processus jusqu'à son terme. Ces acteurs de la recherche ont été interrogés sur leur vécu de la REP : les temps forts, le travail mis en œuvre, l'accompagnement effectué et les apports du processus pour eux. Les entretiens, après transcription, ont été traités par analyse de contenu thématique en fonction des différentes entrées de la problématique. Des catégories ont également émergé de l'analyse des entretiens, notamment, les réinvestissements en formation pour les accompagnateurs. De plus, une analyse de contenu a été opérée sur les documents rédigés par les membres de l'équipe de recherche : les différentes versions de la rédaction du rapport terminal de la recherche académique.

Dans la mise en œuvre de la REP, deux espaces d'intéressement ont émergé : d'une part, un espace large constitué de tous les acteurs inscrits dans l'opération en

Limousin : les enseignants des équipes pédagogiques des écoles engagées et les membres de l'équipe académique de recherche, et d'autre part, un espace plus restreint constitué par l'équipe académique de recherche. Ces deux espaces sont structurés par certaines caractéristiques qui s'articulent selon des modalités communes ou spécifiques :

- dans les deux cas, il s'agissait d'espaces possédant une existence institutionnelle, notamment grâce à leur présence dans le Plan académique et les Plans départementaux de formation continue. Cette inscription institutionnelle paraît essentielle pour assurer la visibilité et la reconnaissance du groupe et du travail mené ;
- l'un et l'autre espaces sont composés de professionnels issus de catégories différentes. L'un associe des enseignants avec des accompagnateurs de statuts différents. L'autre regroupe les membres de l'équipe académique qui appartiennent eux-mêmes au premier degré (directeurs d'école, conseillers pédagogiques), au second degré (professeurs exerçant à l'IUFM) et au supérieur (enseignants-chercheurs). Cette pluricatégorialité était souhaitée pour enrichir les échanges ;
- le premier espace cité est très composite dans ses formes et « à géométrie variable ». Les modes de regroupement des différents acteurs de l'opération ont été divers : réunions départementales de représentants des écoles avec des accompagnateurs de l'équipe de recherche, réunions de l'équipe pédagogique de l'école au complet avec un ou deux accompagnateurs assurant le suivi, colloque académique qui a réuni toute l'équipe de recherche et des représentants des écoles. Toutes ces rencontres s'inscrivaient dans le cadre de la Recherche EP et de ses développements académiques ou locaux, et créaient ainsi un espace symbolique commun. À l'inverse, le second espace constitué par l'équipe académique de recherche possédait une existence réelle concrétisée par des réunions régulières de tous les participants ;
- dans les deux espaces, si les individus se sont engagés durablement dans la réalisation du projet, c'est qu'ils y avaient des intérêts et qu'ils y ont trouvé de l'intérêt. Dans l'équipe académique de recherche, s'agissant de leur engagement dans le projet, les membres font état de leurs intérêts individuels, qu'ils soient professionnels (« *participer à une recherche pour savoir comment ça se déroule* », adopter une démarche « *constructiviste* » en partant des intérêts des écoles) ou personnels (« *une curiosité pour des domaines qu'on ne connaît pas* »). Leur engagement collectif, au titre de l'équipe, sur le projet de mener à bien la recherche dans les différentes écoles, vient en surplus. Par contre, dans les écoles, les équipes enseignantes sont d'emblée mues par un intérêt collectif : s'interroger sur des types de fonctionnement, améliorer des pratiques pédagogiques et les apprentissages des élèves (« *essayer de mieux comprendre ce qui se passe* » dans l'école, sortir d'un fonctionnement qualifié de « *banal* », ou à l'inverse tenter de confirmer « *les impressions qu'on avaient eues* » et « *les expérimentations qu'on avait déjà mises en place* ») ;

- lors de la première étape, la mise en place des deux espaces a demandé du temps, pendant lequel chacun s'est positionné par rapport aux autres et par rapport au projet commun. Il y a eu une sorte de négociation des positionnements individuels et collectifs, des valeurs et des fonctions, pour aboutir à une contractualisation qui est restée largement implicite ;
- le principe de fonctionnement primordial des deux espaces reposait sur une absence de position de surplomb de certains membres vis-à-vis d'autres. Certaines tâches ont néanmoins été déléguées à quelques-uns, notamment les tâches touchant à l'organisation matérielle. Ainsi, dans les deux espaces, un fonctionnement « démocratique » s'est mis en place et a perduré ;
- tout au long des trois années qu'a duré la Recherche EP, des savoirs ont été mis en circulation par les acteurs à l'intérieur des deux espaces d'intéressement. Ces savoirs étaient d'ordre multiple et plus ou moins propres à chaque catégorie d'acteurs. Il s'agissait plutôt de savoirs issus de la pratique et de l'expérience de classe et de l'école du côté des enseignants, savoirs pratiques et praxiques (4). Les savoirs mis en circulation par les membres de l'équipe de recherche étaient plutôt d'ordre théorique ou appliqués, mais pas exclusivement ; ces savoirs portaient notamment sur la méthodologie de la recherche.

Toutefois, si ces deux espaces recouvrent des dimensions communes s'actualisant parfois différemment, ils sont en discontinuité. Tout en étant interdépendants, les deux espaces ont fonctionné en parallèle pendant la Recherche EP. L'équipe académique était chargée de l'organisation matérielle et scientifique du travail mené dans l'espace plus large l'associant aux équipes d'écoles. L'espace constitué par l'équipe académique n'existait qu'en relation à l'autre espace au service duquel elle était placée : chargée de l'organisation, elle se situait, soit dans la préparation de l'action, soit dans le retour sur l'action. En revanche, l'espace l'associant aux équipes d'écoles était largement centré sur la réalisation de l'action, sur la mise en œuvre du

4 - Nous nous référons ici à la typologie des savoirs de Jean-Marie Van der Maren (1996, p. 43 sq.) :

- le savoir scientifique qui « a une prétention universelle » ;
- le savoir pratique qui est « singulier, localisé, contextualisé, et la réalité dont il parle inclut l'homme avec son système de valeurs » ;
- le savoir appliqué qui est « une opérationnalisation du savoir scientifique » ;
- le savoir praxique, issu de la praxis, qui « implique au préalable une réflexion sur la pratique [...] prépare à la pratique, elle permettra d'y accéder sans trop de surprises et sans trop d'erreurs » ;
- enfin, « Le savoir stratégique, ou savoir pour l'action, [qui] se situe à l'enchevêtrement du savoir appliqué et de la praxis. [...] Le savoir stratégique est une sorte de savoir appliqué utilisable dans l'action, parce que ses règles sont plus immédiates, plus souples, plus concrètes, utilisant des signaux perceptibles plutôt que des instruments de mesure et des calculs ».

projet : faire que les équipes d'écoles mènent à son terme une recherche sur une problématique propre. Ainsi, l'équipe académique de recherche, intégrée dans un espace plus large, disposait d'une certaine autonomie, institutionnelle et physique.

Dans les deux cas, il y a effectivement présence d'espaces d'intéressement tant les acteurs sont mus par des intérêts, à la fois individuels et collectifs dans la réalisation d'un projet commun. L'espace d'intéressement large fait collaborer des enseignants des écoles, des directeurs d'école, des formateurs, des conseillers pédagogiques et des chercheurs. Dans l'équipe académique, ces mêmes catégories se retrouvent à l'exception des enseignants des écoles. En cela, l'équipe de recherche constitue donc un espace d'intéressement « complet » associant des personnes issues des mondes de la pratique, de la recherche et de la formation.

LA CONSTRUCTION DE SAVOIRS CHEZ LES PARTICIPANTS

L'analyse des données recueillies par entretien et celle des documents écrits confirment les observations faites pendant le processus. Les participants font état de deux formes différentes de construction de savoirs, aussi bien chez les enseignants que chez les accompagnateurs : d'une part, la construction individuelle de savoirs par chacun des membres ayant participé à la Recherche EP, d'autre part, une construction collective sur certains types de savoirs. Tous sont issus de l'expérience menée, mais s'actualisent de façon différente.

Chez les enseignants

91

La construction individuelle de savoirs est repérable dans tous les domaines évoqués par les enseignants et par les accompagnateurs. Chez les premiers, les discours montrent que des savoirs ont été construits dans différents champs touchant à l'expérience menée :

- sur la méthodologie et les techniques de la recherche : les enseignants, parlant de l'expérience menée pendant la première étape (construire des outils), évoquent les savoirs pratiques qu'ils ont construits en éprouvant les limites de l'outil ou les pièges à éviter, à l'instar de cet enseignant qui déclare au sujet du questionnaire : « *Les problèmes ne commencent pas avec les questions, les problèmes commencent avec le dépouillement...* » ;
- sur les pratiques pédagogiques mises en œuvre : pour certains enseignants le bénéfice est d'abord « l'enrichissement », la diversification des pratiques : « *Ça m'a permis de mettre en place des choses auxquelles je n'avais pas pensé, ça m'a donné des idées* ». D'autres ajoutent que le travail sur un objet de recherche a

permis de conserver une vigilance particulière dans les pratiques quotidiennes : « *J'ai toujours à l'esprit les deux aspects du sujet, c'est-à-dire ce qui est du domaine de l'habituel, [...] et ce qui est du domaine d'une rupture qu'on peut introduire* ».

Au-delà de la stricte construction de savoirs, les enseignants disent avoir évolué dans leur façon de voir leurs élèves : la recherche a modifié « *notre approche des enfants* » (le « nous » indique bien qu'il s'agit d'une évolution perçue comme collective). Il s'agit de « *leur faire un peu plus confiance* », d'avoir « *le ressenti des enfants* » : un positionnement de plus grande proximité. S'agissant de leur action individuelle, des enseignants soulignent également : « *Ça m'a permis de prendre du recul par rapport à la classe* ». Ainsi, l'enquête révèle que la recherche a été vécue comme l'occasion d'une évolution de la posture professionnelle : la mise à distance, l'explicitation des pratiques, la construction de nouveaux savoirs s'allient pour participer à un développement de la professionnalité enseignante.

Du côté des jugements plus restrictifs, certains enseignants font état d'une certaine frustration quant au peu d'effets sur les résultats des enfants, et particulièrement par rapport à la difficulté de mettre en place une évaluation efficace. Nous pouvons alors faire l'hypothèse que cette frustration qui n'était pas ressentie avec la même acuité en début de recherche est un effet du changement de posture des enseignants. À la fin de la recherche, ils se retrouvent avec beaucoup plus de questions que de réponses, questions multiples qu'ils n'ont pas pu toutes explorer. C'est leur identité professionnelle qui a évolué (Charlier, Dejean, Donnay, 2004, p. 127). L'amorce d'une démarche réflexive des enseignants sur leur pratique, la mise en évidence des bénéfices du travail en équipe, l'importance de l'accès à de nouveaux savoirs, les connaissances acquises dans une démarche de recherche, une démarche dans laquelle ils se sentent avoir été pleinement des acteurs, ont engendré une plus grande professionnalisation des enseignants. Cela constituera peut-être un facteur déterminant pour améliorer la réussite des élèves. Un processus de développement professionnel a donc été opéré par la participation à la Recherche EP du côté des enseignants.

Chez les accompagnateurs

Les accompagnateurs disent également avoir acquis des savoirs :

- sur l'institution. Sont ici signalés nombre de savoirs portant sur le fonctionnement interne des écoles, sur le « *contexte d'école* » à appréhender au début du travail, sur le tissu des écoles dans la région, mais aussi sur les rouages administratifs et structurels de l'institution ;

- sur la démarche et la méthodologie de recherche. Par exemple: « *Avant, je confondais allègrement [...] la problématique et la question de départ* ». Surtout les accompagnateurs disent avoir dégagé certaines conditions nécessaires à la mise en œuvre d'une démarche efficace avec des équipes pédagogiques: faire émerger un questionnement, respecter le temps nécessaire pour que le processus évolue, gérer la difficile implication des enseignants, alterner des phases d'échanges et d'expérimentation.

Une analyse plus fine des réponses, permettrait de spécifier les acquis ressentis spécifiquement par les enseignants et les accompagnateurs. Au sujet de ces « nouveaux » savoirs construits par chacun, nous pouvons reprendre les deux nuances introduites par Perrenoud (2004, p. 50-51): « - certains savoirs ne sont nouveaux que pour celui qui les construit *hic et nunc* [...]; - un savoir nouveau peut être, simplement, un savoir enrichi, nuancé, problématisé, différencié, généralisé, dialectisé ».

Un exemple de co-construction de savoirs dans l'équipe académique

L'appropriation individuelle de savoirs chez les participants de la Recherche EP s'est faite dans un cadre socialisé. Notamment la mise en partage et la circulation de savoirs pendant les diverses rencontres ont largement participé de l'expérience de chacun, chacun sélectionnant des savoirs pertinents en regard d'attentes propres. Au-delà, on peut analyser la production collective de savoirs nouveaux au sein de l'équipe académique, en revenant de l'enquête finale vers les observations conduites en cours de processus dans l'équipe académique.

93

L'accompagnement était un postulat au début de la Recherche EP, toutefois les membres de l'équipe – accompagnateurs eux-mêmes – en avaient des représentations très peu construites, la perception de l'action à mener était minimale. Au fil des pratiques d'accompagnement des équipes d'écoles, les positions des membres de l'équipe ont commencé à se préciser. Un travail réflexif a été mis en œuvre au fur et à mesure de l'opération, plus précisément pendant et après, dans et sur l'action (Saint-Arnaud, 2001). Il a abouti à la formulation d'une définition commune à l'équipe: accompagner, ce serait intervenir « *au bon moment* », pour aider au mieux les enseignants des écoles en fonction de leur avancée du travail. L'accompagnement se manifestait par l'écoute et la reformulation, variant selon qu'elle se situait dans une situation d'autonomie bien organisée, dans des moments de sécurisation ou des moments de déstabilisation. Ainsi posé, il suppose une bonne maîtrise des situations rencontrées, celle-ci ne peut s'acquérir que par une pratique réelle, ce qui nous conduit à l'idée d'une « formation à l'accompagnement par l'accompagnement ».

Cette démarche a donc abouti à la construction de savoirs nouveaux issus d'une « analyse réflexive » ou d'une « théorisation » effectuée à l'intérieur de l'équipe par tous les membres ; elle a également intégré des lectures d'articles et d'ouvrages sur ce sujet.

Pour terminer, il faut ici insister sur la relation existant entre les constructions individuelles et collectives de savoirs. Nous prendrons l'exemple des savoirs acquis par les membres de l'équipe académique sur l'accompagnement. Chaque accompagnateur a vécu certaines pratiques et a pris du recul par rapport à elles, notamment grâce à une analyse réflexive menée au sein de l'équipe académique. Les mutualisations, discussions et réflexions ont conduit à une certaine forme de théorisation de ces savoirs issus de la pratique. Ainsi, chacun s'est retrouvé porteur des savoirs construits en commun, tout en demeurant détenteur des savoirs issus de sa propre expérience d'accompagnement.

Réinvestissements de savoirs en formation des maîtres

Que disent les participants quant au réinvestissement des savoirs acquis pendant la Recherche EP? Les enseignants des écoles ont été très peu prolixes sur les réinvestissements qu'ils ont pu faire des savoirs acquis : seuls trois enseignants les ont spontanément mentionnés dans leurs pratiques : deux maîtres évoquent l'utilisation de la démarche initiée dans un autre domaine pédagogique (5) ; un autre présente le réinvestissement de ses savoirs méthodologiques acquis pour la construction d'un « questionnaire pour le réseau » (mais on voit qu'il ne s'agit pas de réinvestissement dans la classe).

94

En revanche, les accompagnateurs sont plus diserts sur leurs nouveaux savoirs, autant dans l'espace d'intéressement large incluant les écoles, qu'à l'intérieur de l'équipe, tels les savoirs sur l'accompagnement. Tous ces savoirs nouvellement acquis pouvaient être aussitôt réinvestis dans d'autres espaces professionnels. Comme la majorité d'entre eux étaient formateurs à l'IUFM, ils disent donc avoir réinvesti ces acquis dans la formation des enseignants, formation initiale et formation continue.

Dans un premier temps, les formateurs-accompagnateurs disent avoir utilisé des informations recueillies dans les écoles, « *les vraies écoles, pas seulement les écoles d'application* ». Au-delà de ressources informationnelles sur les problématiques et travaux menés par les écoles, la participation à la Recherche EP leur a également permis d'utiliser des outils d'analyse des situations et pratiques pédagogiques, réutilisables en formation.

5 - L'utilisation du cahier de brouillon par les élèves.

Des réinvestissements d'outils fournis ou construits pendant l'opération ont également été manifestes en formation continue. Ici, les outils utilisés s'inscrivent dans le cadre d'une analyse du fonctionnement de l'école, ou bien d'une aide à la prise de décision, notamment par rapport à des axes de travail à privilégier au sein de l'école. De même, la réflexion des formateurs-accompagnateurs s'est développée autour des formes de travail mises en œuvre lors de stages de formation continue, des démarches proposées et de la posture du formateur.

S'agissant de la formation initiale, un point particulier concerne le réinvestissement de savoirs, notamment méthodologiques pour le mémoire professionnel des PE2. D'après leur discours, les formateurs-accompagnateurs ont très largement renouvelé leur travail avec les stagiaires sur le mémoire professionnel. Deux points sont ici à souligner :

- d'une part, le travail méthodologique du mémoire professionnel : la Recherche EP a permis à certains de développer des compétences de tutorat méthodologique : « *Je fais mieux la différence maintenant entre question et problématique* ». Ici, l'accompagnateur, par son expérience de la REP, a lui-même approfondi ses compétences quant à la formulation d'une problématique ;
- d'autre part, la réflexion sur la posture de directeur de mémoire : la démarche d'accompagnement a été mise en relation avec d'autres termes qui lui sont proches, notamment ceux de suivi et de direction (Le Bouëdec, 1998). Ce dernier mot reprend l'appellation officielle de « direction de mémoire ». Mais dans les faits, la démarche semble plutôt celle d'un accompagnement des stagiaires, d'un suivi de leur réflexion.

95

La très grande majorité des formateurs qui ont participé à l'accompagnement des écoles mentionnent une évolution de leur posture de formateur. Nous venons de le voir en ce qui concerne la posture à adopter en tant que « directeur » de mémoire professionnel des PE2. Mais il semble que le changement soit plus profond et touche l'identité professionnelle du formateur. Un accompagnateur l'exprime ainsi : « *Au final, qu'est-ce que ça a changé dans mes pratiques : une plus grande attention aux gens en fonction de leur position et des représentations qu'ils peuvent avoir.* »

Deux postures témoignent peut-être de deux temps différents dans le processus de formation. Tout d'abord, mettre les stagiaires au premier rang, c'est leur laisser toute la place pour qu'ils puissent s'exprimer, qu'ils puissent dire leurs représentations, et plus loin leurs attentes et leurs besoins. Nous retrouvons ici une position similaire à celle que Altet, Paquay et Perrenoud (2002, p. 269) synthétisent : « Au cœur de la professionnalité des formateurs d'enseignants, on trouve [...] une posture de formateur d'enseignants : – une centration sur le stagiaire en situation professionnelle : écouter,

observer, ressentir correspondent à la posture "de côté" du formateur [M. Altet], à la relation d'aide et d'accompagnement ». Dans un second temps, face à ces éléments, le formateur se doit de s'adapter, non pas en tant que « théoricien » mais en tant que formateur porteur de savoirs issus de sa propre expérience. Ces deux postures s'avèrent complémentaires. Mais peut-être la nécessité est-elle ici de prendre conscience de cette complémentarité pour l'adopter en situation de formation.

L'équipe académique d'accompagnateurs comprenait un directeur d'école qui a fait partie de l'échantillon interrogé dans l'enquête *a posteriori*. Sa position était ambiguë puisqu'il était à la fois membre de l'équipe académique et accompagnateur de son propre groupe scolaire intégré dans la Recherche EP. D'après son témoignage, sa posture professionnelle a également évolué vis-à-vis de ses collègues dans son école : « *Pour les enseignants que je côtoie ça m'a donné une légitimité [...]. Je crois que je me permets de leur dire des choses que je me serais jamais permis de leur dire il y a quelques années* ». Ainsi, si la participation à la démarche de la REP a fait évoluer les formateurs dans leur posture « à côté » de leurs stagiaires, elle a également changé la posture d'accompagnateur-directeur, qu'il met sur le compte d'une « légitimité » reconnue (en tout cas ressentie comme telle), du fait de ce travail.

La participation à la Recherche EP – avec sa double dimension d'engagement personnel et de travail en équipe – a donc permis aux accompagnateurs de construire de nouveaux savoirs, de développer leurs compétences et de faire évoluer leur posture professionnelle. Dans certains cas, c'est leur identité professionnelle qui s'en est trouvée modifiée, précisée.

96

Du fait de cette expérience, les formateurs-accompagnateurs ont le sentiment de s'être professionnalisés : ils ont engagé conjointement à l'action de recherche une réflexion sur leurs fonctions de formation. Ils se sont trouvés en situation de développement professionnel, c'est-à-dire dans « un processus d'apprentissage dynamique et continu pouvant aboutir à des compétences, des attitudes propices à l'apprentissage d'autres compétences et attitudes » (Donnay, Charlier, 2000, p. 169). Insistons sur le fait que tout cela a été rendu possible grâce aux échanges entre formateurs-accompagnateurs à l'intérieur de l'équipe académique.

DYNAMIQUES DE L'ESPACE D'INTÉRESSEMENT

Dans la dernière partie de cette analyse, nous nous intéresserons à la dynamique créée à l'intérieur des deux espaces d'intéressement. Au départ, sont entrés en présence des individus qui étaient mus par des intérêts propres, personnels et profes-

sionnels, et qui se sont associés pour la réalisation d'un projet commun. Lors de leurs rencontres, ils ont été amenés à faire circuler leurs savoirs et à s'en approprier certains proposés par d'autres membres. De plus, au fil du déroulement du processus, ils ont également construit collectivement des savoirs, eux aussi immédiatement appropriés. Enfin, nous avons observé, particulièrement dans les propos de certains accompagnateurs, des réinvestissements de ces nouveaux savoirs construits dans leurs pratiques professionnelles de formation. Ce faisant, les formateurs ont trouvé une occasion de satisfaire et de renouveler leurs intérêts et ont maintenu leur engagement dans cette recherche (cf. schéma *infra*). Cependant, tous les participants n'ont évidemment pas pu également « profiter » de cette expérience.

À la fin de la première année, 7 membres ont quitté l'équipe de recherche dont 4 IEN (6). En cohérence avec ce qui vient d'être dit, nous pouvons ici faire l'hypothèse que les personnes qui ont quitté l'opération avant son terme, soit, n'ont pas construit de nouveaux savoirs susceptibles de réinvestissement, soit, n'ont pas trouvé les lieux de réinvestissement de ces savoirs, et ainsi n'ont pas pu renouveler leurs intérêts par rapport à l'action (7).

Pour approfondir l'analyse, il nous semble plus exact de parler de deux dynamiques présentes dans l'espace d'intéressement. Elles résultent de divers types de processus à l'œuvre pendant la durée de la REP. Nous dissociérons deux types de processus : des processus individuels et des processus collectifs. Nous les avons différenciés dans le schéma ci-après. Nous allons maintenant essayer de préciser leurs dynamiques propres.

97

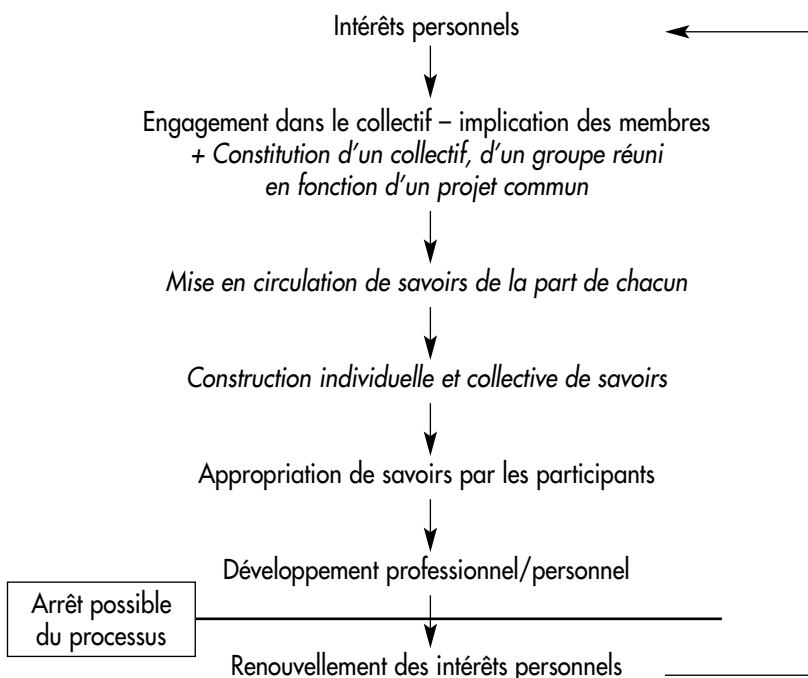
La participation à l'espace d'intéressement provient de processus personnels et en engendre elle-même. Dans un premier temps, chaque individu s'inscrit dans le groupe en fonction d'intérêts propres, personnels et professionnels. De sa présence dans le collectif et de sa collaboration avec les autres, via la circulation et la construction collective de savoirs, il est conduit à s'approprier certains savoirs, ses nouveaux savoirs étant réinvestis assez rapidement dans les pratiques professionnelles. Ainsi des processus de développement professionnel et personnel sont-ils opérants. Ce faisant, ils ont un effet en retour sur les intérêts en les renouvelant. La collaboration dans le collectif a donc des effets quant aux intérêts des participants, ils y sont intéressés,

6 - Parmi les trois autres personnes, deux ont justifié leur abandon par des raisons personnelles liées à une réorientation professionnelle.

7 - Notamment, on peut préciser l'hypothèse concernant les IEN : des intérêts professionnels forts au début de la démarche pouvaient être liés à l'engagement du ministre de l'Éducation nationale dans l'opération. Avec le changement de ministre et le désinvestissement (le « désintéressement ») du suivant, les intérêts professionnels des IEN ont été fortement réduits.

ils en tirent des bénéfices. À travers tout ce processus, nous pouvons donc parler ici de dynamique individuelle qui maintient l'intéressement, justifiant la présence et la participation dans le groupe.

Schéma. Dynamiques de l'espace d'intéressement
Dynamique de l'intéressement individuelle
Dynamique des processus collectifs



98

Ces dynamiques individuelles de l'intéressement chez les participants sont intrinsèquement liées à la dynamique des processus collectifs mis en œuvre dans l'espace commun. Nous pouvons ici distinguer trois types de processus collectifs. Le premier concerne la constitution d'un collectif orienté vers la réalisation d'un projet commun qui intéresse à différents titres les membres du groupe. La cohésion du groupe est toujours à travailler, à affiner. Ensuite, la circulation des savoirs découle de la présence active et de l'implication de chacun des participants du groupe. Si le groupe est suffisamment cohésif et sécurisant, la circulation de savoirs sera d'autant plus effective. Enfin, la construction collective de savoirs parachève un temps de travail

où chacun est engagé dans une production commune. Tous ces processus n'ont lieu que par l'existence du collectif, et ils découlent de la participation active de tous les membres à l'œuvre collective, à l'avancée du projet commun.

Ces deux types de dynamiques sont intrinsèquement liés: les processus collectifs n'existent que par l'implication individuelle intéressée de chaque participant dans le travail commun, et inversement cette implication est renouvelée grâce aux effets du travail collectif. Lorsque toutes ces dynamiques sont à l'œuvre, nous pouvons alors faire le constat d'un dynamisme interne à l'espace d'intéressement, et de la vitalité des processus individuels et collectifs qui s'y déroulent. Les dynamiques sont donc plurielles à l'intérieur de ces espaces d'intéressement.

Pour continuer l'analyse, si les intérêts individuels s'émeussent ou/et si le groupe ne parvient pas à se constituer autour d'un projet commun, alors les processus collectifs seront moins effectifs, productifs et pertinents, alors le dynamisme et la vitalité des processus individuels et collectifs internes à l'espace d'intéressement diminuent et risquent de s'éteindre et du coup de provoquer la fin de l'espace d'intéressement. Si plus rien ne vient nourrir les intérêts individuels, si les réinvestissements de savoirs nouveaux deviennent difficiles ou impossibles, alors les rouages se grippent et les différentes dynamiques à l'œuvre cessent de fonctionner.

À l'inverse, quand le dispositif fonctionne correctement, il produit une demande nouvelle. Après la REP en Limousin, des enseignants ont manifesté leur désir de continuer à travailler avec cette démarche, les accompagnateurs aussi. Les derniers ont pu le faire (8) mais pas les premiers. À ce niveau, il nous faut prendre en compte les conditions institutionnelles qui permettent de faire exister un espace d'intéressement. Les accompagnateurs, membres de l'équipe académique ont pu s'engager dans une nouvelle recherche validée par une institution: l'IUFM (par le biais de l'équipe en projet associant l'INRP et trois IUFM, validée par la CDIUFM). Ce faisant ce groupe trouvait une existence institutionnelle. Cela n'a pas pu être le cas pour les équipes d'école engagées: aucun dispositif institutionnel n'a été mis en place en association avec les inspections académiques ou le rectorat, et donc le travail s'est arrêté. Des facteurs institutionnels sont donc une des conditions de l'existence d'un espace d'intéressement. Le terme de celui-ci est alors fixé dans le contrat initial.

8 - L'équipe qui a mené la recherche dont les résultats sont en partie présentés ici, était constituée des sept membres de l'équipe académique de recherche qui avaient voulu continuer l'analyse et l'approfondissement des processus en jeu.

BIBLIOGRAPHIE

AKRICH M., CALLON M., LATOUR B. (1991). « L'art de l'intéressement », in D. Vinck [coord.], *Gestion de la recherche. Nouveaux problèmes, nouveaux outils*, Bruxelles: De Boeck Université, p. 27-52.

ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD P. (2002). « L'incertaine professionnalisation des formateurs d'enseignants » in M. Altet, L. Paquay, P. Perrenoud, *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles: De Boeck Université, p. 261-274.

CHARLIER E., DEJEAN K., DONNAY J. (2004). « Nouvelles postures de travail du chercheur en éducation : analyse d'une intervention », in G. Pelletier [coord.], *Accompagner les réformes et les innovations en éducation*, Paris: L'Harmattan, p. 125-143.

CORTIER C., LEGROS V. (2004). « La recherche INRP École primaire dans le cadre de la Charte pour bâtir l'école du 21^e siècle: un espace d'intéressement entre les mondes de l'école, de la recherche et de la formation », *Congrès de l'AECSE*, Paris: CNAM, septembre 2004, 12 pages.

DEROUE T. J.-L. (2002). « Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation. De la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences: un itinéraire de recherche », *Recherche et formation*, n° 40, p. 13-25.

DONNAY J., CHARLIER E. (2000). « Identité et développement professionnels », in A. Abou, M.-J. Giletti [coord.], *Enseignants d'Europe et d'Amérique. Questions d'identité et de formation*, Paris: INRP, p. 165-182.

LATOUR B. (1996). « Sur la pratique des théoriciens », in J.-M. Barbier [dir.], *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris: PUF, p. 131-146.

LATOUR B. (2005). *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, Paris: La Découverte Poche.

LE BOUEDEC G. (1998). « Diriger, suivre, accompagner: au-dessus, derrière, à côté. Esquisse d'une topique de quelques postures éducatives », *Cahiers Binet-Simon*, n° 655, [1998-n°2], p. 53-64.

PERRENOUD P. (2004). « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », *Éducation Permanente*, n° 160, p. 35-60.

SAINT-ARNAUD Y. (2001). « La réflexion-dans-l'action. Un changement de paradigme », *Recherche et formation*, n° 36, p. 17-27.

VAN DER MAREN J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles: De Boeck Université.