

RECHERCHE
& FORMATION

Recherche et formation

58 | 2008

Pour conjuguer les intérêts professionnels

Co-construire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens

The collaborative construction of knowledge and mutual development between researchers and practitioners

Coconstruir saberes y desarrollarse mutuamente entre investigadores y practicante

Kenntnisse gemeinsam erweitern und sich zwischen Forschern und Lehrern gegenseitig entwickeln

Sandrine Biémar, Karine Dejean et Jean Donnay



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/722>

DOI : 10.4000/rechercheformation.722

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2008

Pagination : 71-84

ISBN : 978-2-7342-1130-3

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Sandrine Biémar, Karine Dejean et Jean Donnay, « Co-construire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens », *Recherche et formation* [En ligne], 58 | 2008, mis en ligne le 01 mai 2012, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/722> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.722

CO-CONSTRUIRE DES SAVOIRS ET SE DÉVELOPPER MUTUELLEMENT ENTRE CHERCHEURS ET PRATICIENS

SANDRINE BIÉMAR, KARINE DEJEAN, JEAN DONNAY*

Résumé Cet article propose une description et une analyse de dispositifs de formation fondés sur une démarche de co-construction de savoirs entre praticiens-enseignants et chercheurs. Ces dispositifs de formation s'inscrivent dans une perspective de développement professionnel mutuel des praticiens-enseignants et des chercheurs, chacun des partenaires étant engagé dans un projet commun, la construction de savoirs (Donnay, Charlier, 2001 ; 2006). Ils sont fondés sur un processus d'enrôlement des acteurs dont nous identifions les différentes étapes et les attitudes qui le soutiennent.

Mots clés: enseignants-chercheurs, dispositif de formation, co-construction, enrôlement, développement professionnel mutuel.

71

LES PRÉSUPPOSÉS DES DISPOSITIFS

La formation des enseignants

La professionnalisation questionne directement la formation des enseignants puisqu'elle les place dans une perspective de développement continu de leurs compétences tout au long de leur carrière, pour faire face aux changements continus. Comment dès lors envisager la formation d'enseignants professionnels ?

* - Sandrine Biémar, Karine Dejean, Jean Donnay, DET, FUNDP (département Éducation et Technologie, faculté universitaire Notre-Dame de la Paix à Namur, Belgique).
sandrine.biemar@fundp.ac.be, karine.dejean@fundp.ac.be, jean.donnay@fundp.ac.be

La question est d'autant plus brûlante que bon nombre de recherches en Europe et Outre-Atlantique mettent largement en évidence l'insatisfaction des enseignants à l'égard de la formation initiale reçue. Une grande majorité d'enseignants disent développer leurs savoirs et leurs compétences à enseigner uniquement à l'intérieur du milieu de travail, « sur le tas », et non en formation initiale. Ils apprennent beaucoup plus par essais et erreurs que par des théories apprises en formation (Martineau, Gauthier, 2000).

Le décalage ressenti entre les savoirs issus de la pratique et les savoirs académiques semble difficile à combler. Ces derniers sont perçus comme jargonnants et peu utiles pour le praticien confronté à de multiples difficultés quand il accompagne l'apprentissage de ses élèves dans sa classe. Ils sont souvent critiqués et considérés comme inutiles, utopiques, inapplicables. De leur côté, les chercheurs regrettent que les résultats de leurs travaux soient peu intégrés dans les pratiques de terrain, comme s'ils étaient en décalage par rapport à elles. Ils attribuent souvent cette non-intégration à une question de communication vers les praticiens.

Or, les pratiques des enseignants sont complexes et les compétences professionnelles qu'elles recouvrent sont indissociablement théoriques et pratiques (Perrenoud, 1994). Elles permettent à la fois d'articuler constamment l'analyse à l'action, la raison et les valeurs, les finalités et les contraintes de la situation.

La définition de l'enseignant professionnel, proposée par Donnay et Charlier (1990), va dans ce sens : « L'enseignant professionnel est un formateur, qui en fonction d'un projet de formation explicité, tient compte de manière délibérée du plus grand nombre de paramètres possibles de la situation de formation considérée, les articule de manière critique, envisage une ou plusieurs possibilités de conduites et prend des décisions de planification de son action, les met en œuvre dans des situations concrètes et recourt à des routines pour assurer l'efficacité de son action, réajuste son action dans l'instant s'il le perçoit comme nécessaire (réflexion dans l'action) et tire pour plus tard des leçons de sa pratique (réflexion sur l'action) ». Cette définition met en exergue la posture nécessairement active, critique, finalisée et réflexive de l'enseignant professionnel, la place à accorder aux pratiques concrètes ainsi que l'intégration des savoirs standardisés.

Vers une formation professionnalisante...

Nous pensons que, dans la perspective de la formation d'enseignants professionnels, un enjeu majeur est de relier « recherche » et « pratique » en créant un chemin constructif entre les deux. Nous proposons un dispositif parmi d'autres possibles, qui

met en mouvement des savoirs par le biais d'une démarche réflexive tout en visant à accorder une place à l'expérience des praticiens dans le processus d'apprentissage.

La démarche réflexive

Les caractéristiques communes des dispositifs construits dans cette perspective sont de considérer l'expérience concrète comme base de l'observation et de la réflexion. Au-delà de la réflexion sur les pratiques concrètes et le diagnostic des situations de formation (Donnay, Charlier, 1990), la réflexivité, en référence au courant amorcé par Schön (1994), porte sur le processus d'apprentissage à partir de l'expérience en permettant une prise de recul du praticien sur ses pratiques et une explicitation des fondements de ses actes.

Le praticien adopte ainsi une posture d'extériorité en mettant à distance sa situation de travail. Il se donne la possibilité de la questionner, de l'analyser, de l'alimenter en explicitant d'une part, ses propres savoirs implicites et en prenant appui, d'autre part, sur des savoirs formalisés par ailleurs.

Donnay et Charlier (2006) considèrent que cette posture d'extériorité est propice à une théorisation des pratiques et à une prise de conscience de soi dans la situation. Elle permettrait ainsi un rapprochement vers les théories standardisées d'action ou de compréhension. Les savoirs théoriques ne sont pas simplement assimilés, ils sont interprétés au travers de grilles personnelles, ce qui semble soutenir leur appréhension.

Au vu de ces deux orientations, il semble qu'une réponse soit progressivement apportée au dilemme de la relation théorie-pratique en mettant en évidence que la pratique produit aussi des savoirs qui permettront au praticien d'être plus professionnel dans les situations qu'il rencontre et au chercheur de se développer aussi professionnellement.

73

Les postures du praticien et du chercheur

Selon ces orientations, le praticien est d'emblée placé dans une posture active de création de savoirs. Ainsi, il devient pour le chercheur un partenaire, créateur de savoirs, même si les préoccupations prioritaires des uns et des autres diffèrent. Le chercheur est davantage intéressé à créer du savoir transférable à une large classe de situations (généralisables) alors que le praticien préfère savoir d'abord comment agir.

Jean Donnay (2002, 2006) différencie cinq postures qui ont le mérite de mettre en évidence que recherche et action se situent sur un continuum où chercheurs et praticiens peuvent entrer en relation et dégager des terrains de réflexion communs :

- *le praticien réfléchi* est très proche des situations de travail. Il prend son histoire comme référence et la description de plusieurs situations vécues pour rapporter ce qu'il fait. Son savoir est incarné, contextualisé. Son savoir correspond à une description d'actions situées, une mise en mots de ses pratiques ;
- *le praticien réflexif* est centré sur l'action mais son but est de comprendre, d'extraire du savoir à propos de ses propres réflexions. Il dialogue sur ses situations pour les comparer, les analyser, les mettre en question, les enrichir. Il met la situation à distance en utilisant des mots qui permettent une conceptualisation ;
- *le praticien-chercheur* tente de comprendre les situations vécues afin de transférer à d'autres. Il tente de construire des théories standardisables qui peuvent être prises en relais par une approche systématique. Il décontextualise le savoir créé par la réflexivité et permet une mise en relation avec les savoirs standardisés ;
- *le chercheur-praticien* tente de comprendre des actions de manière systématisée. Une question de recherche transcende les actions à analyser. La pratique est considérée comme un cas exemplaire, une source d'analyse ;
- *le chercheur académique* crée des concepts et des théories. Son savoir est transmissible à une communauté scientifique.

Le soutien de la collaboration

La plupart des dispositifs de formation professionnalisant prennent appui sur le travail en équipe. La dimension collective constitue un atout déjà pointé par différents auteurs (Kolb, 1984 ; Senge, 2000 ; etc.) :

- la présence de l'Autre oblige chaque praticien à expliciter sa propre réalité en la rendant intelligible aux autres et à lui-même ;
- l'échange des points de vue entre les partenaires soutient la prise de recul du praticien en réflexion. Elle lui permet de lire sa propre réalité sous différents angles ;
- chacun vient avec des apports respectifs en termes de savoirs implicites, de compétences, d'expériences et de ressources théoriques ;
- les membres de l'équipe se soutiennent et s'accompagnent mutuellement pour construire ensemble du savoir utile pour agir sur le terrain et pour mieux comprendre les situations professionnelles qu'ils rencontrent ;
- la dimension affective du groupe (appartenance, sécurité, encouragement) soutient l'investissement de chacun dans un processus d'apprentissage et encourage la prise de risques et l'expérimentation de nouvelles façons de faire sur le terrain.

On retrouve ici les ingrédients de la collaboration, considérée comme l'engagement commun à coordonner leurs efforts pour construire du savoir utile pour chacun. Ainsi, la présence du groupe peut constituer une plus-value, car comme le relève Senge (2000, p. 11), les personnes qui travaillent ensemble ont la possibilité « en

confiance, de développer une intelligence et une compétence plus grande que la somme des talents individuels ».

La mise en évidence de ces différents éléments établit la toile de fond sur laquelle nous avons bâti nos dispositifs de formation. Ils prennent particulièrement appui sur la relation constructive et professionnalisante qui peut s'établir entre des chercheurs et des praticiens. Ces derniers sont amenés par une posture de réflexivité partagée à prendre conscience et à construire ensemble du savoir utile pour chacun.

DES DISPOSITIFS DE FORMATION PROFESSIONNALISANTE POUR ENSEIGNANTS ET CHERCHEURS

Description des caractéristiques singulières des dispositifs

Dans des versions antérieures, nous avons expérimenté des dispositifs qui mettaient en présence, généralement, un(e) chercheur(e) et un groupe variable de praticiens sur des thèmes chaque fois différents. Ces séances de 2 heures remportaient un certain succès en nombre de fréquentations, mais malgré la convivialité, maintenaient une relation dissymétrique entre le savoir du chercheur et le savoir du praticien peu propice à un véritable rapport dialogique (expression de E. Morin) entre théorie et pratique. Bien que les uns et les autres se rencontraient volontiers, chacun restait au total sur « sa faim » de développement professionnel.

Nous avons donc cherché d'autres dispositifs susceptibles de confronter théorie et pratique dans un rapport mutuel de questionnement et d'enrichissement. Dans cette perspective, les dispositifs de professionnalisation que nous mettons en place ont été conçus comme suit.

75

Des thématiques de réflexions sont proposées via une brochure de présentation qui est diffusée dans les établissements d'enseignement. Cette première année, elles concernent « l'enseignant, une personne en relation », « le décrochage scolaire » et « la différenciation ». Cette proposition est faite par les chercheurs-formateurs en fonction des questionnements qui leur sont rapportés tant par des praticiens que par des chercheurs.

Concrètement, chaque groupe se compose de 10 à 15 personnes : des enseignants issus de l'enseignement secondaire, du primaire, des chercheurs, des conseillers pédagogiques, des enseignants des Hautes écoles. Deux chercheurs prennent en charge l'organisation des séances de travail, l'un les anime pendant que l'autre note systématiquement les informations échangées pour en garder des traces.

Ces groupes s'inscrivent dans la durée (6 à 8 rencontres de 5 heures espacées de plusieurs semaines au cours de la même année scolaire).

Les participants s'inscrivent sur une base volontaire. Du côté des praticiens, soit :

- le thème évoque pour eux des problèmes qu'ils rencontrent déjà dans leur classe et pour lesquels ils sont déjà en recherche : « *Lutter contre le décrochage, pour moi, c'est un vrai combat* ». Ces personnes sont en attente de savoirs pour agir plus efficacement ;
- certains sont dans une dynamique de formation continue. Ce n'est pas le thème en soi qui a rencontré de prime abord leur intérêt mais la démarche de se retrouver avec d'autres, pour discuter, pour prendre du recul par rapport à sa pratique quotidienne. Ils sont en attente de savoirs pour mieux comprendre et pour améliorer leurs situations de travail ;
- d'autres accompagnent un collègue qui trouve sa motivation dans le thème et/ou la démarche. Certains ont également choisi de venir à deux, pensant que c'est intéressant de venir en équipe d'une même école pour pouvoir ensuite avoir l'aide de l'autre pour mettre en place de nouvelles façons de faire au sein de l'école ;
- d'autres encore, étaient déjà en relation avec certains chercheurs du département via une recherche. Ils souhaitent approfondir un questionnement amorcé au cours de cette relation à l'aide des chercheurs.

Du côté des chercheurs, le thème est en lien avec leur(s) question(s) de recherche. Ils désirent interpeller leurs modèles de compréhension à partir de la pratique de terrain. Ils souhaitent se laisser interpeller par les questions des praticiens et ainsi alimenter les concepts plus théoriques avec des aspects expérientiels issus du terrain. Ils aspirent à créer un savoir généralisable et un savoir utile pour la pratique tout en rendant le savoir de la recherche accessible et « appropriable » aux praticiens. Ils veulent se développer professionnellement à travers des échanges avec des praticiens.

Pour les chercheurs-organiseurs des groupes, il s'agit de mettre en place et d'accompagner des dispositifs de professionnalisation qui sont à l'intersection entre les milieux de la pratique et de la recherche. Ils souhaitent construire ensemble un lieu de rencontres, de réflexions, d'échanges et de constructions entre chercheurs et praticiens. Cet espace permettrait à chacun de se développer professionnellement et d'apprendre de l'autre par un partage d'expériences et de savoirs, dans une adhésion partenariale et une nécessité réciproque (Defrenne, 1991).

Chacune des rencontres est structurée autour de plusieurs temps :

- un partage des questions, des préoccupations personnelles, de vécus, de témoignages ;

- des moments de description et d'explicitation des pratiques, d'explicitation des théories implicites, des ressentis ;
- des moments de reconsidération, de reconnexion avec sa propre pratique, mise en relation avec d'autres expériences, avec des pratiques développées dans d'autres contextes ;
- des apports plus conceptuels : théories standardisées, en cours de construction, des expériences formalisées ;
- des moments de prise de recul et de mise en relation des pratiques explicitées avec des concepts, des modèles, des théories standardisées ;
- des moments de planification d'actions au cours desquels les acteurs envisagent d'autres possibles qu'ils vont ensuite essayer sur le terrain, des comptes rendus d'essais effectués en établissement ;
- des moments de formalisation par le chercheur des savoirs produits au sein du groupe et leur processus de construction : le chercheur renvoie en miroir sous une forme structurée le chemin parcouru par le groupe, formalise les productions du groupe (construction de traces des échanges, synthèse au tableau...);
- un temps de construction en commun : organisation des réflexions et des échanges, problématisation, analyse, développement de pistes d'actions ;
- des moments de réappropriation individuelle : un temps de synthèse où chacun a la possibilité de s'exprimer par rapport à ce qu'il a envie de faire, suite à la séance, par rapport aux questions qu'il se pose, ou des actions qu'il a menées ; des évaluations qui permettent à chaque partenaire de s'exprimer par rapport au sens du dispositif et à son ressenti à son égard.

Entre chaque séance, un « journal des savoirs » est systématiquement rédigé par les chercheurs-organisateur à partir des notes prises en séance. Ce journal accompagne le travail du groupe en cours d'année. Il permet de conserver une trace des pratiques partagées et expérimentées (les questionnements, les schémas intégrateurs construits par les chercheurs-formateurs, les formalisations de pratiques et d'activités échangées entre les participants, les cartes conceptuelles). Il constitue un support pour poursuivre des échanges entre les séances et pour susciter de nouveaux questionnements. Bien plus qu'une simple trace, ce « journal des savoirs » est la mémoire des savoirs repérés et construits au travers des échanges entre chercheurs et praticiens. Ces savoirs constituent les balises à partir desquelles le groupe poursuit la construction de savoirs dans la séance ultérieure.

En fin de parcours, il a été décidé avec les participants de rassembler les productions de savoirs des groupes au sein d'un site qui sera rendu accessible aux enseignants et aux formateurs.

ANALYSE DES DISPOSITIFS DE PROFESSIONNALISATION

Notre regard de chercheur-formateur sur ces dispositifs nous a amené à prendre conscience qu'ils sont fondés sur un processus d'intéressement que nous entendons comme le processus de construction des alliances entre les acteurs. « L'intéressement est fondé sur une certaine interprétation de ce que sont et veulent les acteurs à enrôler et auxquels s'associer. [...] Dans tous les cas le dispositif d'intéressement fixe les entités à enrôler, tout en interrompant d'éventuelles associations concurrentes et en construisant un système d'alliance. Des structures sociales prennent forme, composées à la fois d'entités naturelles et humaines » (Callon, 1986, p. 189). L'enrôlement constitue un intéressement réussi : « Il désigne le mécanisme par lequel un rôle est défini et attribué à un acteur qui l'accepte. Décrire l'enrôlement c'est donc décrire l'ensemble des négociations multi-latérales, des coups de force ou de ruses qui accompagnent l'intéressement et lui permettent d'aboutir. » (Callon, 1986, p. 190)

Dans les lignes qui suivent nous nous sommes attelés à identifier les trois étapes de ce processus d'enrôlement mis en place dans une perspective de soutien à la démarche de co-construction de savoirs, qui fait la spécificité de nos dispositifs.

1. L'intéressement à travers l'explicitation des intérêts singuliers

Les différents acteurs s'engagent sur une base volontaire dans le dispositif de développement professionnel à partir d'intérêts singuliers qui s'expriment sous la forme de questionnements, de posture de recherche, d'attention portée à... Leur intéressement est lié à des buts personnels qui donnent sens à leur démarche. Chaque participant exprime des attentes spécifiques, il imagine ce que pourra lui apporter son engagement dans le dispositif de formation. C'est le point de départ de l'intéressement qui donne la force de s'investir dans la démarche, de se mobiliser pour atteindre ses propres buts.

Un premier travail de concertation entre les participants a ensuite été nécessaire pour créer un bien commun et permettre à chacun d'atteindre son but au travers d'un projet de groupe. Pour ce faire, les chercheurs-formateurs ont commencé par présenter la démarche au cœur du dispositif de formation. L'objectif du dispositif a été exprimé comme suit : amener praticiens et chercheurs à s'impliquer activement dans un dispositif de développement professionnel centré sur la co-construction de savoirs. Les participants ont pu s'exprimer par rapport à la démarche proposée. Généralement le cadre leur convenait même s'ils attendaient de voir comment cela pourrait prendre forme.

Ces échanges ont permis de relever que chercheurs et praticiens se situent dans des paradigmes distincts, les uns plus centrés sur le produit, les autres plus sur les processus. Pour les praticiens, le développement personnel et professionnel n'est pas perçu *a priori* comme un but légitime pour entrer en formation. Ils attendent davantage des outils concrets qu'ils pourront appliquer sur le terrain pour améliorer leurs pratiques, alors que pour les chercheurs, l'objectif de développement professionnel est posé dès le départ. L'enjeu pour les chercheurs-organiseurs est de mettre le processus au service des produits.

2. La problématisation à travers la construction négociée d'un bien commun

La rencontre entre les intérêts des praticiens et des chercheurs passe par la construction collective d'un bien commun. Dans nos dispositifs elle se décline sous la forme d'interrogations communes générales et spécifiques. Notre bien commun général s'exprime en ces termes : comment garantir la réussite du plus grand nombre d'élèves ? De ce bien commun qui transcende les intérêts particuliers des acteurs, des questions spécifiques ont pu émerger : comment mieux reconnaître les succès des élèves à travers les dispositifs d'apprentissage ? Quels dispositifs mettre en place pour amener les enfants à avoir une meilleure estime d'eux-mêmes ? Comment améliorer la relation enseignant/élève ? Comment anticiper le décrochage des élèves lors du passage primaire-secondaire ? La mise en place de temps d'explicitation des attentes respectives dans les dispositifs de formation a participé à la construction de ce bien commun. C'est le temps de la construction d'une problématique commune qui rassemble les enjeux différents des acteurs :

- l'intercompréhension constitue un enjeu majeur dans cette construction d'un bien commun : chercheur ou praticien explicite pour l'autre son propre registre de langage, et doit pouvoir être son propre « dictionnaire ». Cette recherche de transparence vise à permettre à chacun de se sentir pris en considération tant au niveau des savoirs détenus que dans ses pratiques rapportées ;
- une négociation des options du dispositif est réalisée avec les acteurs dès le départ. Il s'agit d'un dispositif dans lequel tous les acteurs (chercheurs et praticiens) s'engagent à être présents et à s'investir dans la co-construction de savoirs. L'objectif est de construire ensemble un site sur lequel figureront les productions individuelles et collectives ;
- des moments de débats sont initiés dans les dispositifs afin de permettre l'expression de la controverse. Peuvent ainsi être remises en cause, discutées, les différentes options choisies par le groupe. Les controverses désignent « l'ensemble des actions de dissidence » (Callon, 1986, p 199) ;
- une régulation récurrente des dispositifs impliquant les acteurs est mise en place. Cette régulation porte sur différents aspects. Les objets d'apprentissage, les successions d'activités fluctuent en fonction des besoins du groupe.

L'alliance ainsi permise autour de ce bien commun général est profitable à chacun.

3. Le maintien de l'enrôlement: des objectifs de travail qui légitiment l'engagement à la formation

En lien avec le bien commun, un objectif de travail a été défini. Il s'agissait de rendre diffusable et appropriable le savoir construit pendant les séances de travail. Nous percevons ici le souci de rendre visible à l'extérieur ce qui a été appris, partagé, construit. Outre l'échange entre praticiens, les participants ressentent le besoin de légitimer auprès de leurs collègues leur participation à la formation. *« Si je dis à des jeunes que je vais en formation sur la relation, ils trouvent cela logique, normal... Par contre, les collègues... ils se demandent à quoi ça peut servir ».*

D'autre part, l'échange implique que des objets concrets puissent être diffusés et donc, construits. La présentation de la structure du site et du support choisi a permis aux participants de visualiser l'état final que pourrait prendre le travail en cours. Cette étape a redynamisé les échanges et les réflexions.

Les supports au processus d'enrôlement

La dynamique mise en place au sein de ce processus d'enrôlement est alimentée et soutenue par diverses postures, valeurs et outils qui s'entrecroisent.

Le processus prend appui sur **des postures relationnelles** :

- l'adhésion partenariale correspond à la reconnaissance respectueuse et réciproque de chacun des acteurs comme partenaire ;
- la nécessité réciproque implique que chaque partenaire est en interdépendance avec les autres pour mener à bien les actions qui leur permettront de rencontrer leurs objectifs et intérêts personnels ;
- une reconnaissance réciproque et un non-jugement des savoirs et des pratiques de chacun.

Toujours en termes de postures, nous relevons **qu'une place d'acteur et de créateur** de savoirs a été donnée à chaque participant au cours des rencontres. Progressivement, ils ont vu leur parole prendre de la valeur vu l'écoute respectueuse et interpellante des autres : *« Le contact avec les chercheurs était vraiment différent, on avait le sentiment que les chercheurs ont besoin de nous comme nous avons besoin d'eux, nous nous sentons reconnus comme praticiens. »*

Un engagement vis-à-vis du groupe est également demandé. Les échanges et discussions nécessitent que chaque membre accepte de participer activement à la

construction d'une dynamique de groupe et au développement progressif d'une dynamique collaborative. Le respect mutuel ainsi que la confiance sont des valeurs qui soutiennent cet engagement. De plus, le souci constant des organisateurs est de créer un climat convivial qui alimente cette dynamique (par exemple, les repas de midi sont pris ensemble sur le lieu des rencontres).

Ainsi, une confiance mutuelle s'est construite et a permis à certains de prendre confiance en eux, de partager, de poursuivre leur autoformation, d'aller vers les lectures théoriques et de tenter des actions : « *Tout ce que j'ai appris ici me permet de retourner dans mon école avec enthousiasme, j'ai envie de développer plein de choses, j'en parle avec mes collègues, cela les fait réagir, on fait des liens, on apprend ensemble* ». « *On a moins peur d'oser aller vers des lectures, des grilles de références... même si c'est encore à développer* ». On voit bien que le développement professionnel touche aussi la personne dans ses affects et ses attitudes.

La reconnaissance des savoirs issus de la pratique alimente le processus d'enrôlement. Chacun accepte de mener une réflexion personnelle à partir de son lieu de pratique professionnelle et ainsi, de prendre du recul par rapport à ses propres pratiques de chercheur ou de praticien (réflexivité). De même, les pratiques effectives sont partagées (réflexivité partagée). Des analyses réflexives sont menées sur les situations de travail. Elles supposent de développer des attitudes favorables telles que : accepter de se dévoiler, accepter que l'autre porte un regard sur nos pratiques, reconnaître les pratiques comme dignes d'intérêt mais aussi perfectibles, pouvant changer et évoluer en cours de pratique. Par ailleurs, en termes de valeur, les participants s'engagent à être présents et à s'écouter sans juger et à respecter la confidentialité des propos échangés. Ces analyses réflexives sont orientées vers l'action, dans la mesure où elles permettent grâce à l'analyse et à la distanciation par rapport aux pratiques et aux théories implicites qui les supportent, d'imaginer d'autres actions possibles.

Le processus d'enrôlement est également supporté par la capitalisation des savoirs (le site et le journal). Ce journal des savoirs est un outil de co-construction des savoirs entre chercheurs et praticiens. Il permet de conserver une trace des pratiques partagées et expérimentées. Un travail important consiste à restructurer les échanges, les questionnements, les mises en perspective, les synthèses qui ont fait l'objet de la séance. Au-delà de l'organisation des propos, il s'agit pour le chercheur de traduire dans un langage synthétique et standardisé l'objet des échanges tout en se référant au langage des praticiens. Le chercheur décontextualise les pratiques et les expériences rapportées par les praticiens. Il les formalise en utilisant un langage plus abstrait, conceptualise, met en relation les concepts entre eux et les relie à des théories standardisées. Ce travail de formalisation permet de faire apparaître les savoirs

émergeant dans les séances de travail sous la forme de questionnements, de schémas intégrateurs construits par les chercheurs-formateurs, de formalisations de pratiques et d'activités échangées entre les participants et de cartes conceptuelles. Ce retravail entre les séances est perçu par les participants comme une valorisation de leur savoir implicite à condition qu'ils y retrouvent un lien avec leur pratique explicitée en séance. La communication chercheur-praticien prend alors une autre dimension qu'une simple « transmission d'un savoir stabilisé par une communauté scientifique ».

Le « journal des savoirs » est ensuite envoyé par mail à chaque participant qui peut le valider, ou proposer des modifications. Lors des séances qui suivent, ce support est également soumis à des adaptations suite aux feed-backs des participants. Ces feed-backs apportent de nouveaux référents expérientiels aux concepts, font émerger de nouveaux questionnements, initie une mise en projet des partenaires qui envisagent des nouvelles pistes d'actions qui pourront être expérimentées sur le terrain et à nouveau rapportées en séance...

Le développement du processus d'enrôlement est supporté par la mise en réseau.

Les situations d'échanges de pratiques sont l'occasion pour les participants de connaître leurs pratiques respectives et de pouvoir échanger leurs expertises. Une circulation d'objets concrets a lieu entre les acteurs du réseau (échange d'outils, d'activités pédagogiques, d'expériences, de cas, ...). L'échange d'objets-outils donne l'occasion aux acteurs de débattre, d'argumenter, de controverses à propos des objets échangés (notamment via le site). Le réseau dépasse le cadre même des participants aux dispositifs pour s'étendre aux collègues chercheurs et au sein de l'établissement scolaire ainsi qu'à l'équipe des chercheurs. On observe ainsi un élargissement du réseau : « *Dans le groupe, on se rend compte qu'on a les mêmes problèmes, les mêmes préoccupations, on échange et puis moi aussi quand je reviens, il y a un retour auprès de mes collègues, ils me demandent qu'est-ce que tu as appris, qu'est-ce que tu as fait là-bas ?* » ; « *J'ai utilisé les intelligences multiples avec mes collègues, et on s'est réparti notre travail en équipe en cycle en fonction de nos approches particulières, par exemple, ma collègue a repris les activités en math et moi en français* ». Les chercheurs-ressources et organisateurs font part des liens entre théories et pratiques : par exemple, la différence de perception du seuil lors du passage primaire-secondaire pour instituteurs et profs du secondaire.

Conclusions

Le processus d'enrôlement initié dans nos dispositifs semble avoir eu des effets de transformation identitaire tant chez les praticiens que chez les chercheurs. Voici les propos d'un praticien qui en atteste : « *Au départ, j'avais des appréhensions à venir à l'université, je n'ai pas gardé un très bon souvenir de mon passage à l'université,*

j'étais un décrocheur, c'est pour cela que pour moi le décrochage, c'est un vrai combat. Je suis très centré sur l'humain avant la matière. Je suis revenu chaque fois dans mon école avec plein d'idées à faire passer à ma direction, à faire passer aux collègues. Pourtant en commençant cette formation, j'avais peur d'être en décalage par rapport à l'université, [...] vous m'avez un peu réconcilié... Maintenant je vais aller dans l'école de Régine [une autre participante du groupe] pour présenter à ses collègues ce qu'on a fait, nous, dans notre école comme remédiation en compétences transversales ». À travers ce témoignage, on constate l'émergence d'une plus grande légitimité accordée au fait de consacrer du temps et de l'énergie à une réflexion personnelle et professionnelle. Apparaît également la prise de conscience de l'apport de la démarche de prise de recul. Les praticiens semblent s'inscrire dans une dynamique de développement professionnel entendu comme « un processus d'apprentissage dynamique et continu qui implique la personne et aboutit au développement de compétences professionnelles et à la transformation de l'identité professionnelle du professionnel » (Donnay, Charlier, 2001 ; 2006). De plus les relations chercheurs-praticiens, voire théories-pratiques, ne sont plus conflictuelles mais synergiques.

Le rythme des séances qui s'étaient sur une année scolaire a permis des aller et retour entre les séances à l'université et les situations de travail. L'habitude de questionnement et de travail personnel ne semble pas facilement se perpétuer et devenir une habitude ancrée dans les pratiques. L'enrôlement comprend des dimensions très affectives. Notre question est dès lors : quand le groupe disparaît que reste-t-il de la réflexion sur les thèmes et de la démarche de prise de recul ? La pérennité de cet enrôlement est au cœur des enjeux de nos dispositifs. L'enrôlement est-il limité au temps des rencontres ou peut-il continuer à exister sous d'autres formes, à l'aide de réseaux ? Mais doit-il se perpétuer au niveau de l'unité « groupe », le relais ne doit-il pas être envisagé à un niveau personnel ? C'est l'individu, ainsi placé dans une trajectoire de développement personnel et professionnel qui est le seul à pouvoir initier un mouvement dans ce sens. Le site internet est supposé apporter une partie de réponse à ces questions.

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER J.-M. *et al.* (1996). *Situations de travail et formation*, Paris : L'Harmattan.
- CALLON M. (1986). « Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc », *L'année sociologique*, n° 36, p. 169-208.
- CROS F. (2000). *Le transfert des innovations scolaires ; une question de traduction*, Paris : INRP.
- CROS F. [éd.] (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles : enjeux et conditions*, Paris : L'Harmattan.
- CHARLIER E., CHARLIER B. (1998). *La formation au cœur de la pratique : analyse d'une formation continuée d'enseignants*, Paris : De Boeck Université.
- DEFRENNE J., DELVAUX C. (1991). *Le management de l'incertitude : l'adhésion partenariale*, Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- DONNAY J., CHARLIER E. (1990). *Comprendre des situations de formation : le diagnostic situationnel*, Bruxelles : De Boeck Université.
- DONNAY J., CHARLIER E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*, Namur : Presses universitaires de Namur.
- KOLB DA. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*, Englewoods Cliffs : Printice Hall.
- PERRENOUD P. (1994). *La formation des enseignants : entre théorie et pratiques*, Paris : L'Harmattan.
- REVANS R.W. (1982). *Action learning. The origin and growth of Action Learning*, Chartwell-Bratt, Browley and Lund.
- SAINT-ARNAUD Y. (1992). *Connaître par l'action*, Montréal : Les Presses universitaires de Montréal.
- SCHÖN D.A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Les Éditions Logiques [traduction française].
- SENGE P. (2000 [1991]). *La cinquième discipline : stratégies et outils pour construire une organisation apprenante*, Éditions general First.