

**Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »  
« Pratiques et Ingénierie de Formation »  
Parcours : « Tutorat et Formation d'Enseignants »**

**Les savoirs au cœur de la formation continue des  
professeurs-documentalistes : quelle articulation ?**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du Grade de Master**

**soutenu par  
Claire Gutknecht  
le 14 juin 2017**

Commission de jury composée par :

M. Claude-Alexandre Magot, directeur de mémoire  
Mme Pascale Gossin, Maître de conférence, assesseur



## ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ

Ce document rempli et signé par l'étudiant(e) doit être inséré dans tous les documents soumis à évaluation, après la page de garde.

Je, soussignée GUTKNECHT Claire

Étudiante de Master MEEF Mention « Pratiques et Ingénierie de Formation »  
Parcours « Tutorat et Formation d'Enseignants »

- certifie avoir pris connaissance du « Guide du Mémoire » de Master de l'ÉSPE et en particulier des pages consacrées au plagiat,

- certifie que le document soumis ne comporte aucun texte ou son, aucune image ou vidéo, copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources selon les normes de citation universitaires.

Fait à Strasbourg, le 13 juin 2017.

GUTKNECHT

Tout plagiat réalisé par un étudiant constitue une fraude au sens du décret du 13 juillet 1992 relatif à la procédure disciplinaire dans les Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSSCP). La fraude par plagiat relève de la compétence de la section de discipline de l'Université. En général la sanction infligée aux étudiants qui fraudent par plagiat s'élève à un an d'exclusion de tout établissement d'enseignement supérieur.

Tout passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources, selon les normes de citation universitaires sera considéré par le jury ou le correcteur comme plagié.



**Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »  
« Pratiques et Ingénierie de Formation »  
Parcours : « Tutorat et Formation d'Enseignants »**

**Les savoirs au cœur de la formation continue des  
professeurs-documentalistes : quelle articulation ?**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du Grade de Master**

**soutenu par  
Claire Gutknecht  
le 14 juin 2017**

Commission de jury composée par :

M. Claude-Alexandre Magot, directeur de mémoire  
Mme Pascale Gossin, Maître de conférence, assesseur



Les savoirs disciplinaires [...] ne sont pas créés et encore moins arbitrés par les enseignants du primaire et du secondaire, mais par les chercheurs et les concepteurs des programmes. Ils sont, pour certains, assez largement accessibles à l'homme ordinaire, qui les a appris à l'école. Bref, c'est sur les savoirs pour enseigner, qui sont spécifiques aux enseignants, que repose en bonne partie leur professionnalisation. Mais quels sont-ils ?

Bourdoncle, R. (2000). «Professionnalisation, formes et dispositifs». *Recherche & Formation*, 35(1), 117-132. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1674>

— J'avoue que la mission était délicate, observa avec douceur Compute-Un.

— Quarante-deux ! cria Debiglos. Et c'est tout ce que t'as à nous montrer au bout de sept millions et demi d'années de boulot ?

— J'ai vérifié très soigneusement, dit l'ordinateur, et c'est incontestablement la réponse exacte.

Adams, D. (1979). *Le guide du voyageur galactique*. Denoël.





## REMERCIEMENTS

En premier lieu, j'adresse mes remerciements à mon directeur de mémoire, M. Magot pour l'aide qu'il m'a apportée tout au long de la réalisation de ce travail.

Je tiens aussi à remercier Mme Gossin pour sa participation à ce jury de Master.

Je remercie très sincèrement les collègues qui ont accepté de répondre à mes questions, pour leur essentielle contribution à ma recherche.

Je suis particulièrement reconnaissante à M. Flavier pour son soutien à un moment crucial, à mes amis-collègues du Master et du collège Frison Roche pour leur support moral et leur aide précieuse à la relecture de ce mémoire.

Je n'oublie pas mes proches pour leur soutien sans faille et leur infinie patience.

Merci à M. qui sait ce que je lui dois.



# SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	5
SOMMAIRE.....	7
INTRODUCTION.....	11
ÉCLAIRAGE THÉORIQUE.....	15
1. Des savoirs multiples.....	15
1.1. <i>Les savoirs théoriques</i> .....	17
1.1.a) Les savoirs à enseigner : un incontournable.....	18
1.1.b) Les savoirs pour enseigner : une part non négligeable des savoirs savants .	18
1.2. <i>Les savoirs professionnels des enseignants</i> .....	20
1.2.a) Les savoirs professionnels, un amalgame .....	21
1.2.b) Les croyances, une composante des savoirs professionnels .....	23
1.3. <i>Le cas particulier des savoirs des enseignants-documentalistes</i> .....	24
2. La formation continue, lieu de développement professionnel .....	26
2.1. <i>Des objectifs de la formation</i> .....	26
2.2. <i>Mais des malentendus subsistent</i> .....	27
2.3. <i>Une nécessaire refondation ?</i> .....	28
3. La formation continue, lieu d'articulation des savoirs.....	29
3.1. <i>Les savoirs essentiels en formation</i> .....	30
3.2. <i>Une articulation entre les savoirs indispensable en formation</i> .....	32
PROBLÉMATISATION.....	35
1. L'individu, le savoir et la formation.....	35
2. Le dispositif de formation et le savoir .....	37
2.1. <i>Appui sur l'activité réflexive et métacognitive</i> .....	37
2.2. <i>...Mise en œuvre dans les dispositifs de formation</i> .....	39
QUESTION DE RECHERCHE.....	41

MÉTHODOLOGIE.....	45
1. Le contexte.....	45
1.1. <i>Un public d'enseignants expérimentés</i> .....	45
1.2. <i>...Exerçant un métier spécifique</i> .....	46
1.3. <i>Échantillon des enseignants interrogés</i> .....	47
2. Le recueil de données.....	47
2.1. <i>Choix du type d'entretien</i> .....	47
2.2. <i>Entretiens menés</i> .....	48
3. Traitement des données.....	52
3.1. <i>Retranscription et anonymisation</i> .....	52
3.2. <i>Analyse de contenu</i> .....	52
3.3. <i>Dans le cadre de cette étude</i> .....	53
RÉSULTATS.....	57
1. Formées.....	57
1.1. <i>Traitement final des données</i> .....	57
1.1.a) Plan général.....	57
1.1.b) Profils des formées.....	58
1.1.c) Savoirs en formations.....	62
1.2. <i>Synthèse</i> .....	67
1.2.a) Le rapport à la formation des collègues formées.....	67
1.2.b) Des espaces-temps réflexifs dans le dispositif de formation ?.....	69
2. Formateurs.....	71
2.1. <i>Traitement final des données</i> .....	71
2.1.a) Profils des formateurs.....	71
2.1.b) Savoirs en formations.....	74
2.2. <i>Synthèse</i> .....	81
2.2.a) Le rapport à la formation des formateurs.....	81
2.2.b) Des espaces-temps réflexifs dans le dispositif de formation ?.....	84
DISCUSSION.....	89
1. Rapport à la formation.....	89
1.1. <i>Résultats obtenus et hypothèse de travail</i> .....	89
1.2. <i>Effets « Ancienneté de carrière » et « Lieu d'exercice »</i> .....	92

1.3. Effet « Spécificité du métier ».....	93
1.4. Effet « Savoirs de la formation initiale ».....	94
1.5. Effet « Formateur-pair » ?.....	95
2. Savoirs de la formation.....	97
2.1. Résultats obtenus et hypothèse de travail.....	97
2.2. Formés et formateurs « dans le même savoir » ?.....	98
2.3. Un pair formateur expert ?.....	101
PERSPECTIVES.....	105
1. Aller plus loin : vers une modélisation ?.....	106
2. Et concrètement ?.....	107
CONCLUSION.....	109
BIBLIOGRAPHIE.....	111
ANNEXE A – ILLUSTRATIONS ET TABLEAUX.....	127
1.1. Liste des illustrations.....	127
1.2. Liste des tableaux.....	127
ANNEXE B - GUIDE D'ENTRETIENS.....	128
1. Guide – Formés.....	128
2. Guide – Formateurs.....	130
ANNEXE C - LES VERBATIMS DES ENTRETIENS.....	134
1. Entretien du collègue ED1.....	134
2. Entretien du collègue ED2.....	155
3. Entretien du collègue ED3.....	168
4. Entretien du collègue ED4.....	183
5. Entretien du collègue PF1.....	196
6. Entretien du collègue PF2.....	211
7. Entretien du collègue PF3.....	228
RÉSUMÉ.....	247
MOTS CLÉS :.....	247



## INTRODUCTION

« Pourquoi mettre les élèves en groupe ? » En face de l'interpellation d'une collègue il y a quelques années, et d'une justification brouillonne de ma part, j'ai dû revenir sur certains articles théoriques qui influençaient des pratiques que j'adoptais pour leur efficacité auprès des élèves sans en identifier la cause. J'ai pris alors conscience à quel point la théorie éclairait mes pratiques et les faisait évoluer. C'est à partir de cette question qu'est apparue pour moi, l'importance des savoirs théoriques et de leur place dans mon parcours de formation.

À travers un bilan de ces formations, me reviennent à la fois des expériences fortes et très riches intellectuellement et d'autres où ne subsistait que trop peu de « matière à penser » comme le souligne Perrenoud (2010). Et qu'en est-il de mes collègues professeurs-documentalistes ? Quels points saillants des actions de formations mises en place par l'Institution favorisent ou non mon engagement (et ceux de mes collègues) en formation ? Quelle est la place des savoirs en formation ? Est-ce notre propre pratique qui est en jeu ? Ou encore cela tient-il à la construction même de ces formations ?

En outre, mon métier est en évolution constante depuis de nombreuses années selon l'étude de Chapron (2015) ce qui entraîne selon cet auteur, un certain nombre de questionnements au niveau de la recherche mais aussi au niveau de l'Institution comme l'illustre l'évolution du CAPES<sup>1</sup> de Documentation et des circulaires de mission.

Par ailleurs, depuis la loi du 16 juillet 1971 (« Formation continue en France », 2016 ; Vaniscotte, 2002), l'enjeu de la formation continue est de permettre aux personnels de l'Éducation nationale de développer leurs compétences professionnelles, de les rendre plus efficaces et efficaces dans les missions qui leur sont assignées. Les travaux de la Recherche en Éducation rejoignent l'enjeu de l'Institution : il s'agit donc de « mettre explicitement la formation continue au service des compétences professionnelles » (Perrenoud, 1997).

---

1) CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré

La conviction première qui fonde le nouveau système de formation des enseignants est simple, même si elle reste âprement débattue et n'est pas facile à concrétiser : enseigner est un métier, qui ne s'improvise pas mais qui s'apprend et se perfectionne tout au long de la vie. (« Rapport - N° 4075: Rapport d'information de M. Michel Ménard déposé en application de l'article 145 du règlement, par la commission des affaires culturelles et de l'éducation en conclusion des travaux de la mission d'information sur la formation des enseignants », 2016).

La question des savoirs des enseignants fait l'objet d'une réflexion importante : l'enseignement est bien un métier de savoirs et ces savoirs définissent la professionnalité des enseignants (Philippot, 2008).

En résumé, j'aimerais comprendre l'utilité et l'importance accordées aux savoirs auxquels les enseignants se forment. Quelles sont leurs demandes ? Les savoirs sont-ils présents et identifiables dans les dispositifs de formation continue ? Comment les enseignants les intègrent-ils pour leur développement professionnel ? Les formations s'appuient-elles sur leurs pratiques ?

En bref, comment s'articulent les savoirs issus de la formation et les savoirs professionnels des enseignants ?

Pour tenter de répondre à cette question, ce mémoire s'organise autour de trois grandes parties.

La première partie « Objet d'étude et problématisation » aborde dans un premier chapitre, un éclairage théorique sur les savoirs multiples et la formation continue. Le deuxième chapitre expose la problématisation, c'est-à-dire le choix du cadre théorique portant sur les concepts de la relation à la formation et de l'activité réflexive et métacognitive en formation. La question de recherche et les hypothèses apparaissent dans un troisième chapitre.

Dans une deuxième partie « Production et traitement des données » est décrite la méthodologie de recherche détaillant les participants de l'étude, le recueil des données par entretiens et leur traitement par l'analyse qualitative de contenu avant d'aborder un grand chapitre présentant les résultats ordonnés et exempts d'interprétation à ce stade.

La partie « Interprétation et conclusion » s'appuie sur les résultats pour leur « faire dire » quelque chose. Une discussion tente de les dépasser pour les comprendre et aborder quelques perspectives. La conclusion résume le caractère heuristique de ce travail.



# **PARTIE 1 : OBJET D'ÉTUDE ET PROBLÉMATISATION**



## ÉCLAIRAGE THÉORIQUE

Si l'enseignement est bien un métier de savoirs, quels sont donc les savoirs permettant une professionnalisation des enseignants ?

### 1. Des savoirs multiples

Existent dans la littérature de nombreux concepts touchant aux savoirs ; les définir, les hiérarchiser ou les opposer nourrissent le débat.

Quelques catégorisations proposées par la recherche peuvent servir ici d'exemples.

Pour Lahaye, Lessard et Tardif en 1991, cités par Altet (2004), il y a trois types de savoirs enseignants : « les savoirs disciplinaires, les savoirs de formation professionnelle, acquis à l'université, et les savoirs d'expérience acquis par la pratique dans le milieu scolaire ».

Altet en récapitule quatre types : Les savoirs à enseigner (les savoirs scientifiques disciplinaires) et les savoirs pour enseigner (les savoirs didactiques et pédagogiques) sont produits par les chercheurs et mis à la disposition des enseignants ; les savoirs sur enseigner (les savoirs pragmatiques, procéduraux, la formalisation de la pratique) et les savoirs de la pratique (les savoirs d'expérience en partie théorisés) sont construits par les enseignants à partir de leurs pratiques (Altet, 2004).

Cochran-Smith et Lytle en 1999, cités par Hensler (2004), quant à eux, présentent trois facettes de la relation entre savoir et pratique : le savoir pour la pratique, le savoir incorporé dans la pratique et le savoir de la pratique. Les savoirs pour la pratique correspondent aux savoirs scientifiques produits par la recherche que l'enseignant transforme et utilise dans sa pratique professionnelle. Pour les savoirs incorporés dans la pratique, l'élaboration des savoirs se réalise dans et par la pratique à travers une activité réflexive de l'enseignant, il n'y a pas de séparation nette entre le savoir et la pratique. Quant aux savoirs de la pratique, ils n'existent pas hors de l'enseignant qui les détient, savoir et pratique sont interdépendants, comme dans les savoirs incorporés dans la pratique. Mais contrairement à ces derniers, ils sont construits

collectivement lors de communautés d'enseignants, travaillant à leurs propres pratiques.

Enfin, Porlan Ariza et Rivero Garcia (2001) les divisent en deux catégories : les savoirs formalisés et les savoirs empiriques ayant pour origine l'expérience des enseignants. Les savoirs formalisés correspondent aux savoirs académiques appris essentiellement en formation initiale. Pour les savoirs issus de l'expérience des enseignants, il s'agit très souvent de contenus implicites non réfléchis, construits par imitation, par imprégnation ou par essais-erreurs.

Au niveau des premiers travaux de recherche, les distinctions entre savoirs se basaient aisément et essentiellement sur l'opposition entre théorie (savoirs scientifiques) et pratique (savoirs d'expérience). Les savoirs scientifiques étaient de plus, valorisés et plus « nobles » puisque produits par l'Université. Mais au fur et à mesure des travaux, les lignes délimitant les différents savoirs bougent. Les savoirs théoriques et les savoirs pratiques sont bien plus interdépendants qu'il n'y paraît. Théorie et pratique ont deux domaines de productions des savoirs différents mais il n'y a aucune hiérarchie de valeurs entre elles (Léziart, 2007). Perrenoud (1994b) par exemple, précise, qu'il ne faut pas réduire les savoirs savants à des savoirs scientifiques. Les savoirs savants proviennent également de connaissances spécialisées de haut niveau sans être issues des laboratoires universitaires ou d'observations faites sur le terrain par les chercheurs.

Dans les sociétés occidentales, le statut privilégié des savoirs savants ne garantit pas qu'ils suffisent pour comprendre le monde et agir, ni même qu'ils soient plus efficaces que les savoirs de sens commun issus de l'expérience personnelle ou collective des praticiens. (Perrenoud, 1994b)

Actuellement, les savoirs de sens commun sont toujours en sursis. En effet, dès qu'ils sont perçus comme efficaces par les chercheurs, ils peuvent être considérés comme savants : « ils valent aussi longtemps qu'une théorie élaborée et validée selon les canons de la méthode ne les a pas remplacés ».

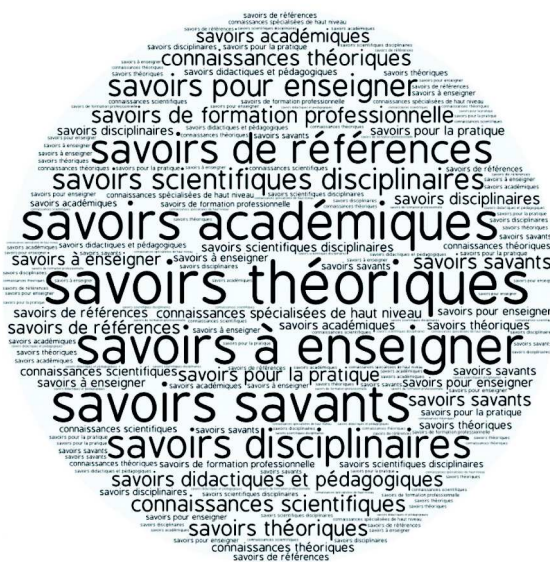
Le savoir humain est hétérogène et les formateurs d'enseignants classent les différents savoirs en fonction de leurs besoins en formation.

L'histoire de la formation est riche de ces catégorisations souvent subtiles. Elle montre qu'en dépit de cette subtilité, les catégories auxquelles on aboutit se subdivisent à l'infini : savoir, savoir faire, savoir quand faire, savoir comment faire,

savoir quoi, savoir y faire, savoir comment savoir, etc. Elles finissent par agréger une pluralité de critères peu explicités, et répondre davantage à des besoins circonstanciels qu'à des caractéristiques permanentes et attestées en sciences de la cognition. (Durand, 2008)

Selon les auteurs, se définissent donc savoirs à enseigner, savoirs pour enseigner, savoirs théoriques et savoirs pratiques, savoirs savants, mais aussi savoirs de références, savoirs de la pratique, savoirs professionnels, ou encore savoirs d'expérience et savoirs de l'action...

En conclusion, sur la base de la catégorisation de Altet (2004) et sur le domaine initial de production de ces savoirs, les différents termes utilisés pour définir ces savoirs seront organisés en deux catégories seulement (Illustrations 1 et 2) :



*Illustration 1 : Catégorie des savoirs théoriques*



*Illustration 2 : Catégorie des savoirs professionnels*

Tout en précisant que ces deux blocs ne sont ni homogènes, ni étanches et se définissent les uns par rapport aux autres (Paun, 2006).

### **1.1. Les savoirs théoriques**

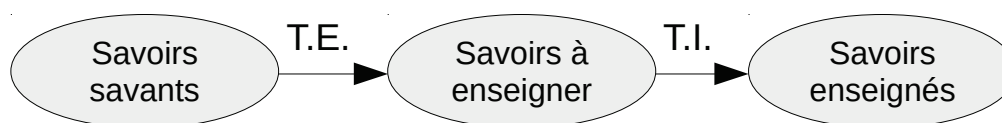
Quels sont-ils ? Ce sont des « connaissances objectivées, c'est-à-dire des contenus ou des énoncés sur le monde, détachés de toute subjectivité, extérieurs aux individus et facilement communicables » (Raynal et Rieunier, 2012)

Les (futurs) enseignants s'approprient très souvent les savoirs savants, académiques lors de leurs études disciplinaires universitaires. En effet, ces savoirs proviennent des spécialistes de chaque domaine de connaissances à l'Université.

### 1.1.a) Les savoirs à enseigner : un incontournable

Lors de la formation initiale liée au métier d'enseignants, ce savoir est transformé en savoir à enseigner, autrement dit en définition d'objectifs prescrits par l'Institution et de programmes scolaires, et en ce qu'il faut transmettre aux élèves. La science (au sens large) ne peut assurément pas être communiquée telle quelle aux élèves. Enfin à la pratique professionnelle des enseignants, ces savoirs à enseigner deviendront des savoirs enseignés (c'est-à-dire réellement enseignés aux élèves, l'ensemble des connaissances qu'ils devront acquérir). Cette suite de modification ou de déformation (et non de simplification) des savoirs correspond au concept de transposition didactique théorisé par Chevallard (1991). Dans son livre, il ajoute que « le savoir enseigné doit apparaître conforme au savoir à enseigner ». « Chez Chevallard, la chaîne se limite au parcours des savoirs, de l'état de savoirs savants à l'état de savoirs à enseigner (transposition externe), puis de l'état de savoirs à enseigner en savoirs enseignés (transposition interne) » (Perrenoud, 1998).

Dans le schéma suivant (Illustration 3), TE signifie transposition externe, TI transposition interne.



*Illustration 3 : Concept de transposition didactique*

### 1.1.b) Les savoirs pour enseigner : une part non négligeable des savoirs savants

Si les étudiants, futurs enseignants, sont souvent persuadés que la maîtrise des savoirs disciplinaires est suffisante pour enseigner et que les apports « transversaux » de la formation ne sont pas utiles et applicables

immédiatement, certains auteurs les jugent essentiels (Clerc et Martin, 2012 ; Perrenoud, 2002).

« Comprendre qu'enseigner c'est penser, en s'appuyant sur des savoirs qui ne sont pas tous « à enseigner » » titre ainsi Perrenoud en 2009, l'une de ses publications. Avec ce titre un peu provocateur, il insiste sur le fait que l'enseignement ne se limite pas à des connaissances disciplinaires, à des savoirs à enseigner et qu'il est nécessaire de les dépasser, les déborder : nommant alors ces savoirs existants au-delà de cette frontière, les « savoirs pour enseigner ». L'auteur ajoute qu'il faut s'essayer à les identifier, voire les nommer — ce qu'il fait même s'il existe un risque de désaccords entre chercheurs ou praticiens de terrain — pour contribuer à une formation de haut niveau voulue par les différents référentiels de compétences professionnelles en France ou ailleurs. Ces savoirs seraient ceux qui permettent de « donner à voir tout ce qu'un enseignant doit savoir, au moins approximativement, pour comprendre ce qu'il fait fonctionner dans la classe et dans l'établissement ». Et ce, même si les savoirs pour enseigner, « liés directement aux actes professionnels sont d'une grande variabilité » (Lang, 2009).

Pour résumer, les savoirs pour enseigner sont ceux qui permettent à l'enseignant de rendre compréhensible le processus enseigner-apprendre et d'agir au mieux en fonction des situations.

Perrenoud (2002b, 2009) a dressé une liste non exhaustive et à soumettre au débat de ces savoirs transversaux pour enseigner. Parmi la vingtaine proposée, quelques uns sous-tendent essentiellement le domaine de l'acte d'enseigner-apprendre et sont le cœur de l'activité de l'enseignant dans la classe :

- Rapport au savoir, métier d'élève, sens du travail scolaire,
- Différences individuelles et difficultés d'apprentissage,
- Pédagogie différenciée, cycles d'apprentissage, modules et autres dispositifs d'individualisation des parcours,
- Régulation des processus d'apprentissage, évaluation formative,
- Approches pluri-, inter- et transdisciplinaires.

De même, parmi les sept savoirs transversaux choisis par Clerc et Martin (2012) dans leurs dispositifs de formation initiale dès 2008, cinq concernent le même thème, celui d'enseigner / apprendre :

- Les processus d'apprentissage, de développement et d'enseignement,
- Le rôle des savoirs dans l'apprentissage et le développement,
- L'importance du rôle de l'enseignant dans les processus d'apprentissage des élèves et potentiellement dans leur processus de développement,
- La lutte contre les inégalités, sur les malentendus, le rôle de l'enseignant et le rapport au savoir,
- Quelques apports des sciences cognitives (métacognition, habiletés cognitives, charge cognitive, mémoire de travail, ...).

Les savoirs théoriques sont donc composés de savoirs à enseigner et de savoirs pour enseigner (Illustration 4).

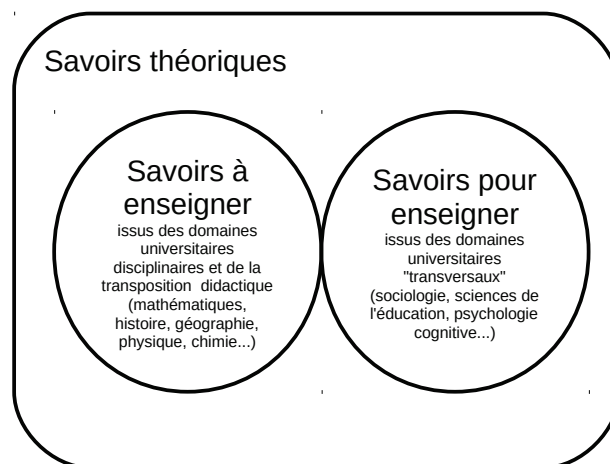


Illustration 4 : Composants des savoirs théoriques

## 1.2. Les savoirs professionnels des enseignants

Les savoirs professionnels des enseignants ne constituent pas un corps de connaissances homogène et stabilisé et l'on observe un certain éclatement de la recherche sur ces thèmes tant la question de la nature des savoirs enseignants reste complexe. (Lang, 2009)

Plusieurs éléments qui les composent sont inter-reliés : les connaissances construites à travers l'expérience, les connaissances issues des formations, ainsi que les buts et les stratégies à long terme (Grangeat et



Munoz, 2011). Et Philippot précise l'origine de ces savoirs des enseignants « acquis pour et / ou dans le travail et mobilisé en vue d'une tâche reliée à l'enseignement » : ils sont constitués de savoirs exogènes d'origine sociale extérieure aux enseignants et de savoirs endogènes provenant des enseignants eux-mêmes produits lors de leur activité professionnelle. Les savoirs endogènes font partie des savoirs d'expérience (Philippot, 2008).

Par ailleurs, ces savoirs enseignants évoluent : ils proviennent de l'activité professionnelle et de l'expérience qui alors interrogent les savoirs théoriques acquis précédemment pour les retraduire autrement et les utiliser à bon escient (Bru, cité par Wirthner et Garcia-Debanc, 2010).

Les savoirs enseignants sont complexes et pluriels. Ils peuvent être considérés comme une synthèse entre les connaissances construites à travers l'expérience et celles issues de la formation, et inter-reliées. Ils s'élaborent à partir de la recherche de réponses à des problèmes professionnels et auxquels vont encore s'amalgamer des croyances.

### **1.2.a) Les savoirs professionnels, un amalgame**

La composition des connaissances professionnelles est en fait un mélange de connaissances diverses : d'une part, des connaissances scientifiques, ensemble de faits et de règles formalisables et validés par critères de validité relevant de théories scientifiques et d'autre part de croyances quotidiennes personnelles issues d'expériences, d'opinions, de convictions, de jugements et de valeurs auxquelles s'ajoutent des appuis sur des théories populaires, c'est-à-dire des outils culturels partagés dans la communauté enseignante que l'enseignant intègre et modifie. Apparaît alors à cette construction hétérogène, un volet culturel qui permet à Saussez et Paquay de nommer ces deux blocs de connaissances diverses, concepts quotidiens et concepts scientifiques en s'appuyant sur la théorie historico-culturelle de Vygotski (Saussez et Paquay, 2004).

Pour Vause (2009, 2010) les connaissances et les croyances sont des éléments du savoir professionnel, éléments étroitement liés dans la pratique quotidienne des enseignants. En effet, les enseignants s'appuient sur leurs

connaissances et / ou leurs croyances pour guider leurs actions et agir selon le contexte. C'est un « va-et-vient constant » entre connaissances et croyances. « Chaque enseignant, de par son histoire, ses expériences et ses apprentissages divers se constitue une forme de connaissance éminemment personnelle ». L'auteur appelle ce mélange : la connaissance ouvragée des enseignants. Il s'agit donc d'un amalgame de connaissances pragmatiques telles que des connaissances personnelles construites et verbalisables mais parfois inconscientes, de connaissances théoriques comme des connaissances plus générales validées empiriquement, verbalisables et apprises explicitement en formation, et de croyances c'est-à-dire des représentations, des valeurs et des idées stables et généralement résistantes au changement qui sont personnelles et / ou partagées c'est-à-dire admises par la communauté enseignante.

L'auteur dans ses recherches sur la connaissance ouvragée des enseignants a déterminé trois sources principales d'influence : la socialisation primaire et secondaire (l'éducation familiale et l'école), les formations (initiale et continue) et les expériences sur le terrain dans l'établissement au contact des élèves, des collègues, de la direction, et des parents d'élèves.

En ce qui concerne l'organisation du savoir professionnel, Porlan Ariza et Rivero Garcia (2001) montrent qu'elle se fait en fonction de problèmes concrets en relation avec des intérêts immédiats et fonctionnels, tels que les problèmes liés aux matières scolaires, aux idées des élèves, ... mais aussi à la méthodologie de l'enseignement, à l'évaluation, à la conception des modules d'enseignement... Le savoir professionnel se construit donc à travers la recherche de réponses à ces problèmes.

Kember (cité par Demougeot-Lebel & Perret, 2011) note que les termes de croyances, conceptions, approches, et intention sont souvent interchangeables.

### **1.2.b) Les croyances, une composante des savoirs professionnels**

Dans une revue de littérature, Crahay et son équipe (Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron, 2010) remarquent que les recherches concernant les croyances et les connaissances des enseignants sont assez hétérogènes, tant le concept de croyance est difficile à définir. Pour ces auteurs, les croyances sont des « contenus mentaux, ayant trait à l'enseignement, compilés dans des schémas ou des concepts, pouvant prendre la forme de propositions ou d'assertions ». Demougeot-Lebel et Perret (2011) définissent les conceptions comme des « attitudes mentales », très fortement liées aux expériences des individus, « mises en œuvre pour interpréter et appréhender la réalité ». Il est possible que ces conceptions deviennent des cadres de références dans l'action professionnelle. Autrement dit, il s'agit d'une représentation de la réalité, une supposition, une idéologie qui possède suffisamment de vérité, de validité, de crédibilité pour agir (c'est-à-dire guider la pensée, le comportement et l'action). Y entrent donc des éléments très personnels des enseignants, mais aussi des éléments partagés par un même groupe social, autrement dit par la communauté enseignante. Elles ont donc une double nature : des représentations individuelles et des représentations sociales. Kagan, cité par Crahay (Crahay et al., 2010), propose de définir les croyances comme une « connaissance personnelle composée de conjectures, le plus souvent implicites, concernant les élèves, l'apprentissage, la classe, le processus d'enseignement et les objets à enseigner ». Saussez et Paquay (2004) appellent les croyances « concepts quotidiens ». Pour d'autres chercheurs, les connaissances et les croyances sont tellement amalgamées dans les expériences professionnelles qu'il est impossible de les distinguer, cette combinaison servant de filtre aux enseignants pour analyser et gérer leurs situations d'enseignement. Des travaux portent actuellement sur l'existence ou non de relations d'influence entre croyances et pratiques pédagogiques.

Richardson (cité par Vause, 2010) identifie un autre obstacle à cette construction de savoirs notamment en formation, celui des croyances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner : celles-ci en effet, « influencent

fortement ce qu'ils apprennent et la manière dont ils apprennent ». C'est un filtre au travers duquel les enseignants interprètent les nouveaux savoirs acquis au cours des formations et qui devient une préoccupation forte en formation.

En effet, les croyances sur l'acte d'enseigner peuvent renseigner sur les rapports que l'enseignant entretient avec les savoirs de la formation qu'ils soient issus de la recherche ou de la pratique : soit l'enseignant privilégie une centration sur l'activité permettant à l'élève de construire ses connaissances, soit il met plutôt l'accent sur son rôle de médiation de savoirs, conscient de l'importance de les maîtriser et de les mettre en œuvre dans la classe (Wirthner et Garcia-Debanco, 2010).

Les savoirs professionnels sont un amalgame de connaissances scientifiques, de savoirs de la pratique et de croyances (Illustration 5).

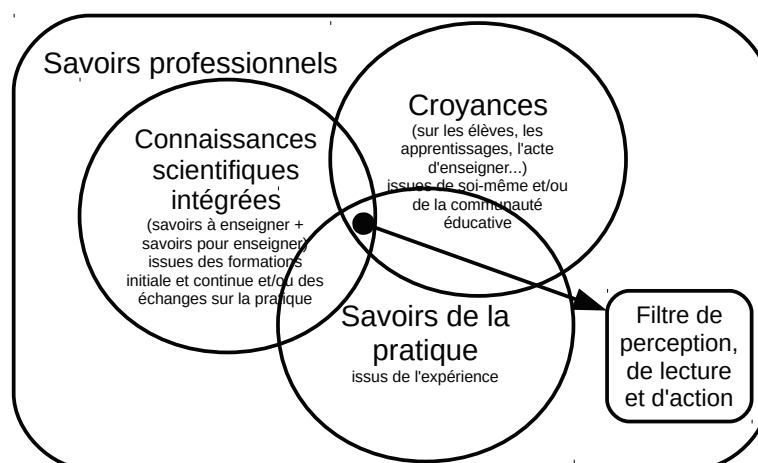
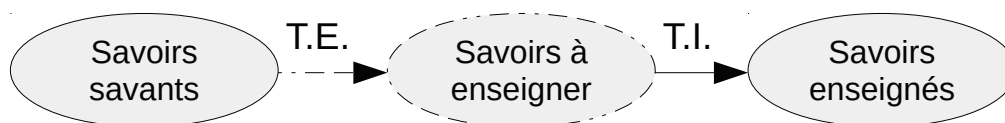


Illustration 5 : Composants des savoirs professionnels

### **1.3. Le cas particulier des savoirs des enseignants-documentalistes**

Avec l'instauration du CAPES de Sciences et Techniques documentaires en 1989, l'Institution entérine le mandat pédagogique des documentalistes, mais sans référence à une discipline scolaire existante (Chapron, 2015). De ce fait, la formation initiale en IUFM (dès 1991) des professeurs-documentalistes s'adosse à deux disciplines universitaires de référence : les Sciences de l'Information et de la Communication et les Sciences de l'Éducation.

Lefevre et Grenier-Gire (2011) remarquent qu'une des caractéristiques principales du métier des professeurs-documentalistes est le manque d'une institutionnalisation des savoirs de références provenant des Sciences de l'Information et de la Communication (SIC), malgré le renouveau du CAPES de Documentation en 2001. Et ce manque perdure, malgré les recherches liées aux questions de l'identification, de la formalisation et de la reconnaissance des savoirs savants, puis des savoirs à enseigner, puis des savoirs enseignés (Illustration 6).



*Illustration 6 : Concept de transposition didactique appliqué à l'information-documentation (Duplessis, 2016)*

Aujourd'hui, les savoirs savants des enseignants-documentalistes sont référés aux SIC et surtout à sa branche des sciences de l'Information-Documentation qui est chargée d'étudier à la fois l'information et les documents, supports de cette information, la relation existant entre information et documentation, et l'analyse de la fonction informative du document et de son environnement (Gardiès, 2011).

D'autre part, les savoirs professionnels des enseignants-documentalistes concernent autant les savoirs liés à la gestion documentaire que les savoirs pédagogiques (savoirs pour enseigner) et didactiques (savoirs à enseigner / savoirs enseignés) (Gardiès, 2011). De plus, sur ce point de vue didactique, deux axes de recherche coexistent en information-documentation : l'une descendante où il s'agit de transformer les savoirs savants des SIC en savoirs à enseigner par les professeurs-documentalistes, l'autre ascendante où il s'agit de formaliser, de conceptualiser et de théoriser les activités des élèves mises en œuvre dans les tâches préparées par les enseignants (Lefevre et Grenier-Gire, 2011).

Le processus de professionnalisation des professeurs-documentalistes est donc en construction pour dépasser la seule expertise méthodologique documentaire, ce qui engendre des préoccupations différentes au niveau de la

formation et des pratiques. La question des savoirs est donc essentielle dans ce processus, tant dans leur identification, leur nature et leur institutionnalisation que dans les rapports que les professeurs-documentalistes entretiennent avec ces savoirs (Gardiès, 2011).

## **2. La formation continue, lieu de développement professionnel**

Si l'auto-formation et la co-formation (se former par soi-même ou avec autrui hors temps de service) existent et sans les exclure, il s'agit ici de se centrer sur les dispositifs liés aux plans académiques de formation, élaborés au niveau académique en fonction de ses spécificités, et visant les personnels enseignants et d'éducation en exercice. Dans ces plans, y sont déclinées les priorités déterminées par le Ministère de l'Éducation nationale.

### ***2.1. Des objectifs de la formation***

En 2010, le Ministère de l'Éducation nationale a commandé un rapport évaluant la politique de formation continue des enseignants (« Rapport - n° 2010-111: Évaluation de la politique de formation continue des enseignants des premier et second degrés (sur la période 1998 - 2009) », 2010). De ce rapport, il ressort qu'il existe une diversité d'impacts découlant d'une action de formation. En effet, si un changement est observé dans la pratique professionnelle d'un enseignant, cela n'est jamais la conséquence directe d'un stage « réussi ». Il s'agit toujours d'une conjonction de facteurs favorables : le déroulement du stage en lui-même, la culture « personnelle-professionnelle » de l'enseignant et les caractéristiques de l'établissement dans lequel l'enseignant est affecté. Par ailleurs, même si la formation continue des enseignants est un élément incontournable reconnue par l'Institution, elle sert principalement à accompagner les réformes dans le but de transformer le système éducatif, l'hypothèse implicite étant de faire évoluer le métier d'enseignant. Aussi l'actualisation des connaissances et le développement des compétences professionnelles des enseignants ne semblent pas faire partie des priorités de la formation continue selon le rapport.

D'un autre côté, l'Institution a pris conscience de l'importance des compétences professionnelles puisque le référentiel servant de base à la formation a été rénové en 2013 (« Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation », 2013). Ainsi, les personnels de l'Éducation nationale doivent « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». C'est ce que doit viser, entre autres, la formation continue.

Enfin, la formation continue, en lien avec la formation initiale,

représente un élément déterminant pour le succès d'une politique d'évolution du système éducatif. Elle est également une réponse aux questions et aux situations d'enseignement que connaissent les professeurs dans l'exercice quotidien de leur pratique professionnelle. (« Formation continue en France », 2016 ; « Formation professionnelle continue », 2016)

## **2.2. Mais des malentendus subsistent**

Malgré tout, en avril 2015, le journal Le Monde se demande à la lecture d'un rapport de la Cour des comptes, si la formation continue des professeurs n'est pas le parent pauvre du système scolaire (Collas, 2015). En effet, cette instance institutionnelle la juge « limitée en volume », « inadaptée » aux besoins de la profession et inefficace pour « assurer de façon satisfaisante l'amélioration de la qualité des pratiques professionnelles » et se fait l'écho du « scepticisme, très majoritaire parmi les enseignants, sur l'aide que leur apportent ces formations ».

Et c'est ce que semble confirmer l'Assemblée nationale en 2016, dans un rapport présentant les travaux de la mission d'information sur la formation des enseignants (« Rapport - N° 4075: Rapport d'information de M. Michel Ménard déposé en application de l'article 145 du règlement, par la commission des affaires culturelles et de l'éducation en conclusion des travaux de la mission d'information sur la formation des enseignants », 2016). Cette mission reconnaît la priorité accordée à la formation initiale depuis quelques années. Cette priorité engendre une « certaine déshérence » de la formation continue malgré une volonté affichée de la relancer. Un paradoxe est soulevé : « les enseignants, dont la mission est de former, ne se forment pas eux-mêmes durant leur carrière, notamment dans un contexte de mutations technologiques

rapides ». Effectivement le nombre des enseignants participant à des dispositifs de formation continue reste encore insuffisant : 57,5 % des enseignants du second degré ont eu accès à une formation. Ce rapport pointe également un problème qui semble plus délicat : la formation continue ne répond pas aux attentes des enseignants. Déconnectée de la réalité quotidienne, elle apparaît plutôt « comme un outil de transmission des réformes de l'Éducation nationale que comme une offre de modules ayant trait à des questions pratiques ciblées sur leurs besoins ».

### **2.3. Une nécessaire refondation ?**

Rayou, cité dans ce rapport, trouve

dommageable que cette formation continue consiste plus en une réactualisation disciplinaire – qu'il définit comme des « savoirs à enseigner » – que dans la transmission de savoirs pédagogiques plus transversaux – qu'il dénomme « savoirs pour enseigner » –, alors même que la didactique reste insuffisamment enseignée lors de la formation initiale.

Les compétences professionnelles sont complexes à développer et la formation continue n'y participe pas forcément, ne jouant pas assez sur les deux volets : apporter d'une part de nouvelles connaissances et de nouveaux outils didactiques, les intégrer efficacement d'autre part dans les pratiques professionnelles.

Déjà selon une enquête de l'OCDE (« Talis 2013 », 2014), la formation professionnelle est moins développée en France que dans les autres pays. Les enseignants déclarent (à 90%) être bien préparés dans leurs disciplines grâce à la formation initiale, mais ils estiment ne pas l'être sur le plan pédagogique. Ce qui semble logique puisque les contenus de la formation continue sont centrés en très grande majorité sur les disciplines. 42 % des enseignants interrogés pointent le manque d'activités de formation qui leur conviennent.

Sur le terrain, les enseignants ont des pratiques qui relèvent bien plus de l'expérience personnelle que de la formation professionnelle (Collinet, 2005). Comment alors, concilier le développement des compétences professionnelles dans une formation continue efficace ? Quel ensemble de ressources indispensables identifier pour faire face à des situations d'enseignements complexes ? Comment tisser des liens entre des savoirs très théoriques



(provenant de la recherche) et un investissement concret dans les classes ? Comment « opérationnaliser » ces savoirs et les faire apparaître dans les pratiques ? Et comment aussi s'appuyer sur des pratiques construites sur plusieurs années par des enseignants qui ne sont plus des enseignants novices ?

### **3. La formation continue, lieu d'articulation des savoirs**

Dès 2003, Ferry pendant son ministère à l'Éducation Nationale, propose, pour améliorer la formation initiale des futurs enseignants, d'augmenter le temps de la formation pratique, de diminuer celui alloué à la formation « théorique » et de mettre en place une formation professionnelle par alternance. Pour les enseignants déjà en exercice, il souhaite donner un nouvel élan à la formation continue, en leur permettant d'actualiser leurs connaissances dans leurs disciplines et de s'approprier les réformes (Ferry, 2003 ; « Intervention de Luc Ferry », 2003).

Selon Meirieu, le problème de ces propositions porte sur leur efficacité sur le long terme. « L'expérience sans modélisation théorique est aveugle » et « ne peut, à elle seule, être un moyen de formation ». Il s'agit de trouver des lieux de formation professionnelle où s'articulent au mieux les savoirs théoriques et les pratiques à analyser (Meirieu, 2003).

À partir d'une enquête sur la formation continue réalisée en 2000, Sensevy (2002) observe que les attentes des enseignants et les besoins des chefs d'établissement semblent s'opposer au premier abord, mais ils se constituent conjointement dans une même volonté de changement et d'évolution. Les enseignants souhaitent que la formation les rende plus compétents, aptes à mieux enseigner, à réussir pleinement leurs projets d'enseignement en résolvant les difficultés rencontrées. Les chefs d'établissement quant à eux, ont pour priorité la transformation des pratiques des enseignants en lien avec les finalités déterminées par l'Institution, mais aussi avec les besoins nés des problèmes rencontrés par les enseignants. La différence entre attentes des enseignants et besoins des chefs d'établissement

s'estompent donc. Transformées par la formation, les pratiques enseignantes sont légitimées au regard de l'Institution.

### **3.1. Les savoirs essentiels en formation**

Il faut remarquer tout d'abord que la mise en place de référentiels de compétences « enseignants » en 2010 engendre un renforcement des exigences de formation notamment initiale (Clerc et Martin, 2012) : il y a des savoirs à, pour et sur l'enseignement à faire acquérir, aux enseignants, ce qui a légitimé des savoirs théoriques (au sens large) pour une plus grande professionnalisation des enseignants (notamment avec la rénovation du référentiel en 2013).

Si Paquay (2012) pose lui aussi la question, toujours dans le cadre de la formation initiale, de la définition d'une « base de connaissances, fondée sur la recherche scientifique, qui assurerait une plus grande efficacité des pratiques enseignantes », Perrenoud (2002) défend la thèse selon laquelle les enseignants doivent être formés aussi aux approches transversales c'est-à-dire aux approches des processus d'enseignement et d'apprentissage, du métier d'enseignant et du métier d'élève, ... Il légitime ainsi la place des savoirs pour enseigner, savoirs qui permettent de poser, mettre en évidence et résoudre des problèmes professionnels et qui deviennent des ressources pour rendre les enseignants plus compétents.

Mais Rayou (2008) analysant les « tensions et malentendus dans la formation » initiale met en avant le non-recours des enseignants stagiaires ou novices aux savoirs transversaux issus de la recherche. Il avance comme explication principale que ceux-ci sont absents de la formation, et souvent amalgamés à l'ensemble des apports non immédiatement utilisables et rejetés alors comme tels.

Par ailleurs, si

le développement professionnel des enseignants peut être envisagé comme s'inscrivant dans un processus d'apprentissage tout au long de la vie, misant en particulier sur les capacités des enseignants à continuer à se former et à évoluer durant toute leur carrière. (Wolfs, Charlier, Fagnant et Letor, 2010),

supposer alors que dans le domaine de la formation continue, cela reste valable : ces mêmes savoirs pour enseigner, ces approches théoriques transversales dont parle Perrenoud, ont toujours leur place, ne serait-ce que par leur actualisation ou l'apport de nouvelles recherches. Comme le souligne Bourdoncle (cité par Clerc et Martin, 2012), les professions ne peuvent s'acquérir par simple imitation.

Dans le même sens, Perrenoud (2002) mise sur l'importance et la place de savoirs enseignants, ceux qui proviennent de l'activité professionnelle et de l'expérience dans le sens où ils interrogent les savoirs théoriques acquis précédemment pour les retraduire et les utiliser à bon escient.

Dans le même temps, Hensler (2004) s'interroge sur le rapprochement entre savoirs de recherche et savoirs professionnels. Pour cet auteur, la formation professionnelle doit donner du temps et de l'importance aux savoirs pratiques du fait qu'ils sont construits dans l'action en contexte et dans la réflexion sur cette action. Cette formation doit dépasser les croyances initiales et les expériences singulières pour permettre une communication à d'autres enseignants et une formalisation théorique. Ce manque de formalisation et communication que Perrenoud juge sévèrement :

chacun reste enfermé dans son expérience. Cela ne veut pas dire qu'il ne construit aucun savoir, mais que ces savoirs ne sont pas socialisés, qu'ils ne se confrontent à aucun autre, ne s'enrichissent pas de l'histoire des autres. Dans ce métier, chacun a des savoirs, on lui en fait crédit, mais on en ignore le contenu exact. Ce qu'on partage le plus couramment, ce sont des outils [...], des recettes [...], des normes ou des orthodoxies plus ou moins masquées sous les dehors d'une rationalité technique. (Perrenoud, 1999)

Il y a donc nécessité en formation de travailler sur les savoirs de la pratique. D'autant que « les bénéfices attendus d'une formation sont étroitement liés aux conceptions qu'ont les apprenants » (Demougeot-Lebel et Perret, 2011) et que d'après Crahay « bon nombre d'enseignants méconnaissent les résultats des recherches en éducation. Leurs croyances s'élaborent donc le plus souvent indépendamment de ce savoir » (Crahay et al., 2010). Les savoirs de la formation continue ne doivent pas être lacunaires et / ou peu légitimes (Sensevy, 2002).

Que se passe-t-il en formation continue ? Les savoirs pour enseigner sont-ils présents dans les différents dispositifs de formation proposés ? Les enseignants plus expérimentés rejettent-ils comme leurs collègues novices, ce type de savoirs ?

### ***3.2. Une articulation entre les savoirs indispensable en formation***

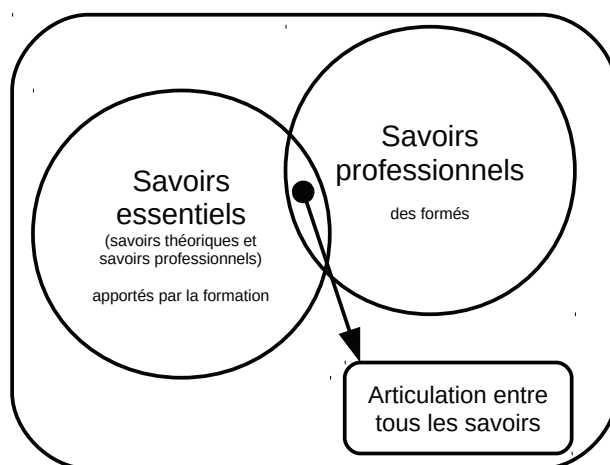
Perrenoud et ses collaborateurs (Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay, 2008) notent que cette coexistence peut aller jusqu'à la concurrence puisque ces savoirs sont « engrangés » la plupart du temps indépendamment les uns des autres. Cette rencontre peut être en effet plus ou moins pacifique : simple juxtaposition, complémentarité, conflit, concurrence, déni ou confrontation constructive. Comme le souligne Hugon (2008) qui apporte d'autres réponses en notant qu'on peut observer deux types d'attitudes chez des enseignants en formation continue : un « refus des savoirs théoriques et plus particulièrement des savoirs pour enseigner, et [une] défiance vis-à-vis de la formation considérée comme un agent de la doctrine officielle ». De plus, l'auteur a pu remarquer qu'un certain nombre des enseignants n'utilisaient pas ou très peu leurs savoirs théoriques acquis en formation initiale : oubli ? mauvaise assimilation ? appropriation non fonctionnelle ?

Et Perrenoud (Perrenoud et al., 2008) de s'interroger : « à quoi servirait-il, dans une formation professionnelle, d'acquérir un bagage théorique qui ne serait d'aucune pertinence dans l'action ? » C'est pourquoi il est nécessaire de relier les savoirs aux situations de travail, aux compétences professionnelles des enseignants. Les savoirs, par leur pertinence et leur disponibilité, vont soutenir une action efficace dans l'activité. Il s'agit de comprendre suffisamment ce que l'on fait pour prendre la bonne décision dans l'activité.

Grangeat et Munoz (2011) identifient les conséquences de ce travail de l'enseignant sur les savoirs pratiques : « en modifiant le réel, le professionnel transforme l'environnement de son action et donc modifie son activité ; en apprenant sur son action, le professionnel se change lui-même et donc, ici encore, modifie son activité ». Les nouveaux savoirs qui peuvent se construire

à ce moment-là, concernent l'action mais aussi le processus c'est-à-dire une suite d'actions dans un temps long et en interaction avec d'autres acteurs.

Ce que confirme Mayen (2008) en abordant la nécessité d'intégrer les savoirs à l'action et s'interroge sur ce processus d'intégration. Les savoirs savants et les savoirs professionnels jouent un rôle pour agir et apprendre à faire pour accroître l'efficacité, la capacité d'action des enseignants. L'action ne se réduit pas à une exécution, à un « applicationnisme » (terme que l'on doit à Pastré et qui signifierait que la pratique ne serait qu'une application de la théorie). Mayen (2008) pose d'ailleurs quelques questions à retenir. Comment mettre à jour les savoirs déjà là ? « Comment développer la compréhension de ce que l'on fait pour savoir ce que l'on fait ? » Comment les savoirs et les ressources externes peuvent-ils soutenir l'action, la construction et l'évolution d'une capacité à agir ? En effet, les savoirs savants et les savants professionnels ont deux destins différents : soit l'enseignant s'approprie ces savoirs, mais l'incorporation est souvent incomplète, dénaturée et / ou réduite, soit il les intègre totalement, les assimile et transforme donc son action. L'enjeu n'est pas de s'approprier des savoirs mais de les maîtriser dans l'activité professionnelle, de rendre compatible les savoirs et les actions, tout en sachant le coût de cette intégration (Illustration 7).



*Illustration 7 : Formation continue, lieu d'articulation*

Schön (cité par Wolfs et al., 2010) apporte une réponse en précisant que ces savoirs se développeraient grâce à l'expérience dans et sur l'action, si les enseignants adoptent une démarche de prise de recul et d'analyse de leurs

propres pratiques tout au long de leur carrière. Alors se construit la figure du praticien réflexif, figure devenue l'objet d'un certain nombre de recherches et un enjeu central de certaines formations plaçant la réflexivité au cœur de l'identité professionnelle des enseignants.

Les savoirs issus de la recherche et ceux issus de la pratique naviguent dans deux sphères qui doivent se rencontrer en formation professionnelle (initiale ou continue). Mais comment ?

**Pour résumer, comment les savoirs de la formation s'articulent-ils avec les savoirs professionnels des enseignants-documentalistes en formation continue ?**

# PROBLÉMATISATION

Qu'est-ce qui permettrait une articulation en formation continue de ces différents savoirs ?

## 1. L'individu, le savoir et la formation

« Le rapport au(x) savoir(s) est une dimension centrale du sujet aux prises avec le ou les savoirs et le fait d'être supposé savoir ou supposé apprendre, dans les institutions de formation et d'enseignement, qu'il soit apprenant ou enseignant » (Vincent et Carnus, 2015)

Défini par Charlot (1997) le rapport aux savoirs est une forme de relation de sens et de valeurs existant entre un sujet et des savoirs. L'individu va accorder sens et valeur aux savoirs et aux occasions d'apprentissages (Charlot, Bautier et Rochex cités par Altet, 2008). Définir le rapport au savoir d'un individu, c'est comprendre les relations qu'il entretient avec l'acte d'apprendre, avec les savoirs et avec les situations d'apprentissage, mieux identifier parmi ses façons de faire et de penser, les plus propices ou les plus néfastes aux apprentissages et à la réussite de ceux-ci.

La relation aux savoirs d'un enseignant se complexifie encore du fait qu'il est par son métier, confronté à d'autres savoirs : le savoir à transmettre, le « fait de savoir et / ou d'enseigner ». Cette relation est au centre de ce sujet (Vincent et Carnus, 2015). En effet, quelles relations entretient l'enseignant avec tous ces savoirs : ceux qu'il enseigne, savoirs disciplinaires en lien avec les savoirs qu'il a lui-même appris et ceux qu'il doit faire apprendre, et ceux qu'il se fabrique, savoirs professionnels en lien avec tous les savoirs – didactiques, pédagogiques, administratifs... – acquis dans sa formation initiale et / ou sur le terrain. Il apparaît bien là que cette notion de rapport au savoir n'est pas une notion statique, qu'elle évolue dans le temps, pendant et après son apprentissage (Caillot, 2014) et au cours de sa vie professionnelle.

Si le rapport au savoir implique un engagement de l'enseignant en valorisant ou dévalorisant les savoirs en fonction du sens qu'il leur donne, il influe ainsi non seulement sur sa propre mobilisation pour se les approprier

(Bautier et Rochex, 1998) mais aussi sur sa manière d'appréhender la formation : engendrer ou pas ou peu, une occasion de changement, de transformation de lui-même. Il s'agit donc de rechercher quel sens cela a pour lui de se former.

Fabre et Bourgeois (également cités par Altet, 2008) distinguent deux relations à la formation, différentes et opposées. Dans le « paradigme technologique », le savoir n'est qu'un objet à fabriquer et à stocker, objet servant à la maîtrise technique du métier ; il peut être assimilé ou évité. Dans le « paradigme biologique », le savoir est une occasion de construire et d'analyser des pratiques, il peut être réfléchi et intégré.

Altet organise quant à elle, les rapports à la formation selon trois axes :

- un rapport technologique ou instrumental aux savoirs où le savoir est perçu comme un outil : les formés rejettent le savoir théorique apporté car ils le jugent décontextualisé,

- un rapport professionnel aux savoirs où le savoir permet alors une prise de recul par rapport à l'action : les formés associent théorie et pratique et le savoir professionnel est reconnu,

et enfin

- un rapport intellectuel aux savoirs où le savoir est le résultat d'un plaisir à apprendre : les formés sont dans une dynamique plutôt personnelle que professionnelle (Altet, 2008).

Pour Thuilier, Goloubieff et Vial (2014) ces trois types de rapports à la formation engendrent des formations différentes. Une formation instrumentale est essentiellement axée sur la transmission d'outils avec un objectif d'efficacité une formation opérationnelle vise principalement le développement de compétences dans un souci d'appropriation de savoirs ; quant à la formation épistémologique, elle cherche à faire travailler sur le rapport au savoir et le soi personnel dans un souci de changement personnel et par contrecoup professionnel. De plus, le rapport au savoir détermine pour les formés non seulement les usages d'une formation mais aussi leur implication dans le dispositif.



En conclusion, les enseignants qui se forment, recherchent des formations en lien non seulement avec la relation qu'ils entretiennent avec les savoirs mais aussi avec les relations qu'ils ont à la formation. Il s'agit donc de rechercher et de comprendre cette relation singulière à la formation.

## **2. Le dispositif de formation et le savoir**

### ***2.1. Appui sur l'activité réflexive et métacognitive...***

Une formation professionnelle ne peut se concevoir selon un modèle théorie-application à la pratique et selon une logique de transmissions de savoirs (Altet, 2008 ; Durand et Arzel, 2002). Très souvent, voire toujours, le travail d'appropriation et d'intégration des savoirs dans l'action est un travail difficile et solitaire, et bien souvent la formation reste un espace de transmission du savoir (didactique) et non un lieu de construction de savoir (professionnel) (Hugon, 2008).

Or la formation doit être le lieu d'articulation des savoirs pour une professionnalisation (Perrenoud, 1994a) et pour résoudre des problèmes professionnels (Montandon, 2008).

En effet, ce sont les pratiques, les activités finalisées et contextualisées, qui servent de point d'appui à la formation professionnelle. Cela ne signifie pas pour autant que les formations n'impliquent pas des savoirs, mais ceux-ci n'ont de sens que s'ils s'ancrent dans l'expérience concrète des enseignants. Pour Altet (2008), seule une pratique de réflexivité, de problématisation de la pratique le permet. L'auteur souligne que la formation est le terrain de rencontre, de confrontation, de métissage, voire de réconciliation des différents savoirs.

Comment faire le pont entre les savoirs ?

Brunelle (2002) définit trois niveaux d'implication réflexive dans les conduites de l'enseignant :

- Au niveau de l'action : l'enseignant interagit avec les élèves. En effet, dans ces moments d'actions en classe, l'enseignant prend bien souvent des décisions, parfois des micro-décisions d'actions tout en restant dans

l'incertitude. « Ai-je raison de modifier ce que je suis en train de faire de cette façon-là ? » C'est une réflexion en cours d'action, c'est ce que peut illustrer le titre d'un ouvrage de Perrenoud (1999), « Enseigner, c'est agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude ».

- Au niveau de la réflexion : l'enseignant analyse ses pratiques pour trouver des solutions dans des situations bien précises. Il s'agit alors, après l'action, de prendre le temps de réfléchir à son action et de repérer les modifications à apporter à la situation réalisée en fonction de son propre corpus de situations de classe déjà vécues ou expérimentées.

- Au niveau de la réflexivité : l'enseignant analyse la situation particulière et la compare à d'autres afin d'en tirer des éléments transférables à d'autres situations. Mais aussi selon Perrenoud (2001) l'enseignant « réfléchit à sa propre manière d'agir, de façon à la fois critique et constructive ».

Romainville (2007) évoque aussi le travail de celui qui apprend qui va dans le sens de la réflexivité mais le dépasse par une « opération de second ordre de la pensée sur la pensée », opération qu'il appelle alors métacognition. Il s'agit de réfléchir sur sa propre pratique, de l'analyser pour l'ajuster en fonction de situations ou de contextes variés mais aussi d'être « désireux et capable de se prendre pour objet de sa réflexion ». Garder trace de la réflexion elle-même pour l'analyser, de repérer ce qu'il convient d'analyser, participe à la fabrication d'un savoir nouveau.

Yussen (cité par Magot 2015) définit la métacognition comme ce qui

recouvre un corps de connaissances et de modes de compréhension qui portent sur la cognition elle-même. La métacognition est cette activité mentale pour laquelle les autres états ou processus mentaux deviennent des objets de réflexion.

C'est une compétence essentielle à un apprentissage de qualité. L'individu réalise la tâche et se regarde faire pour comprendre non seulement comment il l'a faite mais aussi apprendre quelque chose de ce qui se passe au moment de l'analyse. L'individu développe des connaissances métacognitives. Il y a une prise de distance avec les actions qu'il met en œuvre, ce qui est différent de la réflexion qu'il porte sur la tâche, l'objet de l'action. Une autre prise de recul est à mettre en œuvre sur cette distanciation pour pouvoir la décrire et l'analyser (Nosal, 2001).

Si la posture réflexive est une posture mentale non spontanée ni intuitive (Balas-Chanel, 2012 ; Perrenoud, 2001) alors l'enjeu de formation est d'inviter les enseignants à une pratique régulière du questionnement, de l'analyse et de la réflexivité. Il est possible de se demander quelles postures les enseignants construisent et comment la formation y participe ?

## ***2.2. ...Mise en œuvre dans les dispositifs de formation***

Si comme il a déjà été souligné, une formation professionnelle ne peut se concevoir selon un modèle théorie-application à la pratique et selon une logique de transmissions de savoirs (Altet, 2008 ; Durand et Arzel, 2002), elle doit pouvoir alors s'appuyer sur le paradigme du praticien réflexif et prendre en compte le concept de métacognition.

En résumé, la formation permet de mobiliser concepts et théories et de prendre en compte l'action dans toutes ses dimensions. Les théories sont activées dans un but précis d'analyse de l'action et par là-même de transformation de celle-ci, allant ainsi dans le sens d'une professionnalisation (Perrenoud cité par Snoeckx, 2008).

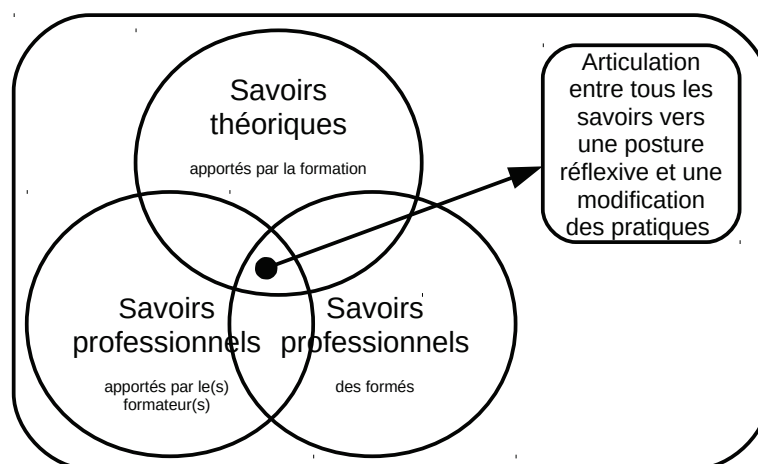
Certains séminaires nationaux (« Développer le “savoir analyser” à l'aide de “savoir-outils” », 2002) réfléchissent à des outils nécessaires à des dispositifs essentiellement centrés sur l'analyse de pratiques professionnelles (APP) qui demandent des formateurs formés à ce type d'analyse. Ces dispositifs sont encore peu nombreux. Alors comment autoriser une pratique réflexive dans la majorité des autres dispositifs proposés dans les plans académiques ? Créer des espaces-temps où la réflexivité est vue comme moyen privilégié d'intégration de savoirs de natures variées permettrait d'apprendre à réfléchir sur ce que l'on fait effectivement en situation et de comprendre le fonctionnement de l'agir professionnel afin de sortir des routines et modifier l'action. Il s'agit d'analyser les situations vécues pour préparer les enseignants « à penser par eux-mêmes en action » (Altet, 1994) à l'aide de descripteurs des processus enseigner-apprendre, issus des recherches en didactique et en pédagogie, ou issus de la pratique. Autrement dit, les savoirs (pour enseigner) sont un outil puissant pour un « savoir-analyser » (Altet, 1996).

Ce qui permet de se poser les questions suivantes : Y a-t-il en formation (hors stages spécifiques « APP ») des espaces-temps dédiés à ce travail d'articulation et de problématisation ? Et sous quelles formes ? Les formateurs ont-ils ces cadres théoriques d'analyse pour aider un professionnel compétent à améliorer ses pratiques professionnelles ?

## QUESTION DE RECHERCHE

Nous avons dans la partie « Eclairage théorique », évoqué les différents savoirs pour la formation d'enseignants et retenu une catégorisation pour la suite de ce mémoire, celle des savoirs théoriques et des savoirs professionnels. De plus, en appui sur la recherche portant sur la formation continue et sur des rapports institutionnels, nous avons montré d'une part que certains savoirs sont essentiels à la formation notamment les savoirs pour enseigner et d'autre part que la formation est un lieu d'articulation de ces savoirs et des savoirs professionnels.

Envisager une interaction entre des savoirs théoriques, des savoirs de la pratique apportés par le formateur, des savoirs de la pratique des professeurs peut s'illustrer de la façon suivante (Illustration 8) :



*Illustration 8 : Vers une logique de formation d'après la recherche*

A partir de ces éléments théoriques, nous pouvons donc affiner la problématique. Le travail repose donc sur la question suivante :

**Dans quelle mesure les savoirs en formation continue et leur articulation sont-ils un levier pour le développement des savoirs professionnels des enseignants-documentalistes ?**

Dans la partie «problématisation », nous avons étudié les concepts de rapport aux savoirs et rapport à la formation et nous nous demandons si le

rapport à la formation a une influence sur la nature des savoirs recherchés en formation continue. Les concepts de métacognition, posture réflexive et « savoir analyser » identifiés dans la seconde partie de la « problématisation » nous engagent à chercher à comprendre si des espaces-temps réflexifs dans le dispositif de formation favorisent l'appui des savoirs professionnels sur ceux apportés en formation continue.

**Première hypothèse : Le rapport à la formation a une influence sur la nature de la recherche de savoirs en formation continue.**

**Seconde hypothèse : Des espaces-temps réflexifs dans le dispositif de formation favorisent l'appui des savoirs professionnels sur ceux apportés en formation continue.**

# **PARTIE 2 : PRODUCTION ET TRAITEMENT DES DONNÉES**





# MÉTHODOLOGIE

Ce travail d'initiation à la recherche, a essentiellement une valeur compréhensive et non nomothétique, les conditions d'expérimentation visent donc à apporter une forme de compréhension à ce questionnement plutôt qu'une recherche de preuves pour réfuter ou valider les hypothèses.

Par conséquent, nous avons limité notre expérimentation à des entretiens avec des collègues volontaires pour recueillir des informations sur les hypothèses émises et sur la thématique de ce mémoire. Mais il est important à ce stade, et pour éviter un biais méthodologique, de recueillir des données concernant deux points de vue : celui des formés et celui des formateurs pour pouvoir croiser les informations recueillies.

## 1. Le contexte

Sur quels critères s'est appuyé le choix de l'échantillon du public ?

### *1.1. Un public d'enseignants expérimentés...*

Le premier critère de choix du public porte sur l'expérience (dix à vingt ans de carrière), expérience qui dépasse nettement celle des enseignants novices, public déjà support de nombreuses recherches en formation initiale. En effet, ces collègues expérimentés sont, selon certaines recherches (Allard, 2001 ; Huberman, 1989) sur l'évolution de carrière des enseignants, à un stade de fort développement professionnel : ils se centrent davantage sur les élèves et leurs problèmes d'apprentissage avec une diversification des pratiques et / ou une remise en question qui souvent se vivent simultanément. Cela se concrétise par des expérimentations pédagogiques, des implications plus fortes dans le travail en équipe et la recherche de nouveaux défis. Ce sont donc des enseignants actifs, engagés dans la profession où les relations avec les élèves sont vécues comment sources d'énergie et de stimulation (Allard, 2001 ; Huberman, 1989). Il est possible également d'envisager qu'ils ont un parcours de formation leur permettant d'identifier quelques points saillants de celui-ci.

## **1.2. ...Exerçant un métier spécifique**

Le second critère a été la discipline d'appartenance et le public a été choisi parmi les enseignants-documentalistes pour trois raisons. D'abord ils exercent un métier spécifique, s'appuyant sur un certain nombre de singularités. Il n'y a qu'un seul professionnel par établissement ce qui rend les échanges entre collègues à propos des savoirs et des pratiques relativement inexistantes et rend l'exercice du métier plutôt solitaire. De plus, les professeurs-documentalistes n'enseignent pas une discipline scolaire reconnue par l'Institution, n'ont pas de classes en responsabilité et ne peuvent pas élaborer de progression pluri-annuelle et finalisée de savoirs à enseigner. Il est à noter, cependant, qu'un programme d'Éducation aux Médias et à l'Information (EMI) est en vigueur depuis l'année scolaire 2016 / 2017 au collège en cycle 4 (« Annexe 3 Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4) - BO n°11 du 26/11/2015 », 2015).

Ensuite, ils doivent travailler en partenariat avec des enseignants d'autres disciplines, construire des séquences pédagogiques prenant appui sur leurs demandes et sur des savoirs hors de leur champ disciplinaire, ce qui nécessite une compréhension et un langage communs leur permettant de s'adapter à leurs collègues. Par ailleurs, les professeurs-documentalistes sont fortement sollicités pour la promotion et l'utilisation des nouveaux outils numériques.

Enfin la formation continue offerte aux professeurs documentalistes par l'Institution, outre le PAF<sup>2</sup>, prend appui sur les GPS<sup>3</sup> dont l'inscription est soumise à l'autorisation du chef d'établissement. Ce qui peut élargir encore le champ de leur engagement en formation. Ces regroupements de collègues d'établissements d'un même secteur (« Groupe professionnel de secteur (GPS) Document de cadrage — 13/05/2016 », 2016) ont les objectifs suivants :

- mutualiser des informations et des connaissances, des pratiques professionnelles et des outils, des pratiques innovantes et des résultats d'expérimentations,

---

2) PAF : Plan Académique de Formation

3) GPS : Groupe Professionnel de Secteur

- afin de se former en équipe, d'améliorer ses pratiques, d'alimenter le site académique et de diffuser des pratiques innovantes.

### **1.3. Échantillon des enseignants interrogés**

Une trentaine de collègues ont été sollicités par courriel, expliquant les tenants et aboutissants de ces entretiens. Une dizaine d'entre eux ont répondu favorablement. Seuls sept collègues ont été retenus pour répondre aux critères de l'échantillon (expérience et variété des profils).

Ainsi, l'échantillon est composé de quatre enseignants documentalistes (ED) interrogés du point de vue des formés et de trois professeurs formateurs (PF). Les quatre professeurs-documentalistes formés sont quatre femmes : deux exercent en collège, deux en lycée, dont une ayant réalisé une reconversion (Entreprise – Éducation nationale). Pour les trois professeurs formateurs, il s'agit de deux femmes et d'un homme, deux sont professeurs documentalistes de lycée, l'autre est enseignant de discipline en collège. Tous ont animé des formations face à un public d'enseignants-documentalistes. À signaler aussi dans ces profils, un collègue ayant changé de discipline d'enseignement dans son parcours professionnel.

## **2. Le recueil de données**

### **2.1. Choix du type d'entretien**

L'entretien a été choisi comme dispositif pour recueillir les données. Il ne constitue par une fin en soi (Blanchet et Gotman, 1992). Il s'agit d'une technique d'interrogation visant à faire verbaliser un individu afin de recueillir des informations sur un sujet d'étude.

Dans un premier temps, il est nécessaire d'expliquer le but et la thématique de l'entretien, afin que l'interviewé n'ait pas d'idées préconçues à ce sujet. L'entretien permet à la personne interrogée de s'exprimer librement mais dans un cadre relativement rigoureux, préparé en amont par l'enquêteur. Ce cadre, guide d'entretien pour le chercheur, est composé de questions et de relances neutres et relativement ouvertes pour ne pas orienter les propos de

l'individu interrogé et pour soutenir la parole de l'interviewé par rapport à la question de départ. Ce type d'entretien est semi-directif (Blanchet et Gotman, 1992 ; Godefroid, 2012 ; « Guide pour la conduite d'entretien », 2007 ; « Les entretiens semi-directifs : guide méthodologique », 2007 (« Guide pour la conduite d'entretien », 2007). Cette démarche méthodologique permet une forme de recueil de données qui autorise plus facilement la comparaison des discours des différentes personnes interrogées sur la même thématique de recherche. Mais cela pose le problème de l'objectivité de l'enquêteur qui doit dans le même temps être le plus proche possible du vécu et des représentations de l'individu interrogé (Bachelet, 2012 ; Fugier, 2010). Cela demande au chercheur une attitude complexe entre distanciation par contrôle de ses émotions, de ses attentes et de son propos, et proximité due à un intérêt et une curiosité pour les paroles de l'interviewé (Godefroid, 2012 ; « Guide pour la conduite d'entretien », 2007 ; « Les entretiens semi-directifs : guide méthodologique », 2007).

Dans l'entretien compréhensif, le chercheur peut s'impliquer activement et sincèrement lors de l'entretien compréhensif afin d'engager la parole de l'individu interrogé sur son vécu, ses représentations, ses raisons, et de sortir celui-ci de sa réserve. Il doit oublier ses propres opinions pour découvrir le monde de l'informatique. Ce qui se traduit par des questions ouvertes et des relances plus subjectives, plus spontanées et un engagement émotionnel possible. Durant l'entretien, une relation de confiance doit s'installer entre le chercheur et l'interviewé, ce dernier doit pouvoir percevoir l'enquêteur comme une personne étant à son écoute, reconnaissant dans son discours des informations utiles (Fugier, 2010 ; Maulini, 2006).

## **2.2. Entretiens menés**

Dans les entretiens menés pour ce mémoire, il est donc important de recueillir des informations pour comprendre si les savoirs apportés par la formation ont une incidence sur le développement de leurs savoirs professionnels et la nature de celle-ci, à travers deux questions portant l'une sur l'influence du rapport à la formation sur les formations choisies et si l'autre

interroge la présence ou non d'espaces-temps réflexifs dans le dispositif de formation pour favoriser l'appui sur les savoirs professionnels.

Pour cela, seront donc retenues la rigueur de l'entretien semi-directif avec un guide de questionnement en appui qui sera utilisé en fonction des propos de l'interviewé et la posture compréhensive, celle qui concerne la mise en confiance, une spontanéité de certaines relances et la reconnaissance de l'utilité et de la compréhension du discours de l'interviewé.

L'entretien porte alors sur les rapports que les collègues entretiennent avec les savoirs, avec la formation. Il porte également sur la nature des savoirs de la formation qu'ils évoquent : ceux qu'ils recherchent, ceux qu'ils trouvent, ceux qu'ils ont, ceux qu'ils explicitent. L'enquêteur cherche aussi à repérer et identifier la façon dont ils tentent de les lier ensemble. Autrement dit le rapport au savoir, le rapport à la formation, et surtout les savoirs en formation sont à explorer et serviront de guides aux entretiens (Tableau 1 et Annexe B). Le temps consacré aux différents thèmes est d'inégale valeur.

Pour permettre une écoute plus attentive et une réactivité à la parole de l'autre, chaque entretien, d'une durée approximative de 40 minutes, est enregistré. L'enquêteur peut se concentrer essentiellement sur le discours et non sur sa prise de notes. Cet enregistrement (audio ou vidéo) permet un compte rendu plus facile des propos échangés (Godefroid, 2012 ; « Guide pour la conduite d'entretien », 2007 ; « Les entretiens semi-directifs : guide méthodologique », 2007).

À propos du questionnement sur la notion de rapport au savoir incluse dans le rapport à la formation, ce rapport ayant une dimension plus personnelle et plus intime, nécessitait une mise en confiance préalable par des questions concernant davantage le côté professionnel. C'est pourquoi le questionnement lié à ce thème est repoussé en fin d'entretien. Par ailleurs, il n'a pas été fait d'entretien zéro pour tester le guide de questions, ce qui a nécessité le déplacement de deux questions après le premier entretien pour permettre un enchaînement des questions plus pertinent. Cette absence a pu aussi entraîner quelques malentendus au niveau de la compréhension des questions. Les entretiens déjà longs n'ont pas permis de lever quelques confusions ou

approximations sur le sens de certains termes comme par exemple « didactique » et « pédagogie » ou « théorie » et « textes officiels ». Un questionnaire préalable écrit aurait aussi permis de faire expliciter certaines réponses lors de l'entretien.

A propos des questions liées aux savoirs professionnels, il a été adopté le terme de « savoir de la pratique », plus réducteur par rapport aux définitions données lors de la construction de l'objet d'étude mais plus en adéquation avec le vocabulaire utilisé entre praticiens de terrain. Ce terme a donc été gardé lors du recueil et du traitement des données pour ne pas déformer la pensée des enseignants interrogés.

Tableau 1 : Guide d'entretiens

	Formés	Formateurs
<b>Le rapport aux savoirs</b>	<b>Il s'agit ici de comprendre...</b>	
Les savoirs importants pour le métier ?	Quels sont les savoirs recherchés (savoirs à enseigner / savoirs pour enseigner), dans quel domaine (outils, connaissances compétences nouvelles, pour analyser...) et à partir de quelles sources ? Comment s'enrichissent-ils (mutualisation, ...) ?	Quel lien avec les savoirs scientifiques ? (lesquels ?) Quelle recherche de savoirs scientifiques pour asseoir sa pratique en tant que formateur ?
« Apprendre » (ou « se former à ») des savoirs scientifiques (ou théoriques) ?	Quel lien avec les savoirs scientifiques ? (lesquels ?) Sont-ils rejetés ou recherchés (pourquoi, comment) ?	Quelle relation avec les savoirs scientifiques, en tant qu'enseignant et en tant que formateur ? Une base de savoirs scientifiques est-elle indispensable pour la formation ?
« Faire apprendre » ?	Quel sens a « apprendre » dans leur parcours scolaire ? Quel sens donné à l'expression « faire apprendre » par rapport à « enseigner » (ou « former ») ?	
<b>Le rapport à la formation</b>	<b>Il s'agit ici de comprendre...</b>	
Formations recherchées ?	Quel type de rapport l'enseignant / le formateur entretient avec la formation ? Quelle(s) formation(s) recherche-t-il en tant qu'enseignant et / ou formateur en s'appuyant sur des exemples ?	
<b>Les savoirs en formation</b>	<b>Il s'agit ici de comprendre...</b>	
Savoirs de la formation ?	Quelle est la présence et la nature de savoirs, leur importance et leur utilité dans l'exercice de leur métier (exemples concrets) ?	Quel appui en formation sur des savoirs scientifiques ? (lesquels ? comment?) Quelles attentes vis à vis des formés ?
Savoirs de la pratique (des formés) ?	Les savoirs professionnels, ceux issus de la pratique notamment, sont-ils pris en compte en formation ? De quelle façon ? Cette prise en compte est-elle importante ou non pour eux ?	Les savoirs des formés sur leur pratique sont-ils utilisés en formation ? Comment et dans quel but ?
Articulation entre les différents savoirs ?	Les questions doivent faire apparaître si dans les dispositifs, des moments sont dédiés à la mise en lien entre nouveaux savoirs et savoirs de la pratique, sous quelle forme cela se passe et si ces moments lui semblent indispensables.	Des moments dédiés à la prise de recul des formés sur les apports de la formation et à la mise en articulation avec leurs propres pratiques sont-ils présents ou non en formation ? Les exemples de pratiques proposés par le formateur ont-ils des points d'appuis théoriques (ou l'inverse) ?

## **3. Traitement des données**

### ***3.1. Retranscription et anonymisation***

Les entretiens enregistrés en audio à la demande des personnes interrogées ont une durée de 42 minutes à 61 minutes.

Avant l'analyse des données recueillies, deux préalables sont incontournables : le compte-rendu des entretiens et leur anonymisation. Ici, chaque enregistrement est transcrit intégralement et les propos rendus anonymes de manière réversible, procédures chronophages pour l'enquêteur. Il s'agit donc de supprimer noms, prénoms, genre, dates, lieux et événements facilement reconnaissables, malgré un possible problème d'inconfort de lecture. Le chercheur peut en effet masquer des pans entiers de phrases. Pour pallier ce problème et permettre une lecture plus fluide, il peut utiliser des termes génériques (ex : je m'appelle [Nom]. Je travaille [en établissement] et j'ai suivi [une formation disciplinaire] il y a deux ans, sur [le thème de la formation]).

### ***3.2. Analyse de contenu***

Après retranscription et anonymisation, il s'agit d'examiner les données recueillies à travers la méthode dite de l'analyse de contenu. Cette méthode « consiste à sélectionner et extraire des données susceptibles de permettre la confrontation des hypothèses aux faits » (Blanchet et Gotman, 1992). Il s'agit de rechercher les informations se trouvant dans le corpus pour en dégager le sens, formuler et classer toutes ces informations. Le chercheur doit quitter la singularité de l'entretien pour découvrir une cohérence thématique inter-entretiens. C'est une « méthode capable d'effectuer l'exploitation totale et objective des données informationnelles » (Mucchielli, 2006).

Cette technique d'analyse repose sur des grilles thématiques, décrivant faits, opinions, idées..., qui sont appliquées de façon systématique à l'ensemble des entretiens retranscrits ou corpus et oblige le chercheur à prendre du recul par rapport à ses intuitions ou ses interprétations au moment des entretiens ou de leurs transcriptions. L'analyse se réalise par deux approches complémentaires : l'une, quantitative qui équivaut à retenir la fréquence



d'apparition de certains éléments significatifs du contenu recueilli et l'autre, qualitative qui s'applique à repérer la présence ou l'absence de certains éléments significatifs du contenu recueilli (« Analyse de contenu », 2007 ; « Analyse de contenu - Études et conseils: démarches et outils », s. d. ; Blanchet et Gotman, 1992 ; Eljamali, s. d. ; Wanlin, 2007). Par ailleurs, chaque unité de sens (autrement dit chaque phrase ou groupe de phrases) ne peut être rangée que dans une seule catégorie (même si la tentation est grande d'utiliser plusieurs fois certaines unités de sens) (Mucchielli, 2006).

Dans le cadre de ce travail, nous n'avons pas dans ces entretiens accès à la réalité des faits mais à un « discours sur » ces faits. Or « quelle que soit la technique, l'analyse de contenu est une réduction et une interprétation du contenu et non une restitution de son intégralité ou de sa vérité cachée » (Kaufmann, 2007). Ainsi notre démarche vise, à travers l'identification de ce qui peut être commun, une recherche de compréhension.

De même, il n'a pas été procédé à l'analyse quantitative retenant la fréquence d'apparition d'éléments du contenu recueillis (par exemple, occurrence du mot « mutualisation ») ni à l'analyse des éléments affectifs comme les rires et les silences dans la partie qualitative. L'essentiel de la démarche est donc de recueillir les propos de l'interlocuteur pour les comprendre, avec une perspective plus subjective qu'objective en ne retenant que des données quantitatives visant la recherche d'une vérité exacte.

### ***3.3. Dans le cadre de cette étude***

Le corpus sur lequel va s'effectuer l'analyse qualitative de contenu est l'ensemble des données retranscrites des entretiens. Concrètement, le travail préalable à l'analyse a consisté en une suite d'opérations qui n'apparaissent pas toutes sous forme écrite dans le mémoire.

- ◆ Anonymisation des verbatims avec le choix de tout mettre au féminin pour les formés, au masculin pour les formateurs.
- ◆ Retranscription des entretiens (Annexe C). La retranscription a été très chronophage, faite « à l'oreille et à la main » (une heure de transcription

pour 10 minutes d'entretien). Nous apportons quelques précisions d'écriture pour faciliter la lecture des entretiens :

- ♦ les tics de langage, phrases en suspens, onomatopées, silences et rires ont été également retranscrits : euh, ..., [Pfffittt], [Silence], [Rires],
  - ♦ les questions posées et relances du chercheur apparaissent en **gras**,
  - ♦ les réponses de l'interviewé sont en caractère normal.
- ◆ Relecture très attentive, entretien par entretien.
  - ◆ Premier traitement des propos des collègues sur les transcriptions imprimées.
  - ◆ Première organisation des informations traitées.
  - ◆ Relecture très attentive pour déterminer une grille d'analyse (lecture transversale). Les questions guides servant aux entretiens ont permis de déterminer les principales catégories et sous-catégories pour élaborer des grilles thématiques de lecture et d'analyse, tout en restant ouvert à l'apparition d'autres catégories en fonction des unités de sens retenues lors du travail d'analyse.
  - ◆ Deuxième organisation des informations traitées en fonction de cette grille d'analyse (Illustrations 9 et 10). Dans les tableaux, les réponses apportées ont été ordonnées selon les catégories et sous-catégories définies, soit sous forme de reformulation (données des formés) soit de citations (données des formateurs), avec quelques procédés d'écriture que nous communiquons pour en faciliter la lecture :
    - ♦ [...] = Ellipse.
    - ♦ [Quand] = ajout d'un mot ou groupe de mots pour rendre la phrase compréhensible sans en dénaturer le sens.
    - ♦ [Gras?] = ajout de la question ou de la relance pour rendre la réponse compréhensible sans en dénaturer le sens.

- ◆ Traitement final des données s'appuyant sur la grille d'analyse (cf Partie Résultats).

Cette grille d'analyse des données des formés (Illustration 9) est construite à partir des deux thèmes liés à nos questions de recherche : la relation à la formation (Se former à quoi ? Apprendre quoi, comment ?) et les savoirs de la formation déclinés en cinq rubriques. S'y ajoute une introduction « plan général » portant sur les buts poursuivis à travers les choix faits dans l'offre de formation.

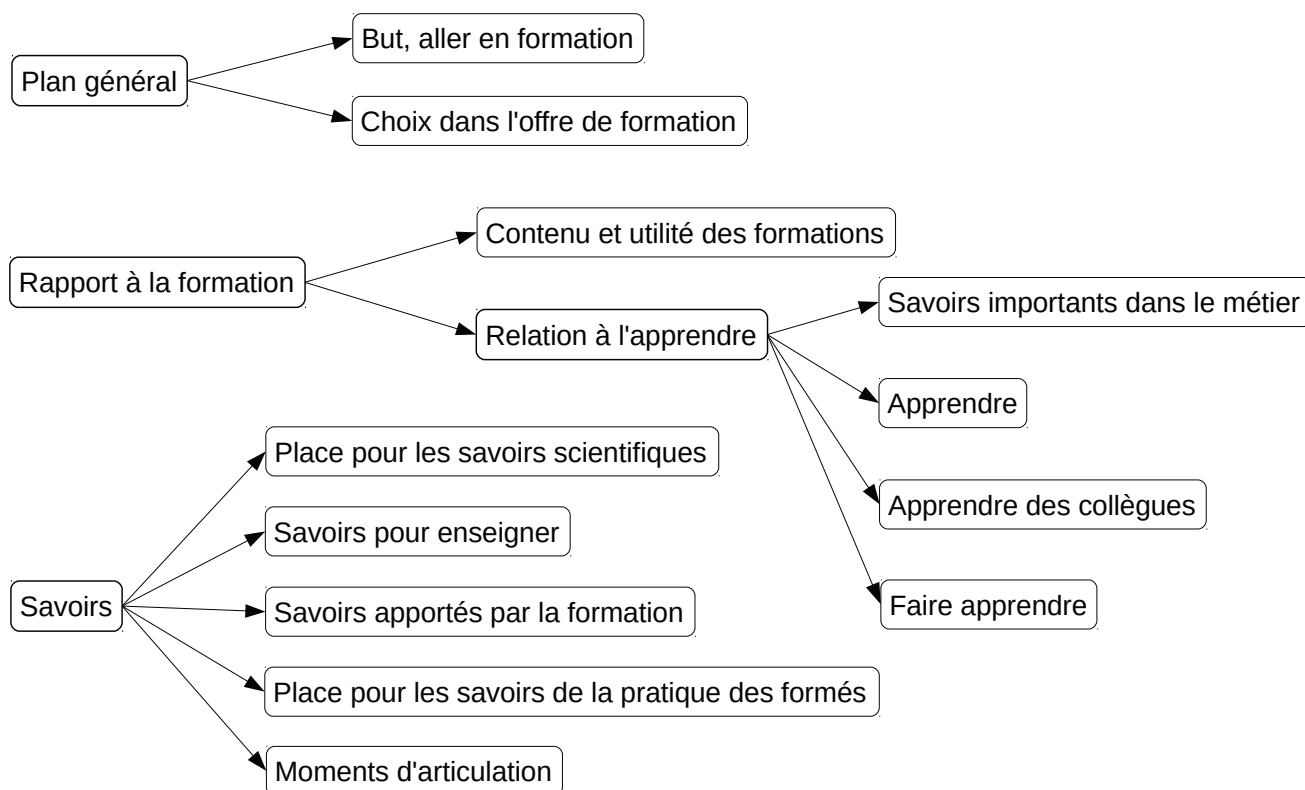


Illustration 9 : Grille d'analyse des entretiens des formés

La seconde grille (Illustration 10) concerne les données des formateurs. Ici, la relation à la formation fait référence à leur propre relation à la formation mais aussi aux buts qu'ils poursuivent dans les formations qu'ils animent. Le thème des savoirs est ici décliné en quatre rubriques. Une dernière catégorie

traite du regard que les formateurs portent sur les offres de formations et notamment sur celles qui concernent les savoirs pour enseigner.

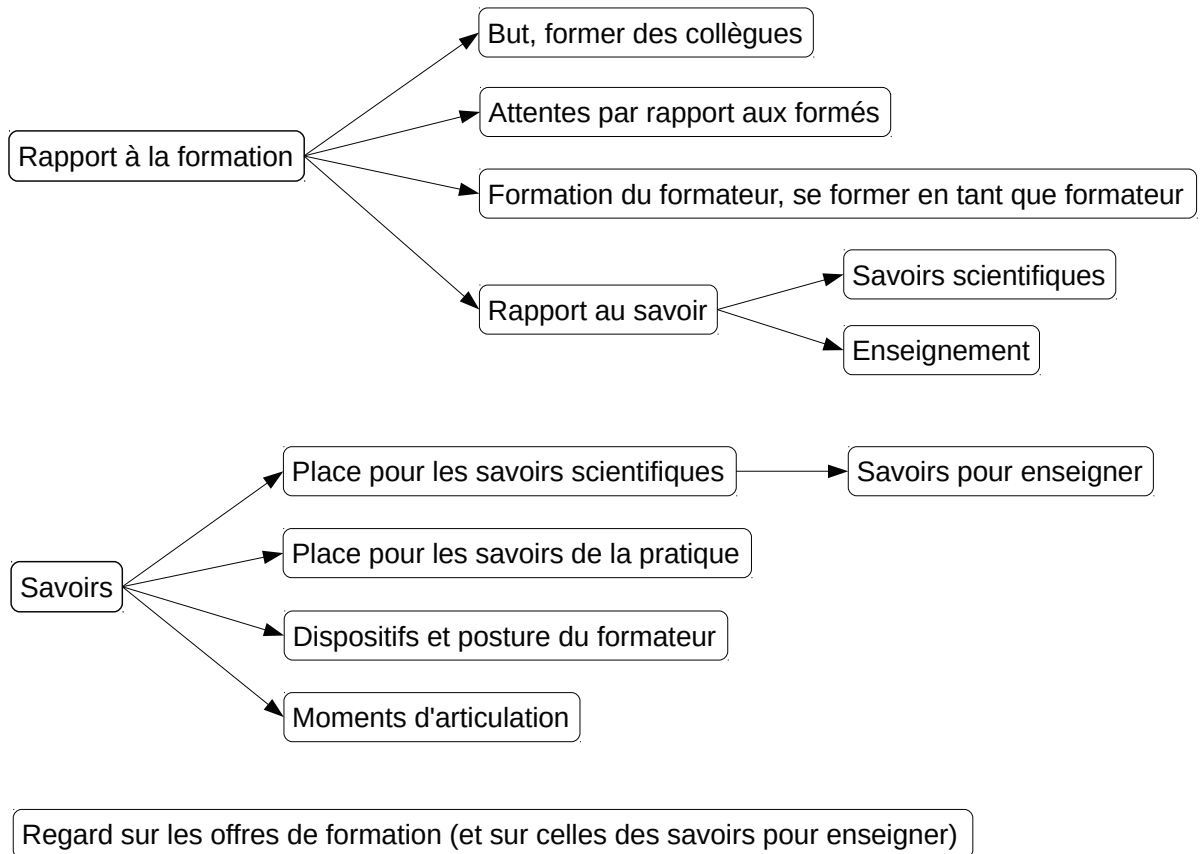


Illustration 10 : Grille d'analyse des entretiens des formateurs

# RÉSULTATS

Les données organisées sous forme de tableau étant très importantes, elles sont présentées ici sous une forme synthétisée s'appuyant sur les axes principaux de la grille d'analyse.

## 1. Formées

### 1.1. Traitement final des données

#### 1.1.a) Plan général

Toutes les collègues interrogées s'inscrivent en formation pour rompre la solitude du métier, avoir une « bulle d'oxygène » et ne pas s'essouffler. Elles font part d'un fort besoin d'échanges avec les autres collègues, certaines (ED1, ED3) pour ne pas rester à la traîne et d'autres (ED2, ED4) pour s'enrichir.

« J'ai envie de trouver des idées neuves, renouveler un petit peu ma façon de travailler, ... de ne pas rester, comme on est toujours seul dans notre établissement, quand même, dans notre matière, on n'a pas trop l'occasion d'échanger avec les autres, donc trouver des idées neuves, de renouveler un peu ses connaissances et puis ne pas rester à la traîne » (ED3).

« Parfois c'est pour retrouver des collègues parce que l'on va pouvoir échanger de manière intéressante quelle que soit la thématique abordée dans le stage et parfois et heureusement c'est l'intitulé du stage qui me fait envie parce que je me dis que c'est une pratique que je pourrais réutiliser dans mon poste [...] ». « En général, c'est pour glaner des idées pour diversifier un peu mes séances [...] et j'aimerais bien parfois faire un peu des choses nouvelles parce que les élèves évoluent, parce que parfois je m'ennuie un peu dans mon métier aussi, donc c'est plutôt une pêche aux idées et aussi un petit moment où tu réfléchis aussi à la manière dont toi tu travailles et qu'est-ce que tu pourrais faire évoluer ou pas » (ED4).

A propos des choix qui s'offrent à elles dans le Plan Académique de Formation de Strasbourg (PAF), toutes rejoignent un résultat énoncé par l'enquête Talis et proposé à leur réflexion dans les entretiens : « 42 % des enseignants pointent le manque d'activités qui leur conviennent en formation ». Trois collègues (ED2, ED3, ED1) précisent que leurs choix dans l'offre du PAF se font en fonction de l'actualité de l'établissement (selon l'implication dans des projets en cours ou envisagés dans un futur proche) « Ça va en fait dépendre un peu des projets aussi que j'ai dans l'établissement au moment où je

m'inscrits » (ED3). Une autre (ED1) précise que ses critères sont l'aspect concret du libellé et la durée courte de la formation. Pour toutes les collègues, l'offre du PAF est jugée limitée. « J'ai le sentiment en tout cas, d'année en année, que ce qu'on nous propose s'appauvrit » (ED4). Le PAF semble « un peu maigrichon » comparé à la formation initiale et les attentes ne sont pas prises en compte (ED1, ED2). Pour une collègue (ED3), il manque des formations visant l'aspect pédagogique. Certaines compensent le manque de formations qui leur conviennent dans le PAF par des inscriptions à des MOOCs<sup>4</sup> (ED1, ED3), une veille internet (ED1, ED2), ou des lectures personnelles (ED1, ED3).

### 1.1.b) Profils des formées

#### ED1

ED1 recherche des outils, des connaissances nouvelles ou réactualisées (y compris des programmes d'autres disciplines), des documents numériques et des nouveaux outils.

« Je vais aller regarder l'offre de formation », « j'ai un besoin ponctuel, je m'essouffle un peu dans mon boulot, tiens... y a des nouveaux outils qui apparaissent, tiens je vois que là j'ai des lacunes, je ne suis plus à la page, il y a des choses qui me manquent », « [...] en trois heures imparties, je pense que l'on peut faire le tour sur la manière d'utiliser de manière pratico-pratique l'utilisation dans son cours, hors cours je ne sais pas dans le cadre d'un projet, une exposition ».

L'intérêt suscité par les MOOCs vient de l'application concrète qui suit l'apport théorique et des idées échangées.

« [...] il y a un apport théorique de manière magistrale entre guillemets et ensuite une application concrète pour dire voilà, on ne prêche pas dans le désert mais pratico-pratique voilà ce que cela peut donner sur le terrain ». « [...] par le partage tu apprends aussi énormément de choses au niveau des outils pratico-pratiques ».

En formation initiale, les savoirs sont importants mais difficiles « à ingurgiter », la théorie est inutile, l'essentiel serait une boîte à outils :

« Je crois que quand on est en formation initiale on a besoin de notre boîte à outils en fait, on va démarrer dans le métier, on veut juste avoir des trucs qu'on peut utiliser pratico-pratiques pour pouvoir commencer ».

---

4) MOOC : massive open online course (anglais), cours en ligne ouvert et massif (français)

En formation continue, les savoirs théoriques sont « barbants » mais nécessaires : « C'est barbant ! Dis comme ça c'est très étonnant mais ça va être " ch... ". Et pourtant il n'y a pas 36000 manières de dire, il nous faut du savoir théorique » ; ils permettent de réaliser de petits changements. Ils peuvent être aussi abordés sous forme de mutualisation de lectures, c'est un plaisir. Il est important de « voir concrètement comment on pourrait faire dans notre situation » avec une petite part de théorie à condition que le travail collectif soit court et productif. « [...] mais y a des fois où je crois que ça fait du bien d'être juste consommateur ». Faire apprendre signifie faire apprendre à apprendre et à découvrir s'il y a du temps, sinon il s'agit d'une transmission des savoirs.

## ED2

ED2 recherche des outils web, notamment des outils de veille pour les enseigner aux élèves et des connaissances dans le domaine de la lecture : « Je souhaiterais que dans mon établissement, il y ait plus de lecteurs. Et puis aussi au niveau des outils, du web 2.0, des nouveaux outils numériques ». Elle pense qu'il n'y a pas d'utilité en formation de produire quelque chose pour d'autres que soi, puisqu'elle ne peut pas s'approprier le travail fait par d'autres. « Quand je construis une séance, je construis ma séance, je ne peux pas m'appuyer sur quelque chose qui a déjà été fait, je n'arrive pas à me l'approprier ». Elle n'a pas d'appétence particulière pour la théorie : apprendre est une difficulté, qui peut expliquer sa crainte de s'engager dans un MOOC. Cependant elle manifeste une volonté pour apprendre encore : les nouvelles technologies sont incontournables, et lui permettent de varier les entrées « Apprendre pour moi, c'est une difficulté, mais... [...] je veux toujours apprendre ». Par contre la veille (à travers le blog du CDI<sup>5</sup>, l'abonnement à la lettre de l'IFÉ<sup>6</sup> et le résumé d'articles sur les nouveaux savoirs, la diffusion sélective d'informations) est un plaisir. Les échanges avec les collègues professeurs-documentalistes dans les domaines qui l'intéressent sont peu nombreux, sauf ceux plutôt informels avec

---

5) CDI : Centre de Documentation et d'Information

6) IFÉ : Institut français de l'Éducation <http://ife.ens-lyon.fr/ife>

une collègue stagiaire. Ses séances pédagogiques sont construites à la demande des enseignants de discipline :

« Un enseignant vient, me dit je veux ceci cela, pour tel niveau, telle discipline, etc, et alors moi je construis ma séance, après je le revois, je tiens à ce que... je le revois et je lui dis " tiens, j'ai construit ça, est-ce que ça répond à ta demande? " ».

Faire apprendre est un plaisir à condition que les collègues des autres disciplines réutilisent son travail effectué au CDI. Pour elle,

« enseigner, c'est faire passer un savoir théorique, alors que faire apprendre c'est plutôt un savoir pratique. Nous ce qu'on fait c'est faire acquérir des compétences, mais c'est pratique même si il faut réfléchir ». « **[C'est un plaisir, un défi, une difficulté ?]** Un peu tout ... ».

### ED3

ED3 se forme dans trois domaines : l'ouverture culturelle, les outils numérique et la pédagogie dans lesquelles elle a envie de trouver des idées neuves. Elle ajoute que les formations sur les outils sont souvent décevantes :

« J'ai souvent été déçue par les formations sur les outils c'est-à-dire c'est intéressant sur le coup " ah oui, chouette, j'ai des choses à faire la-dedans " et puis en fait souvent, c'est pas assez long pour prendre l'outil complètement en main, donc il faudrait rentrer chez soi, continuer à travailler sur cet outil et c'est un temps que je ne prends pas en tout cas, je ne sais pas si je ne le trouve pas mais en tout cas, je ne le prends pas et du coup souvent, elles ne me servent pas à grand-chose ces formations-là, au final ».

De plus, les formations proposent des séances pédagogiques trop liées à un contexte qui ne permettent pas un réinvestissement. Les formations sur la pédagogie sont celles qui « **restent en mémoire** » même si elles ne sont pas réinvesties immédiatement, « **même quelques années après " ah oui, j'avais fait ça, je peux y revenir "**. Alors que les outils si je ne les ai pas réinvestis **directement derrière, je ne les réutilise jamais** ». Pour elle, l'aspect pédagogique manque très fortement en formation.

« Moi déjà, j'aimerais bien trouver l'aspect un peu plus qu'on n'a pas non plus en formation initiale, le côté comment comprendre comment fonctionne un élève, du coup comment enseigner ! Ça, ça manque vraiment, vraiment dans les formations. On n'a rien je crois à ce niveau-là. C'est toujours des séances pédagogiques... ».

Ce qui lui permettrait de pallier des difficultés et d'agir sur la motivation des élèves.

En formation initiale, les savoirs théoriques sont en décalage avec l'expérience et ne sont pas réellement assimilés, par contre les appuis sur les



aspects pratiques du métier, « choses pratiques pour pouvoir commencer à travailler » sont demandés. En formation continue, elle a besoin de savoirs théoriques : « je pense qu'on a besoin d'avoir aussi des informations sur ces gens qui, ces universitaires qui réfléchissent un peu plus haut que nous et qui nous apportent aussi énormément de choses », ces savoirs permettent une prise de recul et sont recherchés pour les lier à la pratique et l'analyser avant de mettre la séance en œuvre, notamment les savoirs pour enseigner.

« Je pense que quand on analyse, il faut penser le point de vue élève un petit peu. Se dire bon, ben voilà, maintenant je suis élève, je fais cette séance. Comment je vais la vivre ? Où est-ce qu'il va y avoir des points qui vont poser problème et du coup, ça permet au professeur d'anticiper tout ça ».

Dans les échanges aussi, elle regrette de pas aller plus loin dans les analyses « en discutant pour voir si on pense que cette séance va apporter quelque chose de plus parce s'il s'agit du numérique, je pense qu'en analysant un petit peu plus avant même de la mettre en pratique, on pourrait avoir des réponses ». Les échanges de pratiques les plus riches se font seulement avec quelques collègues privilégiés. Apprendre est un plaisir. Faire apprendre est un défi pour faire passer le savoir, le savoir-faire, l'envie et la motivation. C'est un défi, parfois un plaisir.

#### **ED4**

ED4 ne retient aucune formation axée sur les outils qu'elle estime ne pas pouvoir ré-exploiter :

« si c'est pour présenter l'outil pour le présenter et faire un espèce de catalogue, quand le formateur dit dernièrement j'ai découvert tel outil, tel autre et encore tel autre euh, si je ne vois pas ce que je vais pouvoir en faire, ah non, cela ne m'intéresse pas, il faut que je puisse rattacher tout de suite l'outil à une pratique que je pourrais avoir avec mes élèves. [...] Oui, il faut que je lui trouve une utilité à cet outil, parce que parfois on nous propose des outils qui semblent intéressants mais je ne vois pas à quoi je peux ... et du coup ceux-là en général, sont aussi vite oubliés qu'ils ont été présentés ».

Elle a le souci de réfléchir sur sa façon de travailler et d'évoluer et regrette une manque « de distance », « de prise de hauteur, d'analyse de ce que l'on fait » dans les échanges de pratiques professionnelles. Elle ne trouve pas son compte « en termes de contenus intellectuels » et de savoirs recherchés qui, par ailleurs, pour elle, sont tous imbriqués. De plus, elle souligne le peu de mutualisation entre collègues professeurs-documentalistes.

Mais apprendre est un plaisir, une demande, une envie (seuls « Les exam' font peur »). Toutefois aujourd'hui, la dynamique de ce plaisir est cassée car la formation continue déçoit : « Maintenant c'est tellement parcellaire que je n'y reprends plus le même plaisir vu que j'obtiens pas ce que j'y attendais ». Faire apprendre comporte une idée de médiation qu'il n'y a pas dans « enseigner ». C'est en même temps un défi, une difficulté, un plaisir. Tout est en lien avec le public et l'intérêt suscité, tout dépend du sens que les élèves donnent aux apprentissages.

### 1.1.c) Savoirs en formations

#### Place pour les savoirs scientifiques

Les savoirs scientifiques ou théoriques spécifiés en tant que tels, apparaissent rarement en formation PAF

« Je pense, j'ai l'impression que souvent dans les formations, le formateur apporte des savoirs qu'il a effectivement expérimentés mais rarement il les relie à des savoirs théoriques » (ED3) « [...] et non, il faut croire que ça fait longtemps que ce n'est plus arrivé parce que là, comme ça je n'ai pas d'exemples en tête »

mis à part dans une seule formation PAF, « [...] la seule dont je me souviens où j'ai trouvé des vrais savoirs scientifiques, c'était celle de [nom d'un collègue formateur] [...] ce qui est rarement le cas », où elle a eu le sentiment que le formateur s'est « auto-formé » pour les faire apparaître « parce que l'on a quand même souvent des formations qui sont faites par nos pairs mais qui reposent un peu sur leurs acquis » (ED4).

Par contre, ils sont bien identifiés dans les MOOCs « ça je l'ai vécu dans le MOOC, les savoirs sont clairement identifiés, ils sont beaucoup théories de l'apprentissage, de la culture numérique et à côté il y a des savoir-faire. Mais les savoirs sont toujours clairement indiqués et identifiés » (ED1).

Quelques savoirs apparaissent sous forme de comptes rendus de lectures d'articles au travers d'une veille informationnelle en GPS

« Aussi, parce que l'on s'appuyait beaucoup sur nos lectures, chacun d'après son propre centre d'intérêt faisait un compte-rendu aux collègues et tout était mis en commun et à l'époque on avait créé un blog pour que tout soit accessible à tous si on en avait parlé à tel moment on pouvait aller faire une recherche » (ED1)

ou au travers de bibliographies données comme ressources (ED1 ED2 ED3) « souvent [les formateurs] nous citent des titres de livres ou des sites » (ED2). Des savoirs, mais non spécifiés (ED2), servent d'appui pour développer une pratique dans des formations.

Mais les savoirs théoriques manquent

« Oui parce que ces savoirs-là nous permettent de prendre un peu de distance par rapport à la pratique quotidienne et à faire un peu réfléchir. Si ça manque dans cette optique-là, pour que cela joue un vrai rôle de formation continue en fait. Continuer à s'intéresser à la base scientifique qui fait notre métier qui évolue quand même » (ED4).

### **Place des savoirs pour enseigner**

Toutes les collègues interrogées rejoignent un résultat de l'enquête Talis proposé à leur commentaire dans les entretiens : « 90% des enseignants déclarent être bien préparés dans leurs disciplines grâce à la formation initiale, mais ils estiment ne pas l'être sur le plan pédagogique ». La « pédagogie [...] est portion congrue » et la « didactique je crois qu'elle est de moins en moins, on en n'est moins conscient en documentation on ne se pose pas ce genre de questions » (ED1). Deux collègues (ED1, ED2) précisent même que la formation initiale ne l'a pas permis « quand j'ai commencé euh comment dire... mon stage, j'avais pas fait du tout de pédagogie » (ED2). Dans la formation citée précédemment où apparaissaient les savoirs scientifiques, la collègue (ED4) précise que c'étaient des savoirs appartenant aux savoirs pour enseigner,

« mais du coup, pour enseigner peut-être d'une manière plus efficace aux élèves, sortir un peu du cadre classique " c'est moi qui ai l'information et je vous la transmets et vous l'absorbez et point-barre " et mettre les élèves en action... » ;

changement souhaité par une autre collègue : « moi ce serait vraiment la psychologie des enfants en fait, la psychologie des ado', je crois que c'est vraiment ça » (ED3).

### **Place des savoirs apportés par la formation**

Les termes utilisés sont différemment employés par les unes et les autres : ce sont essentiellement des expériences pratiques, des savoirs de l'expérience, des témoignages bruts de la pratique, parfois théorisés, rarement associés à un contexte scientifique (ED1 ED2 ED4) « en général, c'est plutôt un

témoignage brut de sa pratique : " J'ai fait ça et ça a donné ça ". Point ! C'est jamais mis dans un contexte plus théorique ou plus scientifique » (ED4), très souvent en lien avec la pratique du formateur qui peut aller jusqu'à une présentation d'expériences personnelles (ED3). Il y a peu d'impact pour les savoirs professionnels, mis à part quelques ressources et idées (ED2) « ça donne des idées. Tu te dis, tiens ce serait pas mal mais je le ferais pas comme ça » (ED1). Des difficultés pour la mise en œuvre de ces pratiques nécessitant forcément une adaptation dans l'établissement, sont soulignées (ED2, ED1) « Je donne mes idées, chacun donne ses idées tout ça je ne sais pas, c'est peut-être moi qui suis... Moi, je ne peux pas reprendre ce travail » (ED2). Deux collègues (ED3, ED4) précisent qu'une grande part de formations apparaît peu utile, voire dramatique pour ED4, réfléchissant sur le bilan de son parcours de formation depuis son entrée en fonction.

### **Place pour les savoirs de la pratique des formés**

En formation ou en GPS, certaines collègues pensent qu'il n'y a qu'un très léger, voire aucun appui sur les savoirs de leur pratique (ED1, ED3) « De temps en temps, quand on fait de la mise en pratique, effectivement le formateur présente sa propre expérience » (ED3). « Dire que ce qu'on fait nous [...] finalement les profs normalement devraient déjà partir de ce que connaissent les élèves, alors nous en tant qu'enseignants, on devrait faire la même chose avec nous » (ED1). Quelques travaux de groupe permettent à chacun d'apporter des idées et des ressources (ED1 ED3 ED4 ) « Ah si en GPS on a essayé de créer une séance autour de la semaine de la presse je crois... » (ED4), voire des fiches de séances déjà réalisées (ED1). Mais il n'y a aucune analyse critique des productions réalisées en formation (ED1, ED3, ED4). Les tours de tables en formation permettent quelques fois de soumettre un problème rencontré dans le métier (ED2) qui ne trouve pas forcément de réponses au cours de la formation.

« Souvent on fait un tour de table, je pense que le formateur veut savoir d'où on vient etc... Si on est en lycée, en collège... En règle générale, les formations sont souvent mixtes, collège et lycée, certaines sont que lycée, c'est plus spécifique. Mais aussi on peut dire, si on a un problème, on peut aussi le soumettre » (ED2).

## Moments d'articulation

En règle générale, tel que le perçoivent les formées, aucune articulation n'est prévue dans les formations entre la pratique des formées et les savoirs apportés par la formation (ED1 ED2 ED3 ED4). Il n'y a pas d'analyse, d'explicitation, de prise de recul sur le travail qui est en train d'être réalisé en groupe « c'était toujours quelque chose qui nous permettait d'acquérir et pas d'analyser nous, ce qu'on faisait » (ED2).

« Je pense que quand même quand il y a ce travail effectivement en groupe et qu'on apporte la petite aide, si, ... Ça peut permettre parfois, peut-être pas dans tous les cas en fait, mais parfois ça se fait, il y a des connexions qui se font entre théorie et pratique mais peut-être pas systématiquement peut-être que de temps en temps effectivement on aurait besoin d'un peu de recul » (ED3).

« Je n'en ai pas le souvenir, on n'a pas dû l'analyser tous ensemble. Je n'ai pas un souvenir précis de ça, au mieux peut-être qu'on l'a montré, qu'on nous a répondu que c'était très bien et qu'on est passé à autre chose. Je n'ai pas du tout le souvenir d'autres personnes posant des questions pour avoir plus de détails comme pour ce qui aurait pu se passer en pratique d'analyse. Non. » (ED4).

Le formateur n'est sollicité que pour répondre à quelques interrogations, « [...] va nous donner des billes pour avancer pour décoincer les situations » (ED1), ou alors présenter lui-même les liens entre théorie et pratique comme dans les MOOCs, « [...] faire une part de théorie neutre, voilà, vous savez rien sur ça, moi je vous apporte des billes, ensuite on va voir concrètement comment on pourrait faire » (ED1). Lien qu'elle n'ose pas ou ne pas penser pouvoir faire elle-même : « Tu lis ton bouquin de Meirieu, bon je prends Meirieu y a plein d'autres, tu le lis et après t'en fais quoi ? ». Deux collègues font l'hypothèse que cette articulation n'a pas lieu en formation par manque de temps (ED2, ED3). Les échanges entre le formateur et les formés sont peu nombreux (ED4) :

« En fait j'ai rarement l'impression d'un échange entre le formateur et ses stagiaires. Ça reste un cours, non c'est même pas un cours, mais une forme le plus souvent universitaire. [...] Je suis venu avec un truc que je vous ai préparé, je vous le délivre et ça vous plaît, ça vous plaît pas. Voilà.. ».

Cependant, toutes soulignent que l'articulation entre les savoirs des formés et les savoirs apportés par la formation ne se réalise qu'individuellement et demande du temps (ED1 ED2 ED3 ED4) :

« en tout cas moi, ce n'est pas forcément un temps que je me prends chez moi. C'est vrai que c'est quelque chose après la formation que le stagiaire pourrait faire seul,

mais très honnêtement sur mon temps personnel je n'ai jamais pris le temps de faire cela et comme conclusion d'une journée de formation, cela pourrait être tout à fait intéressant » (ED4).

« Les trois quarts du temps j'ai vécu le fait que tout à coup ça faisait tilt » (ED1). Pour deux collègues, un suivi par courriel est toujours proposé par les formateurs mais très rarement utilisé (ED1 ED2) « Souvent ils nous laissent des adresses mail et on peut les recontacter mais bien souvent, on est repris par la vie de l'établissement » (ED2).

Par ailleurs, deux points d'articulation intéressants sont à signaler.

Pour une collègue (ED4) dans une formation précise, le travail de groupes a permis de confronter les représentations des collègues

« En groupe, je pense... justement pour confronter nos représentations parce que c'est toujours enrichissant d'aller chercher chez les uns et les autres, des choses auxquelles on n'avait pas pensé. [...] pour nous faire réfléchir à nos façons de construire nos séances j'imagine parce que le formateur avait donné des exemples auxquels je n'avais pas pensé, à mettre les élèves dans l'action tout de suite, à leur confier quelque chose à faire avant de leur expliquer beaucoup de choses, c'est vrai que je procédais pas forcément comme ça. [...] en fait il nous a mis d'emblée ensemble à travailler et ensuite il nous a démontré les bienfaits d'un truc qu'on venait de vivre donc finalement on a eu... on a expérimenté les aspects positifs et après il nous a réexpliqué... les deux matchaient bien ! » (ED4).

A travers ce travail de groupe, le formateur avait pour but d'expérimenter et d'analyser ensuite, et un bilan a été réalisé en fin de cette formation :

« le fait de clore vraiment la journée de formation, parce que souvent la journée de formation, ça se termine en eau de boudin, chacun part à l'heure qu'il veut et ça s'étiole ... là on avait vraiment le sentiment de quelque chose de fini et finalement c'est chouette de réfléchir en terme de mots-clés parce que ça te permet de trouver les points qui t'ont vraiment marqué dans la journée. Je n'en ai plus un souvenir ultra-précis parce que déjà ça fait longtemps, je ne cache pas que j'étais un peu fatiguée, parce que justement on avait bien travaillé et que c'était une journée dense et qu'on n'a plus forcément l'habitude d'être sollicitée comme ça et je me souviens d'une fatigue. [...] Intellectuelle... [Rires] » (ED4).

Une autre collègue (ED3) souligne l'importance de son vécu lors d'un dispositif formé de deux moments de formation avec une intersession (stage en deux temps en présentiel) : ce qui a permis d'aller au bout de la démarche de formation : expérimenter tout de suite après la première journée donc s'investir dans la formation, rendre des comptes ensuite, réfléchir, se poser des questions sur la mise en œuvre et enfin discuter ensemble des problèmes rencontrés durant la seconde journée.

« Je me souviens d'une formation [réalisée par PF3] qui avait eu lieu en plusieurs jours avec une partie justement où on travaillait dans son établissement entre et donc là il y avait un peu plus de temps de réflexion entre le début et la fin de formation et c'était intéressant aussi cette formule-là, d'avoir du temps entre les deux séances pour réfléchir et que pour que la réflexion se fasse, que les choses se mettent en place dans le cerveau, donc c'est pas mal. [...] Non, c'était vraiment bien comme ça parce qu'en fait quelque part cela t'oblige aussi à t'investir et tu as du travail à faire pensant cette durée, tu as quelque chose à faire dans ton établissement pendant cette durée. Donc, c'est vrai que parfois, tu quittes une formation tout feu, tout flammes en disant " ah c'est super, je viens de découvrir un truc, je vais le mettre en place " mais t'as pas d'obligation ! Donc parfois le temps passe, finalement tu fais pas, tu passes à autre chose, t'es dans d'autres projets etc, alors que là tu as obligation puisque tu vas revenir ... quand même rendre des comptes au formateur [Rires] donc voilà, tu le fais et du coup cela devient vraiment intéressant parce que tu fais vraiment le lien entre ce qu'ils t'ont vraiment apporté et la mise en place, les problèmes que tu as rencontrés, et ensuite on se retrouve et on peut discuter des problèmes qu'on a rencontrés, comment on aurait pu améliorer. Donc là t'as vraiment quelque chose de complet du coup. Tu vas au bout de ta démarche de formation, je trouve » (ED3).

Soumise à la réflexion des autres collègues, cette forme de dispositif en deux parties paraît attrayante : construire, expérimenter une pratique et en faire un bilan avec les points positifs et les problèmes rencontrés (ED2) permet une appropriation facilitée et des questionnements (ED4). Un suivi sous forme de « niveau 2 » pourrait être intéressant (ED1).

## **1.2. Synthèse**

Au cours d'un entretien, il s'est révélé qu'une collègue a participé à une formation animée par un formateur interrogé (l'un et l'autre ignoraient l'identité des personnes interrogées), il nous a semblé intéressant d'avoir à croiser les informations recueillies pour apporter un « plus » à notre analyse.

### **1.2.a) Le rapport à la formation des collègues formées**

Il s'agit de confronter les données recueillies pour établir les profils des professeurs interrogés, à la catégorisation envisagée pour le rapport à la formation dans la partie « Problématisation ». Ce rapport à la formation se décline en effet en trois axes pour lesquels nous rappelons les idées-forces de chacun en faisant une synthèse des différents auteurs (Tableau 2).

Tableau 2 : Axes du rapport à la formation

Axe 1	Rapport instrumental ou technologique	Savoir comme outil, objet à fabriquer et à stocker, objet servant à la maîtrise technique du métier. Formation comme transmission d'outils avec un objectif d'efficacité Rejet du savoir théorique jugé décontextualisé
Axe 2	Rapport professionnel ou biologique ou opérationnel	Savoir comme prise de recul par rapport à l'action ; lien entre théorie et pratique ; occasion de construire et d'analyser des pratiques ; savoir réfléchi et intégré. Développement de compétences dans un souci d'appropriation des savoirs
Axe 3	Rapport intellectuel ou épistémologique	Savoir comme résultat du plaisir à apprendre. Dynamique personnelle plutôt que professionnelle. Travail sur son propre rapport au savoir dans un souci de changement personnel et par contrecoup professionnel.

Deux axes de rapport à la formation apparaissent à cette lecture de données :

ED1 et ED2 entretiennent un rapport à la formation plutôt instrumental en recherchant l'acquisition d'outils, des outils pour savoir faire, ou des supports de solution avec une préoccupation d'efficacité à court terme. Tandis que ED3 Et ED4 seraient plutôt dans un rapport plus professionnel à la formation avec un souci de développer des compétences et surtout de lire autrement leur action, la comprendre et la réajuster, recherchant davantage de réflexivité grâce à des savoirs plus scientifiques centrés sur des savoirs pour enseigner (Illustration 11). Cette réflexivité se percevait déjà lors des entretiens, à travers une expression plus approfondie de leurs réponses à nos questions.



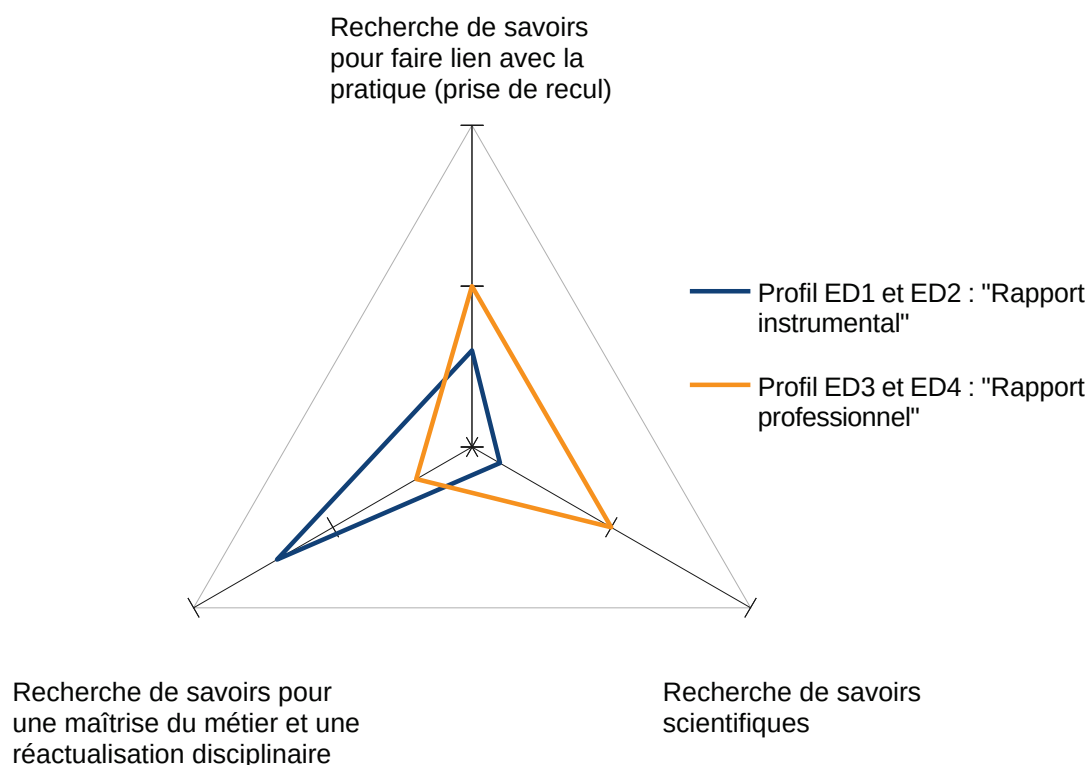


Illustration 11 : Profil des formées

### 1.2.b) Des espaces-temps réflexifs dans le dispositif de formation ?

Les questions guides de l'entretien cherchaient à faire apparaître la présence ou l'absence de savoirs scientifiques dont les savoirs pour enseigner, la typologie des savoirs apportés par la formation, l'importance ou pas des savoirs de la pratique et l'articulation entre ces différents savoirs.

A la lecture des réponses des interviewées sur les savoirs, il apparaît que les savoirs apportés par le formateur occupent la plus grande part de la formation, qu'il y a peu de place pour les savoirs scientifiques et peu d'appuis sur les savoirs des enseignants en formation. Les différents savoirs ne dialoguent pas entre eux, selon la perception des enseignantes interviewées, et les productions sont de l'ordre d'une application ou d'une recherche de mise en œuvre pratique des nouveaux apports du formateur. Il n'y a donc peu d'articulation de savoirs et pas de moments de réflexivité scénarisés dans les formations évoquées (Illustration 12).

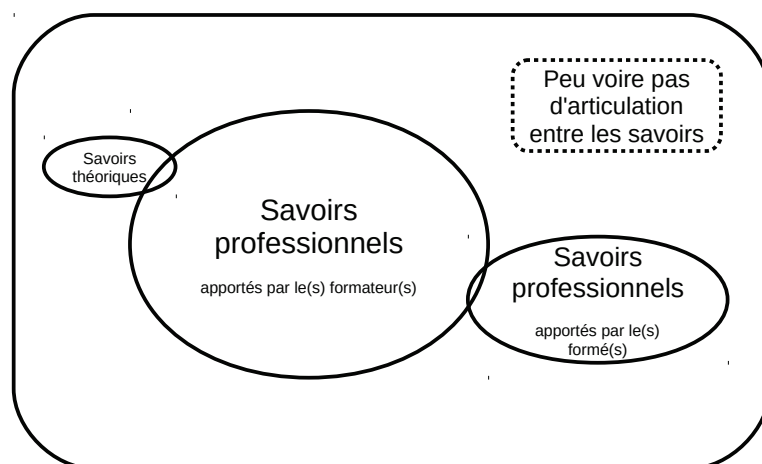


Illustration 12 : Formation décrite par les formées

Il faut cependant noter dans un parcours de formation s'étalant sur une dizaine d'années chez deux collègues, qu'un autre et unique (pour chacune) schéma de formation peut se dessiner au travers à la fois de la présence des savoirs de toutes les natures et de moments plus réflexifs, prévus sous forme de travaux de groupe ou d'expériences à mener entre deux moments de stage en présentiel ou intersession (comme l'a vécu ED3 dans la formation de PF3) (Illustration 13). Cela permet de faire dialoguer davantage tous les savoirs, d'enrichir les savoirs professionnels et d'apporter une satisfaction intellectuelle aux collègues.

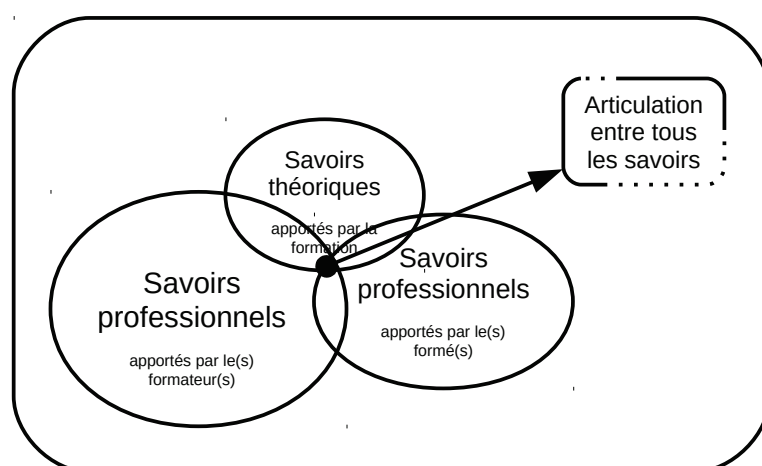


Illustration 13 : Dispositif de formation décrit par les formées ED3 et ED4

## 2. Formateurs

### 2.1. Traitement final des données

#### 2.1.a) Profils des formateurs

##### PF1

Former ses pairs, c'est, pour PF1, mettre ses compétences de professeur-documentaliste au service des autres, d'autant plus que son métier n'est pas reconnu. Former doit apporter quelque chose qui doit servir dans le quotidien du métier :

« leur apporter le fait que à la fois on discute sur leurs pratiques et du coup y réfléchir et à la fois leur proposer des outils qu'ils vont pouvoir mettre en pratique concrètement dans leurs séquences », « les outils ça peut être des documents, des sources, et ça peut-être aussi. [Le **nouvel outil à la mode, la nouvelle application ?**] C'est ça. Même si on n'a pas le temps de le tester, le fait de le dire, le fait d'en avoir entendu parler, tu vas aller voir toi-même ».

Continuer à se former pour mettre à jour ses connaissances se fait pour ce formateur par des lectures personnelles au travers d'une veille (plutôt dans les revues papier), par la préparation de ses propres formations et aussi au travers des compétences d'autres collègues. Les contenus recherchés appartiennent au domaine de l'EMI et correspondent à l'« **aspect théorique, aspect notionnel, concepts** » et à la recherche de séquences pratiques et des outils, surtout numériques, auprès de « **formateurs qui n'étaient pas tous dans la théorie mais quand même, ils avaient des exemples de séquences pratiques et avaient des outils à apporter** ». PF1 entretient un lien fort avec les savoirs disciplinaires, mais faible avec les savoirs pédagogiques parce que « **du point de vue pédagogique, c'est toujours bien réussi tu vois, je n'ai pas eu tellement de souci dans mes classes avec les élèves, ni plus ni moins...** ». Sa curiosité est mise en avant. Les savoirs sont toujours nécessaires car il y a toujours une évolution des élèves et des outils, et des réformes. De plus, cela évite la routine. Et apprendre des choses nouvelles est un véritable plaisir. En tant qu'enseignant, ce formateur a envie d'apprendre et de développer la curiosité et l'esprit critique chez les élèves. Pour lui, la transmission verticale des connaissances, des compétences est un moyen à ne pas exclure pour

permettre aux élèves de se les approprier mais ajoute que l'enseignant d'aujourd'hui doit être également un accompagnateur et un médiateur.

## PF2

Pour PF2, la formation fait sens dans une mutualisation de pratiques et un partage. Devenir formateur est une forme de reconnaissance du métier de professeurs-documentalistes, qui sont au demeurant peu reconnus. La formation doit provoquer l'envie et la mise en œuvre de l'apport du formateur. « J'aimerais donner des ressources que moi j'ai découvertes et qui me semblent utiles ». L'enjeu de sa formation est de tisser du lien entre tout ce qu'il amène : « j'essaie de me montrer enthousiaste et en essayant de montrer qu'il y a un lien entre tout finalement, il n'y a pas une linéarité obligatoire, tout est lié et le faire avec enthousiasme et pour les motiver ». Le formateur continue à se former au travers de formations, de conférences et au travers des MOOCs. En analysant les formations auxquelles il assiste, il cherche des techniques d'animation et de construction de formations, pour améliorer sa propre pratique de formateur, sans les trouver. « Je cherche cette construction, ce va-et-vient et j'ai du mal même en assistant à des formations qui sont plutôt bien construites, [...] ». Par ailleurs, une seule conférence lui a permis pour « la première fois [d'avoir] un recul véritable sur les pratiques qui existaient ». Quant à ses propres pratiques d'enseignant, il cherche surtout un recul intellectuel grâce aux savoirs scientifiques, et non uniquement des ressources ou du savoir pratique car « d'avoir un apport scientifique et définitionnel, analytique » lui permet de se « remettre en question beaucoup mieux que n'importe quoi ». Les savoirs sont recherchés pour analyser et comprendre. Apprendre est une nécessité qui crée du plaisir. Pour l'enseignant qu'il est, il s'agit de mettre en place des stratégies pour faire apprendre, de créer l'envie et le besoin chez les élèves. L'enseignant doit faire apprendre, faire découvrir et faire prendre conscience : il doit être également un médiateur.

## PF3

La formation sert à « accompagner le développement professionnel » des collègues pour PF3. Le formateur doit trouver l'adéquation entre trois choses différentes : commande institutionnelle, attentes et besoins des

collègues formés. Il attend des formés une « posture dans laquelle ils acceptent de se poser plus de questions plutôt que d'avoir des réponses toutes faites et des recettes sur tout [...] », une curiosité et un questionnement sur ce qui est proposé malgré des attentes extrêmement diverses.

« Il y en a qui veulent de l'échange de pratiques, il y en a qui veulent de la pratique réflexive, de l'analyse, il y en a qui veulent voir ce que moi je fais en classe, il y en a qui veulent voir ce que les autres font et qui voudraient repartir avec une clé USB pleine à craquer de cours à reproduire, à améliorer, à s'approprier ».

Pour sa propre formation, PF3 recherche des formations qui se divisent en « deux types qui sont assez complémentaires » : les apports scientifiques de la recherche et les apports des différents acteurs du domaine éducatif, afin d'avoir une vision globale et de comprendre des points de vue très différents : « Dans la variété de ce qui se passe dans différents établissements, dans différentes régions du monde même, de ce qui se passe, à l'international, c'est des points de vue dont on manque quand on est formateur ». Il a par ailleurs renoncé à

« des formations de type " animer un groupe ", " la dynamique des adultes " etc, où là un type débarque qui a lu le dernier bouquin à la mode pour les formateurs dans le privé, [...] où moi ça ne me donne pas satisfaction et dans les formations de formateurs du coup je suis devenu de plus en plus vigilant par rapport à ce que j'ai envie de faire et je suis devenu plus autonome par rapport à ces thématiques-là ».

Les réunions de formateurs sont de l'ordre de l'ingénierie de formation pour construire les formations grâce à une réflexion collaborative, mais elles ne servent pas à décider du thème des formations. Ce formateur se donne pour devoir de s'appuyer sur les savoirs issus de la recherche, car les collègues n'ont pas le temps de s'y plonger en raison de leur quotidien professionnel et de la difficulté des lectures, « même pour les très motivés ». Pour lui apprendre, c'est quelque chose liée à la curiosité mais en vue d'une certaine efficacité, « ce serait une curiosité pour réussir quelque chose » et en tant qu'enseignant son rôle est d'accompagner la curiosité des élèves et de leur ouvrir de nouvelles possibilités.

## 2.1.b) Savoirs en formations

### Place pour les savoirs scientifiques

PF1 déclare que la théorie est importante pour « donner une expertise et une crédibilité » au formateur « aux yeux des collègues » ; il s'agit pour lui, essentiellement de la présentation soit des textes officiels (B.O.<sup>7</sup>, circulaires, réformes), soit de quelques définitions à introduire en lien avec ces textes ou des connaissances disciplinaires réactualisées. Effectivement, il faut « chercher la théorie, cela veut dire chercher les définitions, les concepts, cela veut dire effectivement ce qui est dit dans les circulaires, etc, dans les textes institutionnels, donc il faut commencer par là », « Je reviens toujours au texte institutionnel ». Il souligne l'importance des savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner mais précise par ailleurs que « la question de la pédagogie est souvent écartée » en formation.

PF2 fait part de ses manques en savoirs de ce niveau, l'obligation d'aller les chercher seul, sa difficulté à se les approprier, « Ah oui, c'est là l'essentiel et c'est même là le problème, je ne les maîtrise pas. C'est essentiel, mais je ne les maîtrise pas, je vais les chercher, je me les approprie comme je peux » et son incapacité à bien les utiliser dans les formations qu'il anime. Effectivement, il note que durant la formation « souvent l'erreur c'est qu'on va les utiliser pour introduire alors qu'en fait ce devrait être une sorte de fil rouge ».

PF3 parle explicitement des savoirs issus de la recherche, qu'il s'agisse de savoirs didactiques ou de savoirs pour enseigner. C'est pour lui un enjeu de se les approprier et aussi de les communiquer. « Donc là je m'en fais plutôt là une mission d'apporter des savoirs issus de la recherche qu'ils n'iraient pas chercher seuls ». Autant les savoirs disciplinaires « bruts de la recherche » sont bien acceptés en formation disciplinaire, autant les savoirs pour enseigner, la pédagogie, sont beaucoup moins bien acceptés. Ils demandent un traitement particulier quel que soit le public. Le formateur insiste sur la façon de les présenter : il s'agit de les « emballe[r] », les « amene[r] de manière moins frontale », de les « glisse[r] », « [les) teinte(r) d'un petit peu de concret et de quotidien ». « Je m'appuie sur la recherche mais je ne présente pas l'état de la

---

7) B.O. : Bulletin officiel

recherche et... Là, ça passe beaucoup mieux et je me suis rendu compte, [...], par exemple, que du Meirieu passe extrêmement bien quand on ne cite pas Meirieu ». Pourtant en ce moment, il note un changement : apparaît une forte appétence pour « ce qui arrive des sciences cognitives ou neurosciences ».

### **Place pour les savoirs de la pratique**

La formation de PF1, « Euh.... [Silence] [Pfitttt...] [les formés] font part de leurs pratiques, on construit des séquences ensemble mais par manque de temps je ne vais pas plus loin », s'appuie sur ses séquences, « je fais part aussi de mes séquences pédagogiques et je donne éventuellement soit carrément la trame de la séquence soit éventuellement des outils ». PF1 suscite la réflexion des formés sur des séquences possibles à construire, des aspects pratiques

« par exemple dans mes séquences [sur des contenus de la formation], je leur dis avec les différents [contenus de la formation], réfléchissez à des séquences possibles, [...] et ensuite, des aspects pratiques, des séquences à construire, des outils »

car « les pratiques doivent être des résolutions de problèmes » ou donner des pistes. Parfois à partir de problèmes repérés, le groupe construit une séquence. Il s'appuie sur les pratiques sous forme d'anecdotes, de témoignages des formés et les collègues peuvent également amener une séquence « mais il y en a rarement qui [en] ont proposé [à la réflexion] ». Mais « s'il y en a qui font part de ce qu'ils font et du coup s'il y en a qui sont intéressés, ils se disent est-ce qu'on pourrait les échanger ». Une mutualisation peut se faire de manière spontanée à ces moments-là selon PF1.

La formation de PF2 s'appuie sur l'une de ses expériences réussie et formalisée. Il explique que « c'est parti d'une pratique, d'une expérience réussie » qui l'a « amené à réfléchir ». Il s'appuie également sur celles d'autres collègues qu'il essaie de compiler et d'organiser sur un espace numérique (« je m'appuie beaucoup dessus mais pas que sur moi, ma pratique mais aussi sur la pratique des collègues, parce qu'heureusement chez les prof-doc [...] il y a ces échanges »). Par contre, la pratique des formés présents ne lui sert pas de point d'appui ; il le regrette malgré les échanges et la curiosité dont il fait preuve, par méconnaissance de ces pratiques et de la façon de les faire émerger et par crainte de se mettre en danger.

« Dans les faits j'aimerais bien au début, faire le point pour m'appuyer sur leurs acquis et être assez à l'aise avec les concepts et avec le sujet que j'anime pour pouvoir rebondir... seulement ça j'ai pas appris à le faire, je le pratique pas assez, [...], j'ai trop peur de me mettre en danger ».

Les savoirs issus de l'expérience personnelle de PF3 sont extrêmement présents mais sont nourris de « savoirs plus informels issus de [ses] rencontres avec différents acteurs du système éducatif ». En formation, il s'appuie sur les savoirs des formés pour les modéliser lorsqu'ils font écho à la recherche et ainsi les valoriser ou pour les compléter. Si les savoirs informels des formés n'apparaissent pas lors de la formation, alors il les amène.

« Voilà, je m'adapte en fonction des réponses et je complète si je ne les ai pas parce que ça arrive, il y a aussi des groupes qui n'apportent pas par leurs expériences ce que je suis censé leur apporter et alors c'est à moi d'amener ces savoirs-là ».

Quoiqu'il en soit, tous les savoirs apportés par la formation, qu'ils viennent des collègues ou du formateur, ne sont pas laissés bruts par PF3 : « Il me semble que l'une de mes missions de formateur, c'est aussi de les rendre transférables ». Dans les échanges de pratiques, il reconnaît que des savoirs informels circulent mais il n'hésite pas à apporter du neuf, un souffle nouveau : des « choses auxquelles [les formés] n'avaient pas pensé », que ce soient des « ressources humaines ou techniques ou documentaires, ça peut être plein de choses ».

### **Dispositifs de la formation et posture du formateur**

Si les débuts du « métier » de formateur ont été difficiles pour PF1, il dit que maintenant ses journées de formation ont un déroulement plus interactif avec le groupe entier. Un peu traditionnel aux dires de PF1, le dispositif se déroule par un temps de parole des formés sur l'objectif et le thème de la formation puis il amène les concepts (« c'est une première chose, d'abord les faire parler, après amener les concepts et puis sous forme de diaporama ») puis favorise

« [...] les échanges dans le groupe parce que du coup il y a de la créativité qui sort. Y en a un qui fait ça, " ah oui ".Ça rebondit pas mal... je trouve que, j'ai l'impression, c'est personnel, j'ai l'impression qu'il y a plus de créativité quand ça sort dans le groupe quand on arrive à gérer le groupe, que quand c'est effectivement des petits groupes »,



et propose des séquences pédagogiques pour « résoudre les problèmes et leur donner des idées de séquences, de séquences basées... en partenariat ou pas ».

Les formations de PF2 s'appuient sur des ressources, pistes pédagogiques et productions variées liées à des contextes différents, des publics différents, des objectifs différents

« voilà ce qu'on peut faire dans différents contextes, pas seulement en cours, de différentes formes et vous voyez que tout ça, c'est de l'éducation aux médias, quelles sont les compétences qu'on vise : en faisant ça, c'est celle-là, celle-là ...euh ... en fournissant des productions qui ne sont pas sur le même niveau, pas dans le même temps »,

il montre aussi l'importance de l'EMI et comment la mettre en œuvre (« se servir de quoi, faire appel à quelles ressources et ensuite peut-être pour amener les élèves vers quelle production, ... en vue de faire quoi ... Comment on peut s'y prendre pour introduire l'idée selon laquelle... [...] »). De toute façon, il se rend compte que

« les ressources brutes, cela ne suffit pas, il faut les présenter de manière à expliciter comment on peut les utiliser en classe avec des publics qui peuvent être les lycéens, les collégiens, c'est pas du tout la même chose », « c'est toujours un va-et-vient entre la piste et comment utiliser cette ressource à bon escient en vue d'un objectif défini ».

PF3 fait du « tricotage » en fonction de ses lieux d'interventions et du public. Il a

« deux postures très différentes entre la formation disciplinaire et les formations transversales interdisciplinaires, des postures différentes entre les stages PAF où les gens ont voulu venir et des gens ont été désignés pour venir, des postures différentes dans des stages qui ont lieu dans des lieux informels ou plus marqués où moi je me déplace dans le bahut des gens »,

jouant la carte de l'expert pour un public de sa discipline ou construisant une confiance, une « certaine légitimité » et une « culture commune, [...] un langage commun » et montrant aussi ce « [qu'il peut] leur apporter [...] en tant que personne ». « Il y a tout ça à mettre en place, et une fois que c'est assis et que c'est accepté, alors [il peut] attaquer le cœur du sujet ».

### **Moments d'articulation**

Formé à la transmission (« j'ai vraiment appris la pédagogie par transmission, tu sais, seul maître à bord »), PF1 propose des formations sans

travail de groupe. Il évoque le manque de temps, sa formation et sa crainte de ne pas savoir l'exploiter, son avis en tant que formé (travailler en petits groupes « est une perte de temps ») tout en supposant que les collègues formés ne sont pas non plus demandeurs de travaux de groupes.

« Mais je comprends le bien-fondé mais dans mes formations je n'ai jamais le temps ! Je ne saurais pas bien l'exploiter, je le fais avec les élèves mais voilà je suis de la vieille école. Et je ne suis pas sûre que les collègues soient demandeurs de travaux de groupe, tu vois ».

Il explique, répond aux questions, échange avec le grand groupe : il n'y a pas de travail en petits groupes bien qu'il le mette en œuvre avec ses élèves.

« Bon disons, en fait ce qui se passe effectivement aux termes de ces échanges, ils retranscrivent ça éventuellement et moi je leur propose des séquences pédagogiques en plus, s'ils le désirent ou pas ! En général, ils sont preneurs et je les propose. Ou quand quelqu'un parle de travail sur les [contenus de la formations], voilà, comment vous le voyez ... Moi j'explique comme je le vois et j'ai en général des séquences à l'appui ».

Il propose des séquences pédagogiques comme « exemples qu'il faut s'approprier mais souvent ce que moi je sais, c'est par rapport à quelqu'un d'un peu perdu, il prend ça comme un modèle la première fois et après effectivement il s'en détache, je veux dire ». Par ailleurs il ajoute deux points à faire passer aux collègues.

« La métacognition, c'est avoir le côté réflexif sur ses pratiques, chercher à comprendre, chercher le pourquoi, revenir sur ce qui n'a pas fonctionné. C'est plus une attitude qu'une connaissance et pour moi c'est essentiel, chercher à creuser, chercher et voilà pour moi c'est la première chose. Après... Deuxième chose, c'est partir des pratiques informelles des élèves, toujours être au courant de ce qu'ils font et les amener, les élever, vers ce qu'on veut mais à partir de ce qu'ils font ».

PF2 accorde beaucoup d'importance à une production collaborative. « **[Est-ce que tu prévois des travaux de groupe ?]** Oui, j'essaye... En tout cas. Tous ensemble pour que cela donne une production collaborative globale ». Ce travail a en général pour but de construire une séquence de classe ou des pistes pédagogiques en utilisant un outil nouveau. « [...] c'était [contenu de formation] comme outil pour aborder [les contenus de la formation] de façon différente au sein des disciplines, en périphérie des disciplines, de façon transversale [...] ». Dans le but de faire tester aux formés l'outil et les difficultés inhérentes,

« je pense que nous, on a besoin, nous les médiateurs on a besoin d'éprouver à un moment donné ce que l'on demande aux élèves : c'est quand on se casse les dents sur quelque chose, qu'on se rend compte que ce n'est pas inné. Donc c'est aussi à cause de ça ».

Il déclare ne pas organiser (ou que dans un seul exemple mis à jour par le questionnement du formateur, « dans cet exemple-là, cela le permet, parce que on fait un bilan en vue de la production ») de prise de recul sur ce qui a été fait en formation. « Je ne les y amène pas [à prendre du recul sur leurs propres pratiques], non, je ne crois pas. Je carbure, parce que souvent on n'a pas trop le temps, je ne prends pas ce temps-là, j'espère que eux naturellement après le prennent [...] ». Il se le reproche et se justifie par le manque de temps, par son manque de formation encore pour gérer ces moments (« Après c'est un reproche que je ferais en tout cas moi, dans la manière que je construis la formation. Mais après je ne sais pas forcément comment je pourrais le faire »), moments de prise de recul qu'il juge pourtant importants à mener avec les élèves, et par crainte aussi que ces moments ne soient pas réinvestis par les formés dans leurs classes :

« une pause métacognitive ! [...] Je trouve essentiel de le faire avec les élèves ; je ne vois pas pourquoi ce ne serait pas essentiel de le faire avec des adultes mais je ne le fais pas et parce qu'aussi je pense qu'ils ne vont pas le faire eux avec les élèves. Alors je ne le fais pas. C'est débile mais c'est comme ça, parce qu'on court après le temps, les progressions, les machins... ».

PF3 explicite les moments qu'il prévoit pour permettre une articulation entre tous les savoirs émergents au sein de ses formations, conscient de la nécessité de dépasser le déclaratif des formés « en fait la première journée ; ils vont être dans le déclaratif [...] au niveau du déclaratif, ça va super vite, du moins tout le monde fait toujours tout et tout est toujours super, et j'ai rien besoin, on sait déjà » et du « besoin de prendre du recul ». Il installe des moments de travaux de groupes qu'il met en place ou ajuste en fonction de la dynamique du groupe entier ou des petits groupes, qu'il n'installe jamais d'emblée,

« ça peut prendre ou pas. Il y a aussi des travaux de groupe où on se dit très vite, faut qu'on arrête parce que les travaux de groupe ne prennent pas, parce que les gens, en fonction des dynamiques de groupes, il va y avoir un leadership malsain dans un groupe qui fait qu'il y en a un qui monopolise et les autres qui sont obligés de subir enfin, c'est beaucoup d'humain ».

des moments d'explicitation d'une illustration proposée par une personne du groupe en l'aidant à la mise en mot, en faisant réagir les autres formés

« C'est-à-dire qu'un prof d'EPS qui va montrer une grille d'évaluation, je suis persuadé et je l'ai entendu plein de fois, j'entends " il le fait en EPS mais ça ne marchera pas en Histoire ", alors que c'est transférable tout ou en partie, cela demande un peu d'adaptation et de créativité ».

Et des travaux d'intersession quand le dispositif se fait en deux temps (demi-journées ou journées décalées dans le temps de la formation), travaux à mener en classe pour que les formés se questionnent, expérimentent et partagent ensuite leurs expériences qui sont alors analysées, voire encore transformées, modélisées pour qu'elles soient transférables. Ce qui n'est rien d'autre qu'un accompagnement des expérimentations dans la durée.

« je leur demande pour la prochaine fois de venir avec des éléments qu'ils ont conçus en classe qui pourraient répondre à cette problématique et qu'ils pourraient partager avec les autres ou alors de venir avec, je ne sais pas moi, sur l'évaluation, de venir avec un exemple d'évaluation, une évaluation qu'ils estiment classique, que la prochaine fois ils la ramènent et on la transformera ensemble en tâche complexe ou autre ».

Ces trois formes d'espaces-temps (travaux de groupe / explicitation de pratique / accompagnement des expérimentations) permettent de faire évoluer des exemples de pratiques, de les modéliser et de les rendre transférables « Voilà, je modélise aussi en rendant les choses transférables d'une discipline à l'autre ».

### **Regard sur l'offre de formations**

PF1 note qu'en GPS, le simple échange de pratiques sous forme déclarative « moi, je fais ça, moi, je fais ça » n'est pas suffisant pour une co-formation. Il doit s'accompagner d'une réflexion, de théorie, voire d'un formateur pour asseoir le bien-fondé de ces pratiques « Je trouve que derrière, il faut une réflexion aussi euh... sur le bien fondé, un peu de théorie, un peu de etc [...] On fait appel à des formateurs, on réfléchit sur des documents ». À propos de pédagogie, il doute de l'existence de telles formations dans le PAF l'expliquant par le fait que l'on touche à un tabou et à la liberté pédagogique « Je crois que là il y a un espèce de tabou, je pense c'est des manières de faire, tu vois, on n'ose pas trop... Je pense hein et que ça touche à la liberté pédagogique du prof aussi, je pense qu'il y a de ça ».

Pour PF2 aussi, l'espace proposé en GPS n'est qu'une occasion d'entraide et non de formation par manque de structuration : « en fait ce n'est pas se former, c'est s'entraider, c'est pas se former. Non, s'entraider et se donner des astuces, se donner des bons plans aussi, des trucs tout bêtes, quelle expo ? Quel outil ? ». Quant à l'offre du PAF, elle n'est pas assez diversifiée et de plus estime qu'il y a un décalage entre le discours de l'Institution sur le numérique, les médias, le parcours citoyen « Il y a des campagnes autour de ça, pour dire que l'éducation nationale fait des choses » et les offres de formation.

« Les choses viennent souvent trop tard [...] les moyens c'est de former les gens ! En tout cas, leur apporter des ressources et puis ensuite, parce qu'ils ne sont pas c... Ils sont enseignants donc je pense qu'ils sont capables de s'en emparer et de faire quelque chose ».

PF3 réfléchit aux savoirs pour enseigner, à la formation pédagogique. Il admet qu'il y a une volonté de formation dans ce domaine chez les collègues « mais qui n'est pas si criante que ça non plus, c'est-à-dire que les gens ne se battent pas, au final, quand on propose des stages pédago', ils ne viennent pas ! » et « pense que ça réside en partie dans notre dispositif de formation, que je ne suis pas sûr que l'on fasse de la formation à la pédagogie en trois heures en grand groupe ». Il pense à d'autres dispositifs, « plus décentralisés » tels que le tutorat, l'accompagnement ou des formations à l'échelle de l'établissement « les Learning Studies sont à creuser... ».

## **2.2. Synthèse**

### **2.2.a) Le rapport à la formation des formateurs**

De la même manière que pour les enseignantes formées, il s'agit de déterminer les profils des collègues formateurs en fonction de leur rapport à la formation, avec là une particularité à prendre en compte : le lien entre leur propre recherche de formations et les formations qu'ils proposent, en s'appuyant sur les trois axes définis précédemment (cf Parties « Problématisation » et « Résultats ») : rapport instrumental à la formation, rapport professionnel ou rapport intellectuel à la formation (Tableau 2).

Trois profils apparaissent à cette lecture (Illustration 14).

PF1, dans les formations qu'il propose, a le souci de l'utilité au quotidien de ce qu'il apporte : des outils et des séquences pédagogiques, tout en s'appuyant sur les textes officiels et l'explicitation de certains concepts liés. Il propose donc des objets de savoirs en lien avec une maîtrise technique du métier permettant aux collègues formés de s'adapter aux évolutions des élèves, des outils et des réformes. De par sa propre formation initiale, il privilégie une transmission verticale y voyant un meilleur rapport temps / efficacité. Pour sa propre formation, il recherche une actualisation de ses connaissances et des savoir-faire disciplinaires pour suivre les différentes évolutions. Il entretient un lien fort avec les contenus disciplinaires et un lien plus faible avec les savoirs qu'il appelle savoirs pédagogiques qui n'ont pas fait partie de sa propre formation et qu'il réduit à la gestion de classe, gestion qu'il maîtrise montrant par là qu'ils ne sont pas prioritaires pour lui. Dans sa pratique de professeur-documentaliste comme dans sa pratique de formateur, les savoirs issus de la recherche sont peu abordés et peu explicités, par contre les séquences pratiques et les outils sont privilégiés en recherchant une expertise au niveau numérique et dans le domaine de l'EMI. En conclusion, PF1 est lui-même dans un rapport instrumental à la formation selon la classification proposée.

PF2 a quant à lui, un rapport professionnel à la formation dans le cadre de l'exercice de son métier. En effet, en tant qu'enseignant il recherche et s'appuie sur des savoirs plus théoriques qui sont pour lui une aide pour comprendre et analyser sa pratique, pour prendre du recul et réfléchir sur ses actions. Par contre, dans le cadre des formations qu'il met en œuvre, s'il cherche avant tout à mutualiser des pratiques et des outils, il s'efforce aussi de tisser du lien entre ressources (outils et séquences provenant de son expérience ou des expériences des collègues) et motivation, entre ressources et compréhension de l'environnement de travail, et permettre ainsi à ses collègues de développer d'autres pratiques professionnelles. Exprimant son manque de maîtrise dans le domaine des savoirs scientifiques et dans l'ingénierie de formation, il recherche seul ces savoirs théoriques qu'il ne maîtrise pas ou ces techniques, en observant et analysant les formations auxquelles il assiste dans le cadre de sa propre formation. Il apparaît donc une relation complexe à la formation : un rapport professionnel dans le cadre de son

action d'enseignant, une lucidité dans l'analyse de ses formations qui ne pas permettent pas aux formés d'aller aussi loin qu'il le souhaiterait.

Ce qui caractérise PF3, est le besoin qu'il a et qu'il énonce explicitement de se former dans le domaine des savoirs issus de la recherche, savoirs qu'il s'approprie de façon réfléchie et intégrée pour son propre plaisir et sa propre curiosité mais aussi avec un souci d'efficacité de son propre développement intellectuel et professionnel. Ce rapport intellectuel à la formation se concrétise dans les actions de formations qu'il mène, puisque d'une part il vise le développement professionnel des enseignants qu'il forme et d'autre part son intention première est de faire réfléchir les enseignants pour les ouvrir à un questionnement de leurs pratiques. Il utilise son savoir en lien avec ceux de la pratique (la sienne, celle des autres), au moment adéquat et selon les besoins des collègues. Il permet ainsi aux collègues qu'il forme dans ses formations, une prise de recul par rapport à leur action, des lien entre théorie et pratique et surtout des occasions de construire et d'analyser des pratiques. Il leur offre ainsi une possibilité de développement de leurs compétences dans un souci d'appropriation des nouveaux savoirs et leur permet d'entretenir une relation à la formation plus professionnelle ou d'y entrer.

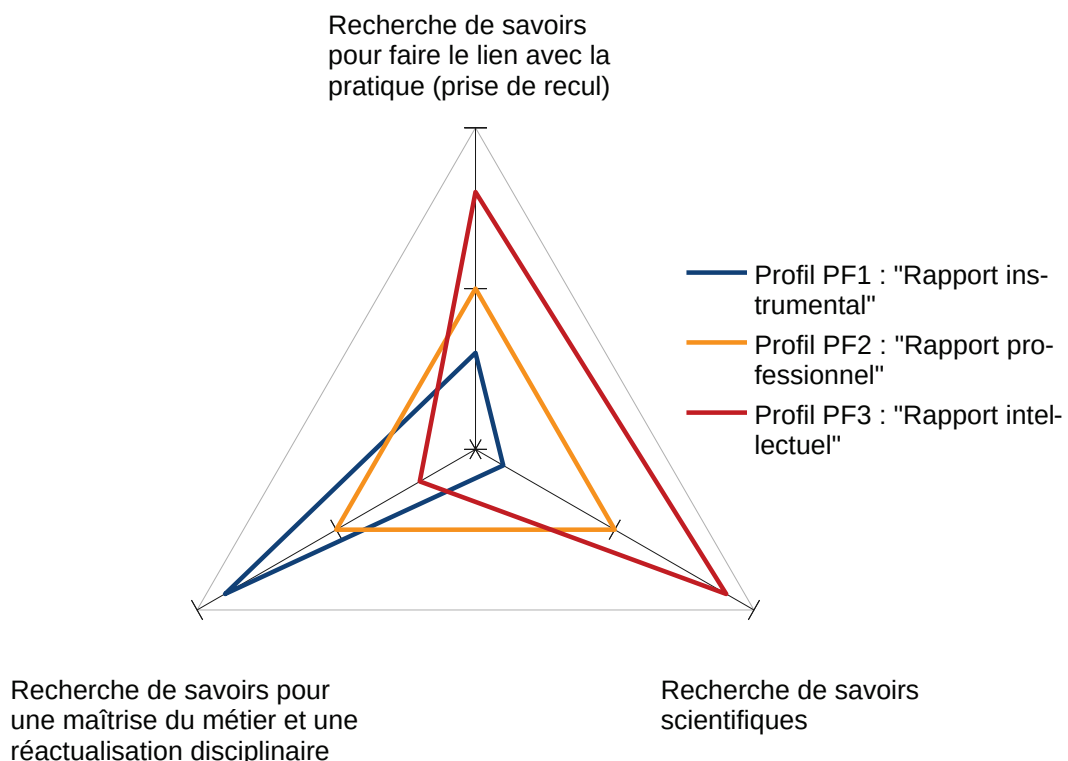


Illustration 14 : Profils des formateurs

## **2.2.b) Des espaces-temps réflexifs dans le dispositif de formation ?**

Nous pouvons remarquer à la lecture des données recueillies sur les différentes formes de savoirs utilisés en formation, que

- Des écarts importants concernent l'utilisation en formation des savoirs scientifiques, issus de la recherche. Un seul formateur (PF3) évoque explicitement ces savoirs qu'il s'agisse de savoirs didactiques ou de savoirs pour enseigner et se fait une mission de les utiliser et les communiquer. Un autre formateur (PF2) fait part de ses manques en savoirs de ce niveau et de l'obligation d'aller les chercher seul et ne pas savoir les utiliser quand il les trouve. Et si PF1 parle de théorie, c'est essentiellement pour mettre l'accent sur les textes institutionnels et les définitions de certains concepts liés au contenus. La présence de savoirs scientifiques ne sont donc pas pour tous les formateurs au cœur de la formation.

- Des malentendus quant à l'appui sur les savoirs professionnels : c'est d'abord le savoir issu de leur propre expérience qu'ils évoquent (plus ou moins augmenté dans le même domaine de celles d'autres collègues ou de savoirs informels plus transversaux). Mais en ce qui concerne les savoirs professionnels des formés, ils ne représentent pas un appui si ce n'est sous forme de mutualisation, d'échanges déclaratifs sur les pratiques de quelques uns. Seul un formateur interrogé prend appui sur le déjà-là de la pratique des collègues qu'il forme, dans un souci d'explicitation, d'analyse, de prise de recul, de modification, voire de modélisation, pour les mettre en lien avec les savoirs issus de la recherche. Les savoirs professionnels ne constituent dans deux cas sur trois qu'une petite part des savoirs de la formation.

- Les savoirs n'étant pas pluriels dans les formations (PF1, PF2 ), l'articulation entre savoirs du formateur et savoir des formés se passe probablement en majeure partie en dehors de la formation et laissés aux soins des formés. N'apparaissent de réels moments d'articulation possible, pensés au préalable, variés quant à la forme et adaptés au contexte de formation que dans les actions de formation d'un seul formateur, PF3. Les moments d'échanges dans les autres cas restent au niveau du déclaratif et ne constituent



pas ou trop peu de réels points d'appui à une véritable analyse permettant une posture réflexive. De plus, la diffusion de ces savoirs est inégale : de la transmission traditionnelle chez l'un des formateurs , à une mise en pratique pour une production collaborative chez un autre pour finir par un « tricotage » des différents apports de la formation en fonction des besoins et des pratiques existantes chez le troisième formateur (Illustrations 15 et 16).

- Les formateurs professeurs documentalistes portent un regard critique sur la possibilité de formation offerte par les GPS en soulignant un manque de ressources ou de structuration pour véritablement offrir une occasion de prise de recul et de développement professionnel. L'un d'entre eux regrette le décalage entre le discours de l'Institution et l'offre de formation PAF. Il faut noter, par ailleurs, la réflexion de PF3 qui s'interroge sur la difficulté à diffuser les savoirs pour enseigner à travers des dispositifs de formation traditionnels.

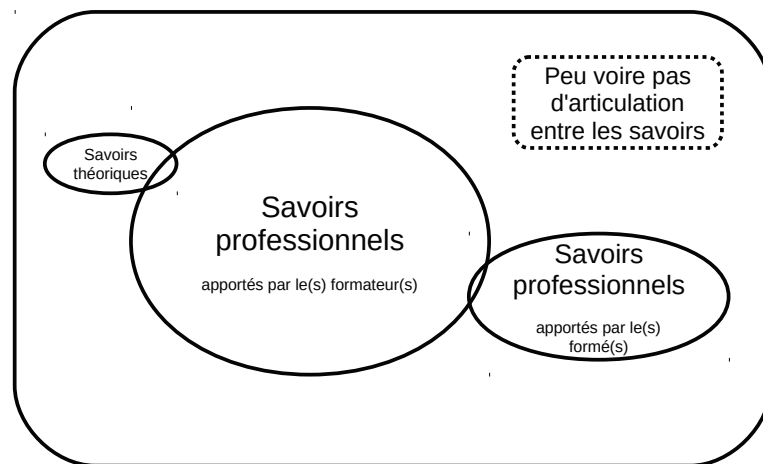


Illustration 15 : Formation décrite par les formateurs PF1 et PF2

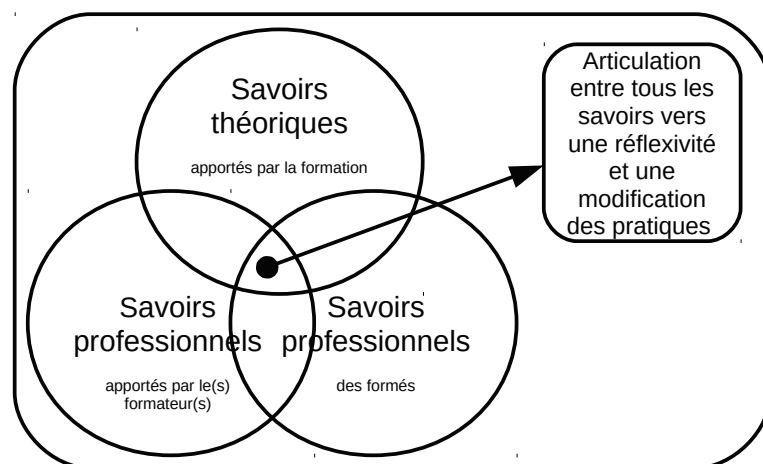


Illustration 16 : Formation décrite par le formateur PF3



# **PARTIE 3 : INTERPRÉTATION ET CONCLUSION**



# DISCUSSION

Pour rappel, le terme « formées » au féminin est exclusivement réservé aux propos des professeurs-documentalistes ED1, ED2, ED3 et ED4, issus des entretiens. Dans les autres cas, sera utilisé le terme « formés ».

## 1. Rapport à la formation

### *1.1. Résultats obtenus et hypothèse de travail*

Sachant que le rapport au savoir et à la formation détermine pour les formés non seulement la recherche d'une formation mais aussi leur implication dans le dispositif, il apparaît à travers ces résultats (et les illustrations précédentes 11 et 14) une typologie des profils des enseignants interrogés. Ainsi sur les sept collègues interrogés,

- trois collègues (ED1, ED2 et PF1) entretiennent un rapport à la formation plutôt instrumental en recherchant l'acquisition de ressources de toutes natures, dans un souci d'efficacité à court terme. Le formateur PF1 apportant réactualisation de connaissances et ressources dans les dispositifs de formation qu'il anime, répond en majeure partie aux attentes des collègues formés qui demeurent cependant dans ce rapport instrumental à la formation. Ils pourraient constituer la catégorie des « instrumentalistes ».

- Trois autres collègues (ED3, ED4 et PF2) seraient plutôt dans un rapport plus professionnel avec un souci de lire autrement leur action, la comprendre et la réajuster, recherchant davantage de réflexivité grâce à des savoirs plus scientifiques centrés sur des savoirs pour enseigner. Il faut souligner la lucidité de PF2 sur ses propres formations qu'il estime encore trop peu théoriques pour permettre aux formés d'accéder à un rapport plus professionnel à la formation. Il s'agit alors ici d'enseignants « réflexifs - professionnels ».

- Un seul professeur interrogé (PF3) entretient un rapport intellectuel à la formation dans sa propre recherche de formation. Ses actions de formations le reflètent puisque son intention essentielle est de faire réfléchir les enseignants pour les amener à un questionnement de leurs pratiques en s'appuyant sur de

nouveaux savoirs et de leur permettre d'entretenir une relation à la formation plus professionnelle. Ce profil pourrait correspondre à un « réflexif - autonome ».

Par ailleurs, Thuilier, Goloubieff et Vial (Thuilier et al., 2014) dans la partie « Problématisation » classent les formations en trois catégories : une formation instrumentale axée sur la transmission d'outils avec un objectif d'efficacité ; une formation opérationnelle visant principalement le développement de compétences à travers une appropriation de savoirs et enfin une formation épistémologique, travaillant sur le rapport au savoir et le soi personnel. Envisager un lien entre le rapport à la formation du professeur formateur et les actions de formation mises en place engageant les formés dans un processus de professionnalisation est possible.

Dans ce travail, les formations décrites par les trois formateurs sont de deux types : instrumentale dans deux cas et opérationnelle pour un autre (Illustration 17).

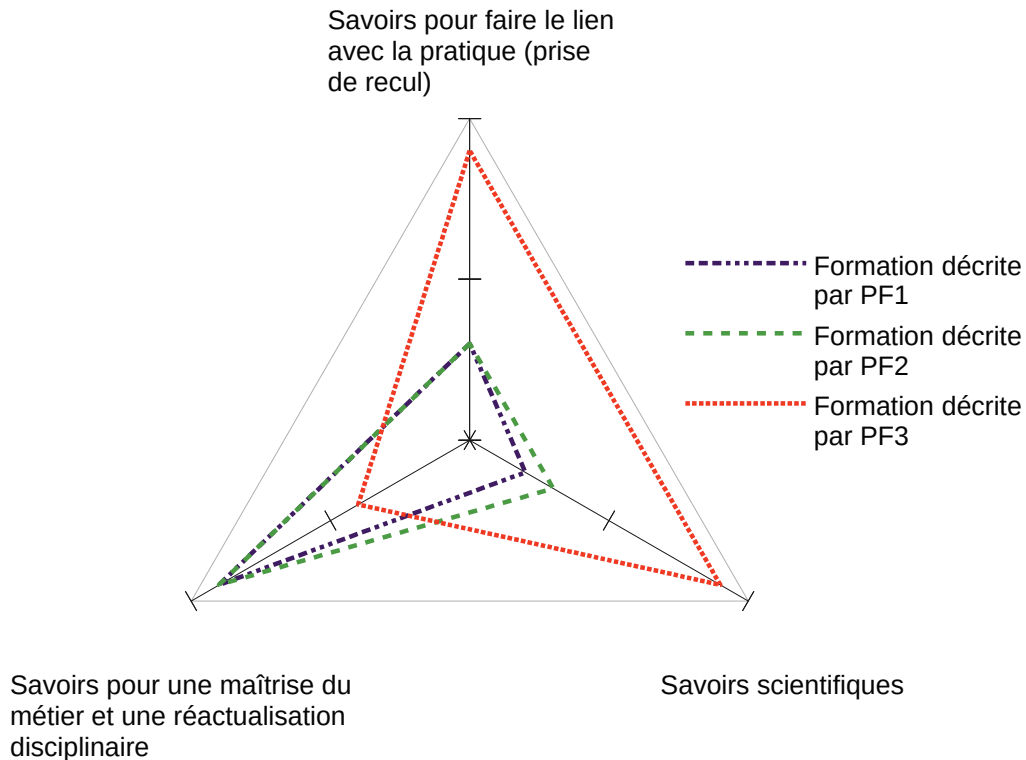
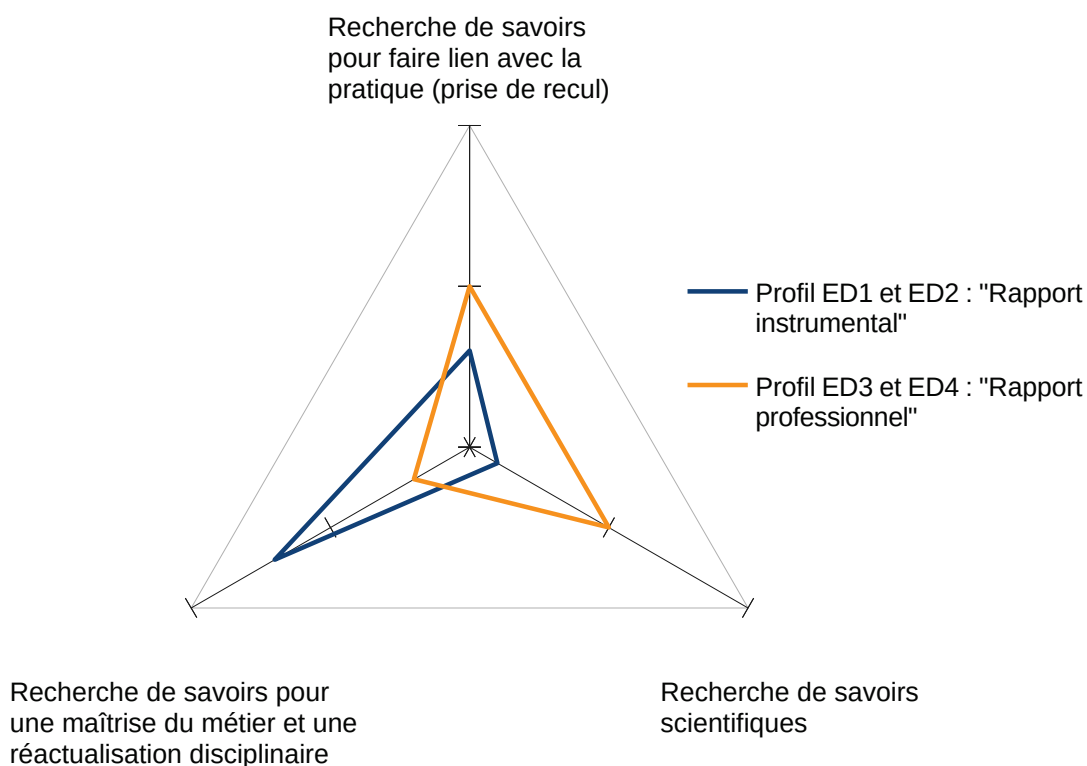


Illustration 17 : Formation décrite par les formateurs

Dans ce cas, se dessine aussi une relation entre les profils de formées et les formations apportées (Illustration 11 pour rappel ci-dessous).



*Illustration 11 : Profil des formées*

En conclusion, il apparaît une certaine cohérence entre profils des enseignants et formation recherchée. En effet, les collègues ayant une relation instrumentale à la formation recherchent des formations instrumentales, voyant dans la recherche d'outils, de ressources, ou de quelques savoirs un intérêt, voire une nécessité pour la maîtrise de leur métier, alors que les collègues entretenant un rapport à la formation professionnel recherchent des formations plus opérationnelles avec davantage de liens entre pratique et théorie et un souci d'appropriation de savoirs nouveaux pour développer des compétences d'analyse et de prise de recul. Selon les différents points de vue, une certaine adéquation existe entre attentes des unes et formations proposées par les autres, apportant une certaine satisfaction. Les malaises ressentis par les unes dans certaines formations, leurs doutes, leur frustration proviendraient d'une inadéquation entre leurs attentes-besoins et les formations suivies. Une possibilité de mieux connaître le type de formation proposée, quel qu'en soit le

sujet, donnerait à ces collègues un critère pertinent de choix de formation pour aller vers davantage de satisfaction.

**Le rapport à la formation est en lien avec la nature de la recherche de savoirs en formation continue, selon notre première hypothèse.**

Si une certaine cohérence se remarque entre les résultats des deux groupes d'interviewés au niveau des rapports à la formation, comment comprendre la co-existence de différents profils chez des enseignants dont l'expérience est de niveau équivalent ?

### ***1.2. Effets « Ancienneté de carrière » et « Lieu d'exercice »***

L'effet « ancienneté de carrière » s'illustre en se référant au profil-type d'enseignants expérimentés (plus de dix ans d'expérience) tel que le décrivent Allard (2001) et Huberman (1989), enseignants centrés davantage sur les problèmes d'apprentissage des élèves en utilisant des pratiques variées et / ou sur un questionnement de leurs pratiques qui souvent vont de pair. Concrètement l'implication dans le métier se fait par la recherche de nouveaux actes professionnels : expériences pédagogiques, travail en équipe... C'est ce profil qui apparaît nettement chez ED3, ED4, PF2 et PF3. Deux professeurs ED1 et ED2 semblent « sortir » du cadre ainsi décrit. Pourquoi ? Par ailleurs, un seul professeur, PF3, entretient avec le savoir et la formation un rapport lui permettant d'aller dans le sens de notre recherche : les savoirs et une posture réflexive au cœur de la formation.

Par ailleurs, en ce qui concerne les formées, y a-t-il un effet « lieu d'exercice » ? En effet, ED1 et ED2 enseignent en lycée tandis que ED3 et ED4 enseignent en collège. Les professeurs documentalistes de collèges semblent plus impliqués directement dans les classes en partenariat avec les enseignants de disciplines. Par ailleurs, les dispositifs transversaux (toutes les « Éducation à... », les Parcours « Citoyen » ou autres..., l'Accompagnement



Personnalisé et les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires aujourd'hui) plus nombreux qu'en lycée (Accompagnement Personnalisé, Travaux Personnels Encadrés) les mobilisent certainement davantage. PF3 enseigne lui aussi en collège. L'activité enseignante est-elle différente en collège dans le sens où elle s'adresse à un public d'élèves plus hétérogène et confronté à des nouveaux types d'apprentissage liés à leurs débuts dans l'enseignement secondaire et à la nature de celui-ci ? C'est envisageable dans le sens où tous les enseignants de collège interviewés (y compris le formateur) manifestent un net besoin de prendre du recul, d'analyser, de réfléchir pour mieux appréhender et motiver ce public. Faut-il croiser cette donnée avec celle précédemment décrite ? Dans le cadre de ce travail, un tel lien n'est qu'envisageable. Le faible échantillon retenu et surtout le questionnement qui ne portait pas ou trop peu sur le métier et sur leur engagement dans leurs établissements respectifs ne permettent pas d'en retirer une relation. C'est une limite à notre recherche de compréhension.

### ***1.3. Effet « Spécificité du métier »***

Une deuxième explication possible s'appuie sur la spécificité du métier de professeur-documentaliste : métier où cohabitent des fonctions différentes telles que l'accueil, la gestion, la méthodologie documentaire, l'information-documentation (y compris l'EMI), métier où cohabitent surtout des thèmes d'enseignement différents sans avoir réellement la possibilité de les mener en face de classes attirées. En effet, ces domaines identifiés par Duplessis (2016) dans un article « Et pourtant, ils enseignent... Le « curriculum réalisé » de l'information-documentation » seraient au nombre de dix. Lesquels privilégier en formation ? Quels outils s'approprier ? Quelles nouvelles compétences construire et dans quels axes ? Et ce d'autant plus que la demande institutionnelle dans le domaine de l'EMI et du plan numérique semble forte et qu'elle est davantage actuellement dans certaines académies, de l'ordre des outils-objets de savoirs. Cette demande institutionnelle rencontre et peut conditionner une offre de formation confirmée par le domaine d'intervention de certains des formateurs interrogés. L'EMI en effet, reste une nébuleuse mal

définie, du moins dans ses contenus attendus. D'autre part, Duplessis (2016) fait part d'un

paradoxe dans le fait que les professeurs documentalistes disposent de savoirs enseignés alors qu'ils ne peuvent s'appuyer sur aucun texte identifiant quelques savoirs à enseigner que ce soit. Il est d'ailleurs significatif que, si de nombreuses études se sont penchées sur leur légitimité à enseigner ou sur ce qu'ils devraient enseigner, aucune ne se soit encore intéressée de manière synthétique aux véritables contenus de cet enseignement, autrement dit au curriculum effectivement.

Alors quelle formation professionnelle rechercher dans ce contexte-là ? Quel axe privilégier ? Les collègues en choisissant certaines formations plutôt que d'autres font émerger une part de cette problématique professionnelle spécifique. Peut-être alors aurait dû être abordé dans le chapitre « problématisation » pour cette catégorie de professeurs, le rapport au métier et non le rapport à la formation ?

#### ***1.4. Effet « Savoirs de la formation initiale »***

Il serait également utile de s'interroger sur les savoirs pour enseigner abordés en formation initiale qui ont pu laisser une trace (ou non) chez certains enseignants ou formateurs, un rejet (ou non) et par là, avec l'expérience qu'ils se sont construite, les engager (ou non) vers la recherche d'un appui renouvelé sur ces savoirs-là ou au contraire les « maintenir » dans la recherche d'outils pratiques ou de nouvelles connaissances disciplinaires uniquement (Hugon, 2008). Le questionnement autour de la relation qu'ils entretiennent avec le savoir de la formation initiale n'est pas assez fin, ni assez abouti pour faire ce lien dans le cadre de ce mémoire. Le peu d'offres de formation évoquées par les uns et les autres dans ce domaine des savoirs pour enseigner est à remarquer et à mettre en relation avec les interrogations d'un formateur sur une formation de type plus pédagogique basée sur la recherche autour de ces savoirs-là essentiels pour certains chercheurs et que nous avons évoqués lors de l'éclairage théorique. À noter que ce formateur s'appuie cependant fortement sur ces savoirs pour aider les professeurs qu'il forme à développer leurs compétences professionnelles. Ce thème sera abordé en fin de discussion.

### 1.5. Effet « Formateur-pair » ?

Pour des formations instrumentales visant une certaine maîtrise du métier selon l'axe 1 du rapport à la formation (Tableau 2), alors une expertise du formateur dans ce domaine apparaît suffisante et le choix de pairs-formateurs semble justifié. Présenter ce qui existe, compiler, « emprunter », mutualiser est un aspect important de l'apport du formateur et répond à une demande légitime des formés. De même, se référer aux textes institutionnels peut être considéré comme un rappel au prescrit et dépasser ainsi des interprétations abusives lors de l'adaptation au terrain (Illustration 18).

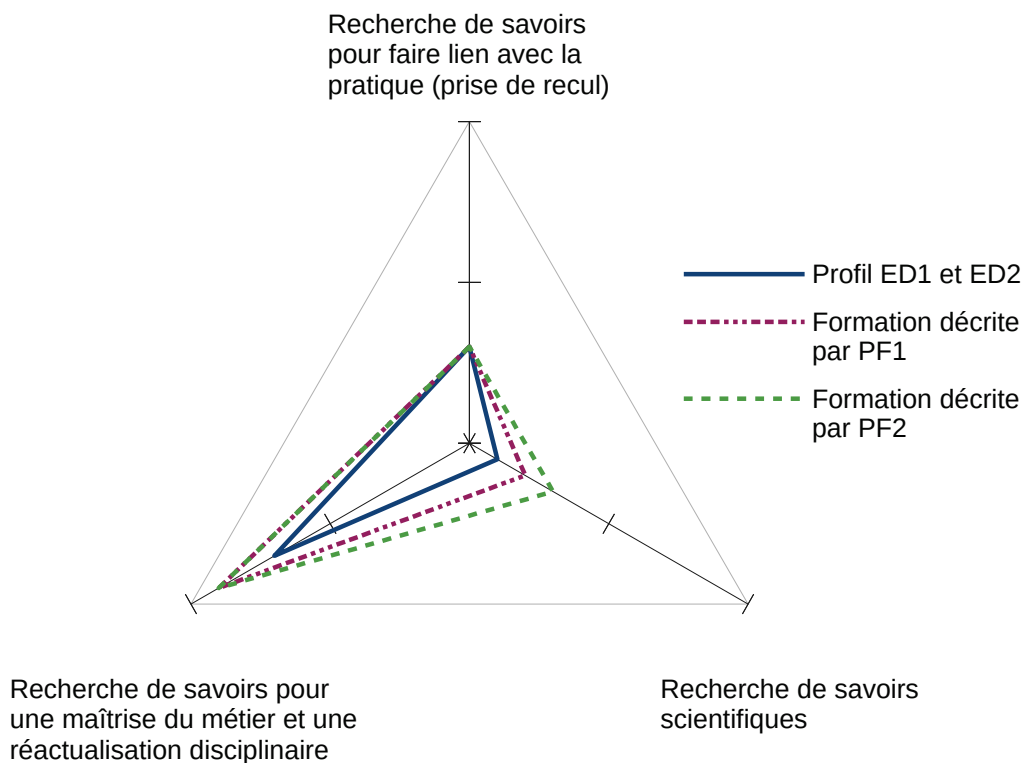


Illustration 18 : Lien entre le rapport instrumental à la formation et les formations décrites par PF1 et PF2

Cependant que ce soit dans la formation aux outils numériques eux-mêmes ou au travers de séquences les mettant en œuvre ou aux ressources pédagogiques, voire des réactualisations de connaissances disciplinaires, le formateur doit avoir un regard surplombant pour notamment :

- permettre aux formés d'y trouver comme le souligne à propos du numérique (Amadiou et Tricot, 2014) la plus-value pédagogique :

Le numérique présente non pas une mais des valeurs pédagogiques. Ses apports sont nombreux, mais le plus souvent spécifiques : telle application, quand elle est conçue de façon rigoureuse, a un effet positif sur tel apprentissage auprès de tels élèves, dans telles conditions. Pour obtenir cet effet positif, l'enseignant a un rôle précis à jouer, il n'est surtout pas en dehors de la situation d'apprentissage. [...] Il est beaucoup plus raisonnable de considérer le numérique comme une immense famille d'outils, dont nous devons apprendre à quoi ils servent avant de nous en servir.

- pouvoir faire suffisamment émerger à la fois les caractéristiques pertinentes essentielles des ressources permettant de les mettre en œuvre et celles que chacun peut adapter à un contexte différent pour en assurer ainsi la transférabilité engageant ainsi les formés dans une première étape de réflexivité : la réflexion sur l'action (Brunelle, 2002). Cette transférabilité est jugée difficile par les formés dans les entretiens.

Ce qui signifie que, en face de formés entretenant une relation instrumentale au savoir, il serait nécessaire que les formations instrumentales souhaitées (et indispensables) soient animées par des formateurs ayant certes une relation instrumentale à la formation et développant de surcroît, une plus grande expertise dans les liens entre théorie et pratique, voire dans le domaine des savoirs scientifiques c'est-à-dire développant un rapport un plus professionnel à la formation. De cette manière, ce type de formations tout en contribuant à la maîtrise du métier recherchée par les certains enseignants permettraient de les engager aussi dans une posture réflexive et non uniquement dans une modification ou une innovation de pratiques, sorte de fuite en avant, sans les évaluer pour en déterminer la plus-value (Sensevy, 2002). C'est ce qui est souligné par des professeurs comme ED3 et ED4 entretenant avec la formation un rapport plus professionnel.

Dans ce cas, il est possible d'ajouter que ce n'est pas tant la recherche d'une expertise dans l'ingénierie de formation comme l'exprime un formateur (PF2) qui est essentielle, et à laquelle a renoncé PF3, mais la nécessité de se former à une théorie suffisante pour faire des liens avec la pratique et permettre une prise de recul.

## 2. Savoirs de la formation

### 2.1. Résultats obtenus et hypothèse de travail

Nous rappelons brièvement les résultats obtenus énoncés dans les synthèses des savoirs « formés » et « formateurs ».

L'utilisation en formation des savoirs scientifiques, issus de la recherche n'apparaît pas ou alors ni avec la même précision ni la même intensité dans les formations évoquées par les trois formateurs. Un seul formateur (PF3) parle explicitement de ces savoirs et se fait une mission de les utiliser et les communiquer. Les autres formateurs les évoquent peu.

L'appui sur les savoirs professionnels est équivoque : il s'agit surtout du savoir issu de leur propre expérience que les formateurs évoquent ; les savoirs professionnels des formés ne représentent pas un réel appui en formation mis à part dans les formations animées par PF3.

De réels moments d'articulation possible, pensés au préalable, variés et adaptés apparaissent dans les actions de formation du collègue PF3. Ces moments ont été identifiés et considérés comme très formateurs par ED3. Mais il y en a peu dans les autres cas de formation où les échanges restent déclaratifs et ne constituent pas ou en de rares occasions, de réels points d'appui à une véritable posture réflexive.

Les trois espaces-temps identifiés par ED3, ED4 et PF3, comme porteurs d'articulation correspondent à

- des travaux de groupe permettant des confrontations de points de vue à des degrés divers et de natures différentes,
- des moments d'explicitation pendant lesquels le formateur s'appuie sur la pratique du formé pour la confronter à des points de vue nouveaux issus des savoirs pour enseigner,
- un accompagnement d'expérimentations permettant au formateur d'apporter un regard critique et au formé de formaliser et de communiquer vraiment.

Dans le cadre d'une meilleure compréhension des liens entre des espaces-temps réflexifs dans le dispositif de formation qui pourraient favoriser ou non un appui des savoirs professionnels sur ceux apportés en formation continue, il nous faut croiser nos résultats précédents avec les profils des formées pour comprendre ce qu'il se passe en formation.

**Dans l'état actuel des propos recueillis, nous pouvons dire que certaines formées ont le sentiment que des temps réflexifs favorisent l'appui des savoirs de la formation sur leurs savoirs professionnels.**

Deux interprétations des résultats obtenus sont envisageables selon la place des savoirs dans les dispositifs de formation décrits par les formateurs ou attendus par les formés, identifiés à travers deux types de formation (formation instrumentale ou formation opérationnelle) et des fonctions différentes des formateurs (pair ou pair-expert).

## ***2.2. Formés et formateurs « dans le même savoir » ?***

En croisant les synthèses des données des formées et celles des formateurs sur les savoirs de la formation, se remarquent une cohérence, voire une concordance entre elles. Pour PF1 et PF2, les seules différences portent sur la proportion, l'utilité, l'enjeu des « bulles » de savoirs. En ce sens les résultats rejoignent l'analyse de ED3 et ED4 (cf Partie « Résultats » Illustrations 12 et 13).

La lecture des illustrations (12 et 13) sur les savoirs en formation de la majorité des deux groupes de professeurs interviewés, nous permet d'avancer l'explication que si les « bulles » de savoirs dans lesquelles naviguent formés et formateurs ne s'articulent pas, c'est d'abord parce qu'il s'agit de la même « bulle » de savoirs, c'est-à-dire du même domaine de savoirs professionnels, essentiellement ceux de la pratique. Et la question est de savoir s'ils ont la même importance selon qu'ils proviennent des différents acteurs ?

En effet, les enseignants interrogés, tous expérimentés, aimeraient dépasser en formation les échanges informels pour enrichir la « boîte à outils » (« glaner des idées » dit une collègue) que recherchent les enseignants novices. Même les apports et les échanges de séquences pédagogiques ne leur donnent pas entière satisfaction y compris en GPS. De même, les activités telles qu'elles sont évoquées dans les entretiens sont en règle générale des activités de production dans des domaines nouveaux en lien direct avec les apports du formateur, sans réelle analyse de ces activités nouvelles créées comme si leur efficacité allait de soi.

D'autre part les savoirs apportés par le formateur dans la plupart des formations vécues et tels qu'ils sont décrits par les professeurs interrogés et les formateurs, sont là aussi de l'ordre de l'expérience concrète, celle du formateur, qu'ils s'agissent d'outils à utiliser, d'exemples de sa propre pratique ou / et d'une compilation de pratiques « choisies » ailleurs et appartenant au même domaine. Le formateur reste dans sa propre « bulle » de savoirs, ses savoirs professionnels, les savoirs de la pratique, dans quelques occasions de savoir sur sa pratique accompagnés de quelques concepts concernant le nouveau domaine exploré. Maubant et Roger (2012) soulignent même que tout se passe comme si ces connaissances de l'expérience sensible du réel étaient considérés comme des savoirs à part entière. « Dans cette perspective, la théorie peut sembler inutile aux enseignants en formation ».

Enfin, les professeurs en formation laissent dans la majorité des cas, leurs savoirs professionnels « à côté » du dispositif de formation parce que ceux-ci ne sont pas ouvertement et directement convoqués que ce soit dans une activité d'explicitation ou d'analyse, comme le confirment certains propos de formateurs. Ces moments de verbalisation, de mise en mots qui dépassent les simples échanges déclaratifs constatés très souvent au cours des formations sont négligés et / ou font défaut. Le manque de moments pour expliciter par la parole de chacun (et de tous) ce que l'on fait, ce que l'on construit, ce que l'on est en train d'apprendre, ce que l'on a appris en formation, ... semble laisser les formés dans une attitude de non production de nouveaux savoirs personnels, c'est-à-dire réfléchis et en voie d'intégration.

En effet, le langage est un élément-clé de construction de la pensée : Vygotski (cité par Bassis, 2014 et par Devaux et Gutknecht, 1999) énonce

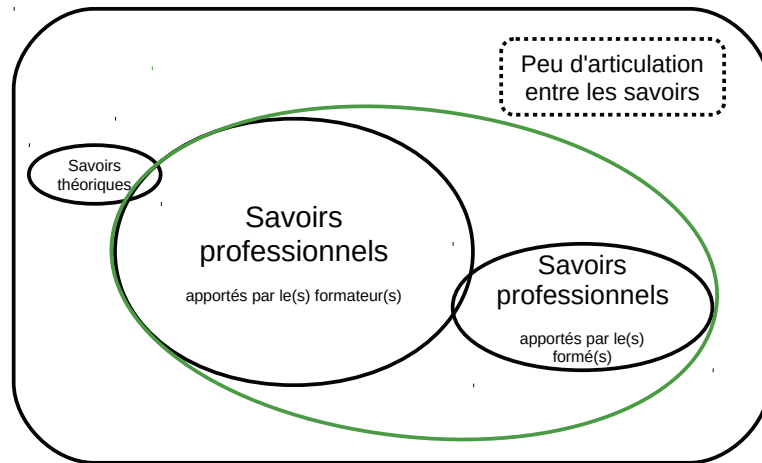
la structure du langage n'est pas le simple reflet, comme dans un miroir, de celle de la pensée. Aussi le langage ne peut-il revêtir la pensée comme une robe de confection. Il ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. Elle ne s'exprime pas, mais se réalise dans le mot.

Ainsi, dans l'explicitation de ses propres pratiques, l'enseignant passe d'un faire à un dire qui interroge et structure sa pensée.

Les rares occasions de verbalisation n'offrent pas suffisamment de points d'appui pour une démarche réflexive sur la pratique des formées. En effet, les interactions peu nombreuses entre les savoirs des uns, pairs formateurs et des autres, pairs enseignants expérimentés compétents qui cherchent à améliorer et comprendre ce qu'il font, ne laissent que peu de place à l'émergence d'une posture réflexive (« ça reste un cours ! » disent certaines formées, « on carbure », « on manque de temps » répondent certains formateurs).

En résumé, non seulement les savoirs appartiennent au même domaine, mais ils ne semblent pas suffisamment reliés aux pratiques des enseignants formés, si peu mis en mots et analysés par des modèles explicatifs qu'ils ne sont pas réellement partagés : les formées disent regretter un réinvestissement problématique dans leur contexte de travail, laissées trop souvent seules pour mener, cette opération difficile de transférabilité (Illustration 19). « Les enseignants sont laissés à eux-même sans soutien pour mettre en œuvre, en situation réelle, les idées et conceptions de l'apprentissage issues de la formation » (Hugon, 2008). Il semble que chacun reste enfermé dans sa propre expérience, comme si l'enjeu était de former des techniciens et non des professionnels de l'enseignement éclairant l'explication donnée par Meirieu (2003) sur le fait que l'expérience sans modélisation ne peut être un moyen de formation, précisée par ailleurs par Orange (2006) : il faut développer une posture réflexive des enseignants et notamment en formation continue et les connaissances théoriques (disciplinaires, didactiques ou pédagogiques) ne doivent pas être coupées de l'analyse de pratiques professionnelles.





*Illustration 19 : Formés et formateurs dans la même « bulle » de savoirs*

En conclusion provisoire et pour aller dans le sens de notre recherche, certaines formations font peu apparaître de savoirs pluriels : formations centrées sur de nombreux outils et ressources, quelques apports nécessaires sur des textes officiels ou des éclaircissements notionnels et des échanges informels de pratiques. Mais ces savoirs pluriels (savoirs théoriques, savoirs professionnels des formés et des formateurs) ne dialoguent pas vraiment dans le scénario proposé par le formateur.

### **2.3. Un pair formateur expert ?**

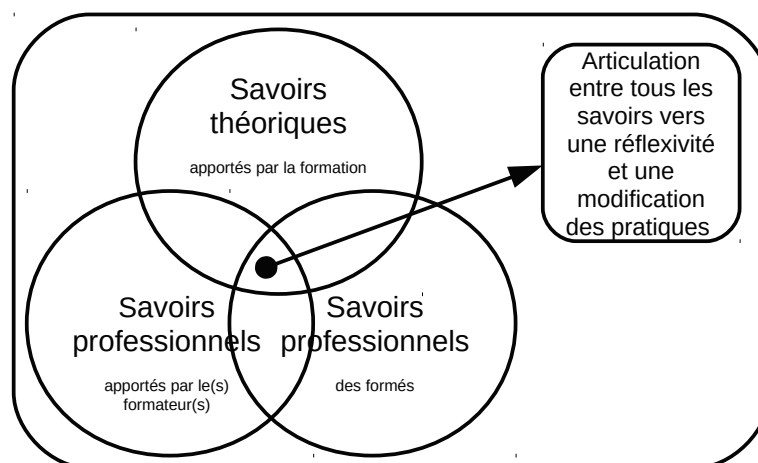
A la lecture des résultats des sept entretiens menés, un seul formateur entretient une relation intellectuelle à la formation selon le cadre d'analyse du rapport à la formation (cf Partie « Résultats » et illustrations 11 et 14). Quel lien envisager avec ses propres actions de formation et avec les cas « originaux » de formation vécues par deux collègues ?

Les formations proposées par PF3 illustrent un versant différent de l'explication précédente à travers une place différente accordée aux savoirs. Effectivement, un autre schéma se dessine avec les interactions entre tous les savoirs des actions de formation mises en œuvre. Les savoirs scientifiques et les savoirs professionnels du formateur PF3 permettent à la fois du « jeu » avec la pratique des formés permettant les interactions mais aussi du « liant » autorisant non seulement des évolutions de pratiques mais aussi des occasions

de prise de recul ou de questionnement « sur leurs savoirs à des fins d'usage dans et pour la pratique » (Maubant et Roger, 2012). Les espaces-temps s'identifient sous la forme de travaux de groupe, de moments d'explicitation de pratiques et d'accompagnement des expérimentations. Ces trois exemples d'espaces-temps mis en évidence par les entretiens (PF3, ED3 et ED4) ont comme points communs la médiation du formateur, l'activité réflexive qu'il suscite chez les formés et la place importante à la parole des acteurs.

Ces moments à travers des confrontations de nature et de niveaux différents permettent une articulation entre tous les savoirs, un engagement vers une modification de pratiques, une activité de réflexivité guidée par le formateur (Illustration 20) et un accompagnement d'expérimentations par l'explicitation des pratiques nouvelles mises en œuvres plus ou moins innovantes permettant au formateur d'apporter un regard critique en fonction d'un cadre théorique identifié.

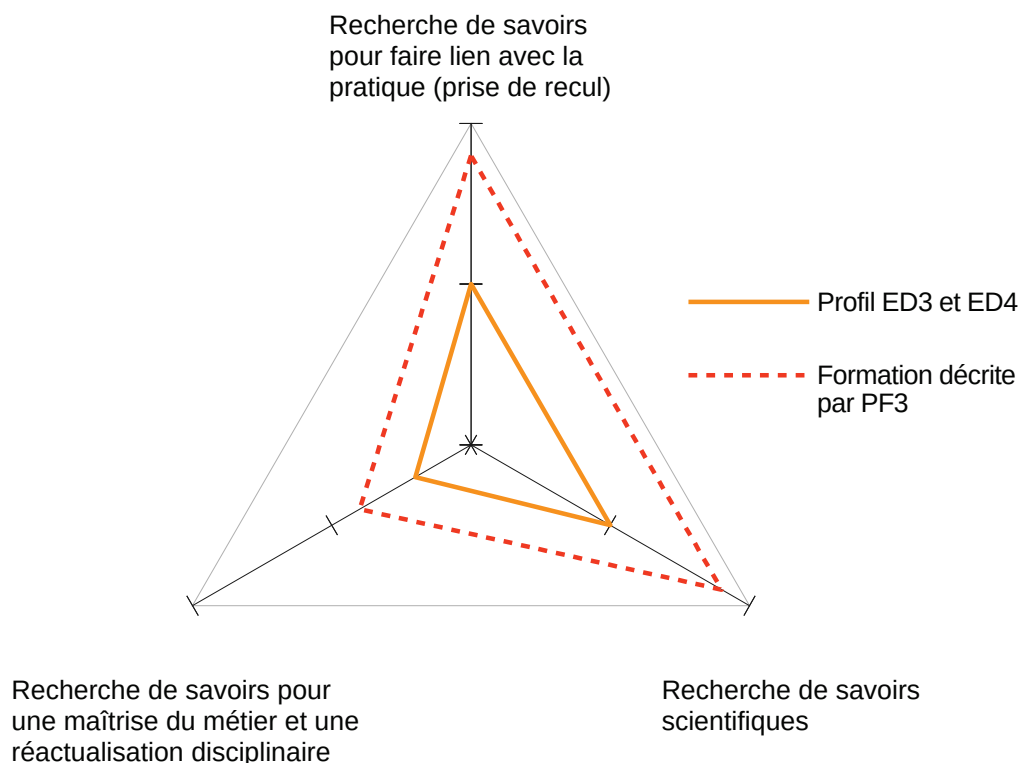
Celui-ci en effet, consacre et scénarise un temps important à la transférabilité des pratiques des formés et à leur modélisation. Comme le précise Perrenoud (2002a), c'est un travail exigeant du temps, de la prise de conscience, une activité métacognitive de la part du formé, du recadrage et de la légitimation des savoirs issus de l'expérience.



*Illustration 20 : Formation décrite par le formateur PF3*

Cette différence dans les actions de formation est à mettre en lien direct avec son expertise tant au niveau des savoirs de la recherche, notamment des

savoirs pour enseigner, qu'au niveau de sa grande culture générale des pratiques enseignantes, autres que celles de sa discipline mise en évidence par l'importance qu'il accorde aux savoirs informels de toutes disciplines et de domaines très divers. Ce schéma correspond avec la description de formation attendue des collègues ED3 et ED4 (Illustration 21).



*Illustration 21 : Lien entre le rapport professionnel à la formation et la formation décrite par PF3*

De plus, à travers la comparaison de l'action de formation de PF3 et du profil « rapport professionnel » de ED3 et ED4, s'établit une adéquation entre la formation réalisée et les attentes-besoins de cette catégorie de collègues formés. Autrement dit pour un développement professionnel de ces formés, il faut se rapprocher de formations animées par un formateur de type « rapport intellectuel » à la formation ou tout au moins ayant une relation professionnelle à la formation très développée.

En conclusion, si l'enjeu est de former les enseignants à un travail de problématisation pour dépasser un obstacle, il est nécessaire d'amener des savoirs d'action et des savoirs théoriques, pour travailler les conceptions sur

l'enseignement et l'apprentissage des enseignants. Il faut que les savoirs théoriques jouent leur rôle critique et que ces analyses de pratiques s'articulent avec les autres composantes de la formation pour rendre l'articulation théorie / pratique effective (Orange, 2006, 2007).

**Dans le cadre de ce travail et selon la perception des différents acteurs, seules des conditions particulières (expertise du formateur et dispositif de formation scénarisé autour d'espaces-temps réflexifs) permettent de dire que les savoirs de la formation continue peuvent être un levier pour le développement des savoirs professionnels des enseignants-documentalistes.**

## PERSPECTIVES

Il est évident qu'un certain nombre de limites apparaissent à la lecture de notre travail, mais ces limites permettent aussi d'envisager quelques pistes à exploiter.

- Le lecteur pourra trouver notre échantillon faible. Cependant la quantité importante de données recueillies ne nous a pas permis de les exploiter à un niveau totalement satisfaisant dans le cadre de ce mémoire et du temps imparti. Exploiter les données sous forme quantitative, exploiter les éléments affectifs, les silences et les hésitations seraient aussi une suite à donner à notre travail. Travailler sur des échantillons plus larges, et / ou travailler sur un public de professeurs de toutes disciplines pour identifier les spécificités de formation des professeurs-documentalistes, pourraient également constituer des pistes de recherches ultérieures.

- Faire confiance aux déclarations des personnes interrogées ? Cette question légitime est apparue au chercheur dès les premiers entretiens menés. Le chercheur comme le lecteur peuvent y accorder un certain crédit pour comprendre un peu mieux ce qu'il se passe en formation du côté des acteurs : le choix des mots, la densité des réponses pour répondre aux questions du chercheur, ne sont pas anodins au niveau du contenu. Évidemment, confronter les analyses des acteurs à l'observation d'un dispositif réellement mis en place permettrait une analyse plus fine et des résultats plus fondés.

En ce qui nous concerne, nous avons fait le choix de nous appuyer sur les enjeux affichés de l'Institution autour des référentiels de compétences des enseignants et les critiques apportées par certains rapports institutionnels et recherches autour de la formation continue et ainsi chercher à comprendre la place des savoirs au sein des dispositifs et leur nécessaire articulation par les formés grâce à une posture réflexive. Dans cette recherche, il serait envisageable de poursuivre l'axe de travail élaboré dans la discussion autour de dispositifs de formation visant le développement de la compétence du praticien réflexif et aller plus loin dans le travail mené ici.

## 1. Aller plus loin : vers une modélisation ?

En reprenant le modèle de formation de PF3 (cf Illustration 16), il apparaît qu'il favorise une posture réflexive des formés leur permettant une articulation des savoirs. Selon les termes d'Orange (2006, 2007), nous passons d'une « analyse naïve, subjective et spontanée » des pratiques des formés à une « analyse experte » menée par le formateur en appui sur ses propres savoirs théoriques. C'est en effet là, la mission que se donne le formateur PF3.

A ce niveau, une première piste de recherche viserait à observer un tel dispositif pour le décrire et l'analyser et à recueillir les analyses de plusieurs acteurs sur cette action de formation et le rôle du formateur. Il s'agit là de confronter le « dire » des formés au « faire » du formateur.

Une deuxième piste de travail serait de développer davantage ce type de dispositif, le modéliser et ainsi réfléchir à la question suivante : comment en formation faire en sorte que ces savoirs théoriques notamment les savoirs pour enseigner, ne soient pas uniquement des arguments d'explication dans lesquels puise le formateur pour aider à l'analyse réflexive mais surtout qu'ils deviennent des outils au service des formés, outils intégrés et disponibles dans leur propre savoir professionnel pour que chacun puisse construire ce « savoir analyser », indice de réflexivité de haut niveau et de professionnalisation ?

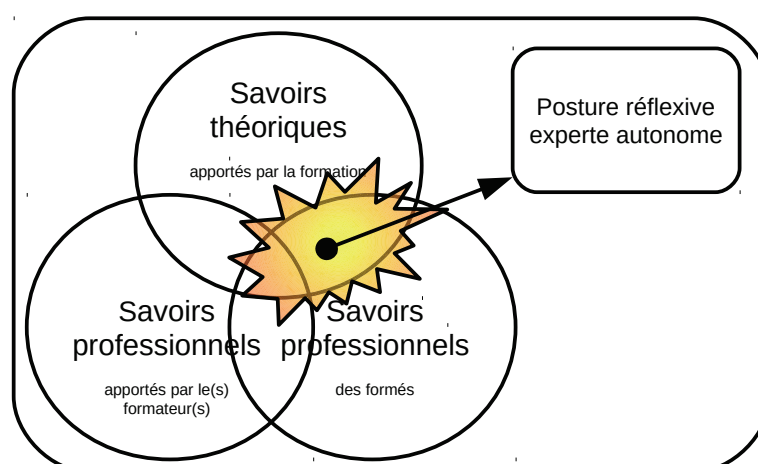


Illustration 22 : Vers une formation continue efficiente ?

Plus le formé a l'occasion d'explicitier ce qu'il fait en formation, ce qu'il apprend de la formation, plus il s'approprie les savoirs sous-jacents qui lui permettent de se construire un cadre d'analyse théorique et de développer une posture réflexive autonome, véritable enjeu d'une formation professionnalisante, où le langage joue un rôle de médiateur entre le savoir et le formé (Illustration 22). « Le savoir ne peut prendre forme d'objet qu'à travers le langage » (Charlot, 1997).

## **2. Et concrètement ?**

En conclusion, ces axes de réflexion pourraient faire naître des perspectives de travail dans trois domaines : celui des pratiques professionnelles de formation, celui de la recherche scientifique universitaire et enfin celui de l'Institution.

Dans un premier temps, construire à partir de cette modélisation, un dispositif de formation innovant, le mettre en œuvre sur le terrain, l'analyser pour le modifier ou le perfectionner, avec l'appui nécessaire de l'Institution (groupe de travail ? temps accordé à la formation plus long ? supervision ?...).

D'un point de vue de la recherche scientifique, associer à cette construction et cette mise en œuvre, une recherche-action. Ou développer une recherche pour en faire émerger une éventuelle plus-value professionnalisante (observation de dispositifs de formation continue, questionnaires ou entretiens pour le recueil des avis des formés et / ou des formateurs) à travers d'autres cadres théoriques, comme celui développé par le Centre Alain Savary - IFÉ (« Une formation continue des enseignants aujourd'hui », s. d.) « Quelle serait une formation continue véritablement efficiente (une « bonne » formation) aujourd'hui ? » ou à travers les propositions de Goigoux « quels savoirs utiles aux formateurs ? » (Goigoux, s. d.).

D'un point de vue institutionnel, organiser une formation de formateurs leur permettant de construire une double expertise : d'une part, une expertise dans le domaine de savoirs pour enseigner issus de la recherche universitaire sans oublier les savoirs issus du terrain qui ont subi une formalisation théorique et s'enrichissent de l'histoire des autres praticiens (Hensler, 2004 ; Perrenoud,

2002a, 2002b) ; d'autre part, une expertise dans l'accompagnement des formés dans leurs expérimentations, liée à la compétence du formateur de mobiliser ses savoirs pour faire dire, faire lire autrement les actions des enseignants qu'il forme et les aider dans leurs analyses.

Cette formation peut se mettre en œuvre

- en s'appuyant sur ce qui existe déjà en formation de formateurs : PNF<sup>8</sup>, IFÉ et surtout Masters MEEF<sup>9</sup> mention « Pratiques et ingénierie de la formation »,
- en lien avec le CAFFA<sup>10</sup> (« Examens - Certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique - BO n°30 du 23/07/2015 », 2015) et le référentiel du formateur récemment mis en place (« Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs - BO n°30 du 23/07/2015 », s. d.).

---

8) PNF : Plan National de Formation

9) MEEF : Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation

10) CAFFA : Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Formateur Académique



## CONCLUSION

Les savoirs sont-ils au cœur de la formation continue des enseignants documentalistes ? Comment s'articulent-ils ? Ces questions ont constitué le thème de mon travail de recherche.

Si beaucoup de travaux portent sur la place des savoirs dans la formation initiale, peu évoquent leur place et leur importance en formation continue. J'espère par ce travail, avoir pu apporter une modeste contribution à la réflexion dans ce domaine. Dans ce travail, j'ai voulu identifier la place des savoirs en formation et leur articulation avec ceux de la pratique, et comprendre s'ils représentaient ou non un enjeu dans les dispositifs. J'ai pu faire apparaître que certains collègues, ayant une expérience de terrain et de formation, recherchaient des formations instrumentales (outils comme objets de savoir, réactualisation de connaissances disciplinaires) et qu'ils y trouvaient des appuis, même s'ils sont nuancés, pour la pratique quotidienne de leur métier. D'autres collègues ont le sentiment que les savoirs scientifiques comme les savoirs professionnels des participants aux différentes formations sont au rendez-vous dans des actions de formation dans certaines circonstances seulement et que ce sont alors des points d'appuis solides. Ces conditions tiennent aux rapports qu'entretiennent formateurs et formés à la formation, à l'expertise du formateur dans le domaine des savoirs scientifiques notamment ceux des savoirs pour enseigner et par là, à la présence d'espaces-temps réflexifs pensés et mis en œuvre dans les dispositifs. Ces enseignants ont alors la perception que ces moments favorisent une posture réflexive qu'ils recherchent. Les savoirs pour enseigner pourtant jugés essentiels pour les chercheurs, importants pour les enseignants restent peu abordés par les formateurs et parfois rejetés par les praticiens de terrain, mais ceci pourrait faire l'objet d'une autre recherche. De tels résultats seraient-ils confirmés à plus grande échelle ou par confrontation avec des observations de dispositifs ? Le vécu, le dire des uns et des autres correspondent-ils à la réalité des actions de terrain ?

Si certains résultats peuvent rejoindre, pour une petite part, quelques conclusions critiques de rapports institutionnels ou de recherches sur la formation continue, je m'interroge sur la modélisation envisagée dans ce travail : est-elle opératoire ? D'autres recherches sont nécessaires mais en tant que praticien de terrain, participer à la construction et à l'animation de formations plus professionnalisantes en utilisant certains résultats de ce travail serait intéressant.

Par ailleurs, les exigences de la recherche et de la rédaction de ce mémoire, longue et menée de front avec l'exercice de mon métier de professeur-documentaliste à plein temps, m'ont cependant permis à la fois une nécessaire rigueur dans la mise en mots et une obligation de « quitter » les chercheurs et leurs théories pour développer ma propre démarche. « Au début, il y avait l'action. Le mot constitue la fin plutôt que le début du développement. Le mot est la fin qui couronne l'œuvre » (Vygotski cité par Bassis, 2014).

## BIBLIOGRAPHIE

- Allard, M. (2001, avril). *Etude des relations entre l'actualisation des enseignants du secondaire et leur type de rapport au travail*. Université de Montréal.  
Consulté à l'adresse  
<http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/NQ65334.pdf>
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants: analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris: PUF.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, & E. Charlier, *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? quelles compétences?* (p. 27-40). Bruxelles: De Boeck Université.
- Altet, M. (2004). L'intégration des savoirs en sciences de l'éducation dans l'expertise enseignante: représentations et rapports aux savoirs professionnels des enseignants. In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud, *Entre sens commun et sciences humaines: quels savoirs pour enseigner?* (p. 159-178). Bruxelles: De Boeck Université.
- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay, *Conflits de savoirs en formation des enseignants: entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 91-105). Bruxelles: De Boeck Université.
- Amadiou, F., & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique: mythes et réalités* (Retz). Paris.
- Analyse de contenu. (2007). Consulté 8 janvier 2017, à l'adresse  
<http://www.suristat.org/article312.html>
- Analyse de contenu - Études et conseils: démarches et outils. (s. d.). Consulté 8 janvier 2017, à l'adresse <http://www.esen.education.fr/conseils/traitement->

des-donnees/operations/decrire-et-agreger-des-donnees-chiffrees-et-qualitatives/analyse-de-contenu/

Annexe 3 Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4) - BO n°11 du 26/11/2015. (2015, novembre). Consulté 2 novembre 2016, à l'adresse [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=94717](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717)

Bachelet, R. (2012, novembre 25). Recueil, analyse & traitement de données : l'entretien. Consulté 8 janvier 2017, à l'adresse [http://rb.ec-lille.fr//Analyse\\_de\\_donnees/Methodologie\\_entretien.pdf](http://rb.ec-lille.fr//Analyse_de_donnees/Methodologie_entretien.pdf)

Balas-Chanel, A. (2012, janvier). La pratique réflexive, une valse à 7 temps. *Expliciter, Journal du Groupe de Recherche sur l'Explicitation*, p. 1-15.

Bassis, O. (2014, mai 29). La place du débat dans la construction du savoir. Consulté 3 mai 2017, à l'adresse <http://odette.bassis.free.fr/?p=80>

Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens: démocratisation ou massification?* Paris: A. Colin.

Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris: Nathan.

Brunelle, J. (2002). Quand un stage vise le développement de la réflexivité des enseignants-stagiaires... In G. Carlier, J.-P. Renard, & L. Paquay, *La formation continue des enseignants: enjeux, innovation et réflexivité* (p. 83-109). Bruxelles: De Boeck Université.

Caillot, M. (2014). Les rapports aux savoirs des élèves et des enseignants. In *Le rapport aux savoirs: une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (p. 7-18). Québec: Livres en ligne du CRIRES. Consulté à l'adresse [http://lel.crires.ulaval.ca/public/le\\_rapport\\_aux\\_savoirs.pdf](http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf)

Chapron, F. (2015). De la pédagogie du document au curriculum en information-documentation. Dynamiques et résistances: Contribution libre

- pour le 10° congrès des enseignants-documentalistes de la FADBEN (p. 25). Présenté à 10° congrès des enseignants documentalistes de la FADBEN: 9-11 octobre 2015, Limoges. Consulté à l'adresse [https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic\\_01249355](https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01249355)
- Charlot, B. (1997). *Du Rapport au Savoir: Eléments pour une théorie*. Paris: Editions Economica.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné = suivie de Un exemple de la transposition didactique* (2e édition revue et augmentée). Grenoble: La Pensée Sauvage, Editions.
- Clerc, A., & Martin, D. (2012). Evolution d'un module de formation sur les théories de l'apprentissage à l'intention des futurs enseignants du secondaire: vers une rupture assumée entre théorie et pratique. *Revue des HEP*, (15), 53-72.
- Collas, A. (2015, avril 15). La Cour des comptes dénonce les carences du système de formation continue des enseignants. Consulté 17 janvier 2016, à l'adresse [http://www.lemonde.fr/education/article/2015/04/15/la-cour-des-comptes-denonce-les-carences-du-systeme-de-formation-continue-des-enseignants\\_4616300\\_1473685.html](http://www.lemonde.fr/education/article/2015/04/15/la-cour-des-comptes-denonce-les-carences-du-systeme-de-formation-continue-des-enseignants_4616300_1473685.html)
- Collinet, C. (2005). Quels savoirs scientifiques les enseignants d'EPS et les entraîneurs jugent-ils utiles? *Revue française de pédagogie*, (150), 43-58. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3225>
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, (172), 85-129. <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>
- Demougeot-Lebel, J., & Perret, C. (2011). Une formation pédagogique peut-elle modifier les conceptions de jeunes enseignants universitaires sur

- l'apprentissage et l'enseignement? *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 327-354. <https://doi.org/10.7202/1008989ar>
- Développer le « savoir analyser » à l'aide de « savoir-outils ». (2002, janvier). Consulté 8 janvier 2017, à l'adresse <http://eduscol.education.fr/cid46619/developper-le-savoir-analyser-a-l-aide-de-savoir-%20%20%20outils.html>
- Duplessis, P. (2016, novembre). Et pourtant, ils enseignent... Le « curriculum réalisé » de l'information-documentation. 10<sup>e</sup> congrès des enseignants documentalistes de la FADBEN: 9-11 octobre 2015. Consulté 3 mai 2017, à l'adresse <http://lestroiscouronnes.esmerée.fr/didactique-information/et-pourtant-ils-enseignent-le-curriculum-realise-de-l-information-documentation>
- Durand, M. (2008). Diversité des situations et unité des savoirs en formation des enseignants. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay, *Conflits de savoirs en formation des enseignants: entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 33-42). Bruxelles: De Boeck Université.
- Durand, M., & Arzel, G. (2002). Commande et autonomie dans la conception des apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants. In M. Carbonneau & M. Tardif, *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres* (p. 61-78). Sherbrooke: Editions du CRP.
- Eljamali, S. (s. d.). Analyse de contenu. Consulté à l'adresse [desavenir0507.free.fr/logos-images/Analyse\\_de\\_contenu.doc](http://desavenir0507.free.fr/logos-images/Analyse_de_contenu.doc)
- Examens - Certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique - BO n°30 du 23/07/2015. (2015, juillet). Consulté 24 avril 2016, à l'adresse [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=91546](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=91546)

- Ferry, L. (2003). Lettre à tous ceux qui aiment l'école: pour expliquer les réformes en cours. Consulté 2 novembre 2016, à l'adresse <http://controverses.mines-paristech.fr/privé/promo06/C06B12/2003.pdf>
- Formation continue en France. (2016, mai 6). In *Wikipédia*. Consulté à l'adresse [https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Formation\\_continue\\_en\\_France&oldid=126787336](https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Formation_continue_en_France&oldid=126787336)
- Formation professionnelle continue. (2016). Consulté 2 novembre 2016, à l'adresse <http://eduscol.education.fr/pid25543/formation-continue.html>
- Fugier, P. (2010, octobre). Les approches compréhensives et cliniques des entretiens sociologiques. Consulté 8 janvier 2017, à l'adresse <http://www.revue-interrogations.org/Les-approches-comprehensives-et>
- Gardiès, C. (2011). Le métier de professeur-documentaliste: interdépendance des savoirs. In *Professeur-documentaliste, un tiers métier* (p. 69-85). Dijon: Educagri éditions.
- Godefroid, T. (2012, octobre 5). Préparer et conduire un entretien semi-directif. Consulté 8 janvier 2017, à l'adresse <http://cruh.univ-lorraine.fr/sites/cruh.univ-lorraine.fr/files/documents/Tiphaine%20Godefroid.pdf>
- Goigoux, R. (s. d.). Roland Goigoux: quels savoirs utiles aux formateurs? Consulté 3 mai 2017, à l'adresse <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/roland-goigoux-quels-savoirs-pour-les-formateurs>
- Grangeat, M., & Munoz, G. (2011). Des savoirs enseignants: des savoirs-processus en prise avec les acteurs, les dispositifs et les théories. In P. Maubant & S. Martineau, *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (p. 143-164). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa. Consulté à l'adresse [115](http://webcom.upmf-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

- grenoble.fr/sciedu/grangeat/Ref/2011\_Grangeat-Munoz\_PUO\_Grangeat.pdf
- Groupe professionnel de secteur (GPS) Document de cadrage — 13/05/2016. (2016, mai 13). Consulté 5 mars 2017, à l'adresse [http://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pro/Formation\\_personnels/Elaboration\\_de\\_ressources/GPS-0-Cadrage.pdf](http://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pro/Formation_personnels/Elaboration_de_ressources/GPS-0-Cadrage.pdf)
- Guide pour la conduite d'entretien. (2007). Consulté 8 janvier 2017, à l'adresse [http://www.suristat.org/document/documentArticle/guide\\_entretien\\_fourier\\_1.pdf](http://www.suristat.org/document/documentArticle/guide_entretien_fourier_1.pdf)
- Hensler, H. (2004). Pour une ouverture de la culture professionnelle aux savoirs de la recherche en éducation: quelles conditions aménager en formation initiale et continue? In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud, *Entre sens commun et sciences humaines: quels savoirs pour enseigner?* (p. 179-199). Bruxelles: De Boeck Université.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante: Un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86(1), 5-16. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1423>
- Hugon, M.-A. (2008). Savoirs savants, savoirs issus de la pratique: pour une cohérence intellectuelle entre dispositifs de formation et conceptions des apprentissages. In *Savoirs d'actions et savoirs scientifiques: leur articulation dans la formation des enseignants: actes de la journée d'études du 2 avril 2008* (p. 49-57). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Intervention de Luc Ferry: Améliorer la formation des enseignants. (2003, septembre 4). Consulté 2 novembre 2016, à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/cid373/intervention-de-luc-ferry-ameliorer-la-formation-des-enseignants.html>
- Kaufmann, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif*. Paris: A. Colin.



- Lang, V. (2009). Synthèse et discussion. Savoirs professionnels et professions enseignantes. In R. Hofstetter & B. Schneuwly, *Savoirs en (trans)formation: au coeur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 289-304). Bruxelles: De Boeck Université.
- Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. (2013, juillet 25). Consulté 16 janvier 2016, à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>
- Lefevre, G., & Grenier-Gire, C. (2011). Panorama des recherches. In *Professeur-documentaliste, un tiers métier* (p. 21-47). Dijon: Educagri éditions.
- Les entretiens semi-directifs: guide méthodologique. (2007). Consulté 8 janvier 2017, à l'adresse <http://www.suristat.org/article246.html>
- Léziart, Y. (2007, juin 4). Dépasser les oppositions: théorie, science et pratique. Consulté 17 janvier 2016, à l'adresse <http://www.epsetsociete.fr/Depasser-les-oppositions-theorie>
- Magot, C.-A. (2015, décembre 10). *Épistémè de la motivation: premiers éléments d'une analyse vectorielle?* Université de Strasbourg - Alsace. Consulté à l'adresse <http://www.theses.fr/2015STRAG062>
- Maubant, P., & Roger, L. (2012). Les métiers de l'éducation et de la formation: une professionnalisation en tensions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1). Consulté à l'adresse <https://ripes.revues.org/593>
- Maulini, O. (2006, septembre 3). Note de lecture: Kaufmann, J.-C. (1996). L'entretien compréhensif. Paris: Nathan. Consulté 8 janvier 2017, à l'adresse <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/2006/sem-rech-note-lecture.pdf>

- Mayen, P. (2008). Intégrer les savoirs à l'action. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay, *Conflits de savoirs en formation des enseignants: entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 43-58). Bruxelles: De Boeck Université.
- Meirieu, P. (2003). Lettre à un ami ministre. Consulté 2 novembre 2016, à l'adresse <http://www.meirieu.com/POLEMIQUES/LUCFERRY.pdf>
- Montandon, C. (2008). Points de vue épistémologiques des rapports théorie et pratique dans les conceptions de la formation en question dans la formation continue des enseignants. In *Savoirs d'actions et savoirs scientifiques: leur articulation dans la formation des enseignants: actes de la journée d'études du 2 avril 2008* (p. 59-75). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Mucchielli, R. (1919-1981). (2006). *L'analyse de contenu: des documents et des communications*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
- Nosal, C. (2001). Gestion stratégique des savoirs et changements organisationnels, entre savoir et méta-cognition. Une expérience de formation présentielle et à distance. Consulté 6 novembre 2016, à l'adresse [http://www.xploorew.com/VSST/Colloque/01-Barcelone/Tome%20II/Tome%20II\\_Chap%207.pdf](http://www.xploorew.com/VSST/Colloque/01-Barcelone/Tome%20II/Tome%20II_Chap%207.pdf)
- Orange, C. (2006). Analyse de pratiques et formation des enseignants. *Recherche & formation*, 51, 119-131.  
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.506>
- Orange, C. (2007, avril 6). L'analyse de pratiques se doit d'être théorique. Consulté 4 janvier 2016, à l'adresse <http://epsetsociete.fr/L-analyse-de-pratiques-se-doit-d>
- Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, (90), 1-36.

- Paun, E. (2006). Transposition didactique: un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 22(2), 3-13.  
<https://doi.org/10.3917/cdle.022.0003>
- Perrenoud, P. (1994a). La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant. Consulté 4 janvier 2016, à l'adresse  
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1994/1994\\_10.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_10.html)
- Perrenoud, P. (1994b). L'ambiguïté des savoirs et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant. Consulté 4 janvier 2016, à l'adresse  
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1994/1994\\_03.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_03.html)
- Perrenoud, P. (1997). Formation continue et obligation de compétences dans le métier d'enseignant. Consulté 4 janvier 2016, à l'adresse  
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1997/1997\\_01.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_01.html)
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. Consulté 10 juin 2016, à l'adresse  
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_26.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html)
- Perrenoud, P. (1999). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude: savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF Editeur.
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. Consulté 8 janvier 2017, à l'adresse  
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_02.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html)
- Perrenoud, P. (2002a). Du concret avant toute chose... ou comment faire réfléchir un enseignant qui veut agir. In G. Carlier, J.-P. Renard, & L.

- Paquay, *La formation continue des enseignants: enjeux, innovation et réflexivité* (p. 69-81). Bruxelles: De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (2002b). Les disciplines de référence en formation des enseignants. Consulté 5 juin 2016, à l'adresse [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2002/2002\\_03.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_03.html)
- Perrenoud, P. (2009). Comprendre qu'enseigner c'est penser, en s'appuyant sur des savoirs qui ne sont pas tous « à enseigner ». Consulté 5 juin 2016, à l'adresse [www.aecse.net/userfiles/file/Perrenoud\\_Enseigner\\_penser.ppt](http://www.aecse.net/userfiles/file/Perrenoud_Enseigner_penser.ppt)
- Perrenoud, P. (2010). Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle. Consulté 4 janvier 2016, à l'adresse [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2010/2010\\_03](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2010/2010_03)
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (2008). Introduction. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle: intégration ou déni mutuel? In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay, *Conflits de savoirs en formation des enseignants: entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 7-20). Bruxelles: De Boeck Université.
- Philippot, T. (2008, août 12). *La professionnalité des enseignants de l'école primaire: les savoirs et les pratiques*. Université de Reims - Champagne Ardenne. Consulté à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00444595/document>
- Porlan Ariza, R., & Rivero Garcia, A. (2001). Nature et organisation du savoir professionnel enseignant souhaitable. *Aster: Recherches en didactique des sciences expérimentales*, 32, 221-251. <https://doi.org/10.4267/2042/8771>
- Rapport - n° 2010-111: Évaluation de la politique de formation continue des enseignants des premier et second degrés (sur la période 1998 - 2009).

- (2010, octobre). Consulté 4 janvier 2016, à l'adresse [http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/rapport\\_igen\\_igaenr\\_evaluation\\_de\\_la\\_politique\\_de\\_formation\\_continue\\_des\\_enseignants\\_octobre\\_2010.pdf](http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/rapport_igen_igaenr_evaluation_de_la_politique_de_formation_continue_des_enseignants_octobre_2010.pdf)
- Rapport - N° 4075: Rapport d'information de M. Michel Ménard déposé en application de l'article 145 du règlement, par la commission des affaires culturelles et de l'éducation en conclusion des travaux de la mission d'information sur la formation des enseignants. (2016, mai 10). Consulté 2 novembre 2016, à l'adresse [http://www2.assemblee-nationale.fr/documents/notice/14/rap-info/i4075/\(index\)/rapports-information#P84\\_3536](http://www2.assemblee-nationale.fr/documents/notice/14/rap-info/i4075/(index)/rapports-information#P84_3536)
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2012). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés: apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
- Rayou, P. (2008). Ni guerre, ni paix. Tensions et malentendus dans la formation. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay, *Conflits de savoirs en formation des enseignants: entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 77-89). Bruxelles: De Boeck Université.
- Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs - BO n°30 du 23/07/2015. (s. d.). Consulté 24 avril 2016, à l'adresse [http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/30/3/perso4093\\_annexe1\\_452303.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/30/3/perso4093_annexe1_452303.pdf)
- Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage: le cas des compétences méthodologiques. Consulté 6 novembre 2016, à l'adresse <http://www.educacom.info/pedagogie-recherche/article-master/30-conscience-metacognition.pdf>

- Saussez, F., & Paquay, L. (2004). Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche à construire? In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud, *Entre sens commun et sciences humaines: quels savoirs pour enseigner?* (p. 115-138). Bruxelles: De Boeck Université.
- Sensevy, G. (2002). La formation continue des professeurs: éléments de réflexion et propositions. *Le français aujourd'hui*, 136, 7-16.
- Snoeckx, M. (2008). Entre théories et pratiques: réconciliation autour du paradigme du praticien réflexif. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay, *Conflits de savoirs en formation des enseignants: entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 125-140). Bruxelles: De Boeck Université.
- Talis 2013. (2014, juin). Consulté 4 janvier 2016, à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/cid80632/talis-2013-la-formation-professionnelle-des-enseignants-est-moins-developpee-en-france-que-dans-les-autres-pays.html>
- Thuilier, O., Goloubieff, B., & Vial, M. (2014). Rapport au savoir et place de l'accompagnement en formation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (31), 49-61. <https://doi.org/10.4000/dse.570>
- Une formation continue des enseignants aujourd'hui. (s. d.). Consulté 3 mai 2017, à l'adresse <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/une-formation-continue-des-enseignants-aujourd'hui>
- Vaniscotte, F. (2002). Fonctions et dispositifs de la formation continue des enseignants: tendances européennes. In G. Carlier, J.-P. Renard, & L. Paquay, *La formation continue des enseignants: enjeux, innovation et réflexivité* (p. 183-197). Bruxelles: De Boeck Université.

- Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, (66), 3-28.
- Vause, A. (2010). Les croyances et connaissances des enseignants de l'école primaire à propos de l'acte d'enseigner. *Education & Formation*, (e-294), 13-19.
- Vincent, V., & Carnus, M.-F. (2015). Introduction. In *Le rapport au(x) savoir(s) au coeur de l'enseignement: Enjeux, richesse et pluralité* (p. 9-22). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. Consulté 8 janvier 2017, à l'adresse [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v3/Wanlin2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Wanlin2.pdf)
- Wirthner, M., & Garcia-Debanc, C. (2010). À la recherche des savoirs des enseignants de français: méthodologies, difficultés et premiers résultats. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (42), 5-23.
- Wolfs, J. L., Charlier, E., Fagnant, A., & Letor, C. (2010). La formation des enseignants: quelques pistes de réflexion. *Education & Formation*, (e-294), 7-12.
- Allard, M. (2001, avril). *Etude des relations entre l'actualisation des enseignants du secondaire et leur type de rapport au travail*. Université de Montréal. Consulté à l'adresse <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/NQ65334.pdf>





# **ANNEXES**



# ANNEXE A – ILLUSTRATIONS ET TABLEAUX

## 1.1. Liste des illustrations

Illustration 1 : Catégorie des savoirs théoriques.....	17
Illustration 2 : Catégorie des savoirs professionnels.....	17
Illustration 3 : Concept de transposition didactique.....	18
Illustration 4 : Composants des savoirs théoriques.....	20
Illustration 5 : Composants des savoirs professionnels.....	24
Illustration 6 : Concept de transposition didactique appliqué à l'information- documentation (Duplessis, 2016).....	25
Illustration 7 : Formation continue, lieu d'articulation.....	33
Illustration 8 : Vers une logique de formation d'après la recherche.....	41
Illustration 9 : Grille d'analyse des entretiens des formées.....	55
Illustration 10 : Grille d'analyse des entretiens des formateurs.....	56
Illustration 11 : Profil des formées.....	69
Illustration 12 : Formation décrite par les formées.....	70
Illustration 13 : Dispositif de formation décrit par les formées ED3 et ED4.....	70
Illustration 14 : Profils des formateurs.....	83
Illustration 15 : Formation décrite par les formateurs PF1 et PF2.....	85
Illustration 16 : Formation décrite par le formateur PF3.....	85
Illustration 17 : Formation décrite par les formateurs.....	90
Illustration 18 : Lien entre le rapport instrumental à la formation et les formations décrites par PF1 et PF2.....	95
Illustration 19 : Formées et formateurs dans la même « bulle » de savoirs.....	101
Illustration 20 : Formation décrite par le formateur PF3.....	102
Illustration 21 : Lien entre le rapport professionnel à la formation et la formation décrite par PF3.....	103
Illustration 22 : Vers une formation continue efficiente ?.....	106

## 1.2. Liste des tableaux

Tableau 1 : Guide d'entretiens.....	51
Tableau 2 : Axes du rapport à la formation.....	68

## ANNEXE B - GUIDE D'ENTRETIENS

Le guide d'entretiens est structuré autour de trois grands thèmes avec quelques questions et des relances possibles (en italique).

### 1. Guide – Formés

#### Thème 1 : Le rapport au savoir

- Quels savoirs vous semblent importants pour votre métier ?

*Quels sont les savoirs qui vous intéressent et que vous recherchez ? Pour quoi (en) faire ? Est-ce dans le domaine des outils, des compétences, des connaissances ? Dans le domaine théorique, pouvez-vous préciser les savoirs scientifiques que vous évoquez ? Pouvez-vous citer des exemples ? Pouvez-vous évoquer des auteurs ? Sont-ils de l'ordre des savoirs à enseigner ou des savoirs pour enseigner ? Jugez-vous les savoirs de la pratique suffisants ? Comment enrichissez-vous ce type de savoirs ? Échangez-vous souvent avec vos collègues sur ces savoirs-là ? Sur quels types de connaissances et dans quel cadre ? Comment avez-vous accès aux savoirs que vous évoquez ? Où avez-vous appris ce que vous avez mentionné dans les questions précédentes (où vous formez-vous ? Lecture ? Colloque ? Formation ?... ) ?*

- De manière générale, qu'évoque pour vous « apprendre » (ou « se former à ») des savoirs scientifiques (ou théoriques) ?

*A-t-on (encore) besoin de savoirs quand on est enseignant expérimenté ? Et vous ? Des savoirs plus théoriques vous manquent-ils en formation ? Dans quel domaine ? Avez-vous des exemples ? En règle générale, quelle attitude aviez-vous face aux savoirs théoriques de la formation initiale ? Les jugez-vous suffisants, utiles ? Ou pas ? Êtes-vous intéressés par les nouvelles données scientifiques ? Vous tenez-vous au courant ? Êtes-vous à la recherche de savoirs nouveaux ? Lesquels ? Pour quoi (en) faire ? Comment avez-vous accès aux savoirs que vous évoquez ? (Lecture ? Colloque ? Formation ?) Pouvez-vous donner un exemple ?*

- De manière générale, qu'évoque pour vous « faire apprendre » ?

*Apprendre, quel sens cela avait-il dans votre propre scolarité ? Faire apprendre, est-ce pour vous une notion différente de celle d'enseigner ou est-ce équivalent ? Dans l'exercice de votre métier, faire apprendre, en quoi est-ce une difficulté ? Un plaisir ? Un défi ? Avez-vous des exemples ?*

### **Thème 2 : Le rapport à la formation**

- *Quel sens cela a pour vous de faire acte de candidature, de s'inscrire en formation continue ? Qu'est-ce qui vous semble particulièrement important dans votre projet de formation ? Quel type de formation recherchez-vous en priorité ?*

*Globalement, est-ce utile pour vous d'aller en formation ? Dans quel sens ? Avez-vous des exemples ? Dans quel(s) but(s) vous formez-vous ? Que recherchez-vous en priorité ? Est-ce pour élaborer un projet dans votre établissement ou dans vos classes ? Par exemple ? Pour résoudre des difficultés ? Telles que ... ? Pour construire de nouvelles compétences ? Lesquelles ? Recherchez-vous des outils ? Dans le domaine numérique par exemple ? Qu'est-ce qui est prioritaire actuellement dans votre projet de formation à plus long terme ? Avez-vous des exemples ?*

### **Thème 3 : Les savoirs de la formation**

- *Quelle place pour les savoirs apportés en formation ?*

*Quelle est leur nature ? Pouvez-vous identifier les savoirs théoriques apportés ? Lesquels ? Quels auteurs ? Concernent-ils plutôt les savoirs à enseigner ou les savoirs pour enseigner ? Sous quelle forme (diaporama, exposé, justification d'une pratique, conférence...) ? Vous semblent-ils utiles ? Pouvez-vous me donner un exemple dans une situation de votre pratique ? Vous suggère-t-on une bibliographie ? Pouvez-vous préciser les savoirs scientifiques que vous considérez comme importants pour vous (même hors formation — dans l'idéal) ? Manquent-ils dans les formations ? Pouvez-vous donner un exemple ?*

- *Quelle utilisation en formation de vos savoirs issus de la pratique ?*

*Si les savoirs de la pratique sont utilisés, comment le sont-ils ? Sous la forme d'anecdotes ? De récit d'une pratique, d'une séquence, d'une difficulté*

*rencontrée ? Est-ce important pour vous ou une perte de temps ? Dans quel but sont-ils utilisés ? Pour analyse ? Pour modèle ? Pour exemple ? A quel moment de la formation en général ? Pendant combien de temps ? Y a-t-il une aide à l'explicitation de ces savoirs de la pratique en formation ? Est-ce important pour vous de les communiquer ou une perte de temps ? Si les savoirs de la pratique ne sont pas utilisés, est-ce pour vous un manque ? Un inconvénient ? Pourquoi ? Pouvez-vous me donner un exemple ?*

- Comment se fait en formation l'articulation entre les savoirs théoriques et le savoir de votre pratique ?

*Est-ce que l'articulation est-elle faite dans le stage ? Est-elle prévue ? Est-elle suffisante ? Comment se fait-elle ? Est-elle renvoyée (reléguée) en dehors de la formation ? Si cette articulation n'existe pas, faudrait-il des moments dans la formation permettant de faire des liens ? Sous quelle forme ? Faut-il envisager des suivis de formation (sorte de « service après vente ») à propos des essais ou des « innovations » sur le terrain ?*

## **2. Guide – Formateurs**

### **Thème 1 : Le rapport au savoir**

- Quels savoirs vous semblent importants pour votre métier ? Et pour la formation ?

*Quels sont les savoirs qui vous intéressent et que vous recherchez ? Pour quoi (en) faire ? Est-ce dans le domaine des outils, des compétences, des connaissances ? S'agit-il plutôt de savoirs à enseigner ou des savoirs pour enseigner ? Dans le domaine théorique, pouvez-vous préciser les savoirs scientifiques que vous évoquez ? Pouvez-vous citer des exemples ? Pouvez-vous évoquer des auteurs ? Jugez-vous les savoirs de la pratique suffisants ? Comment enrichissez-vous ce type de savoirs pour les apporter en formation ? Que pensez-vous des savoirs pour animer des dispositifs de formations, pour former des collègues expérimentés ? Sont-ils nécessaires ? Si oui, lesquels ? Échangez-vous souvent avec vos collègues formateurs sur ces savoirs-là (mutualisation ?) ? Dans quel cadre ? Comment avez-vous accès aux savoirs que vous évoquez ? Où avez-vous appris ce que vous avez mentionné dans*

*les questions précédentes (où vous formez-vous ? Lecture ? Colloque ? Formation ?...)* ?

- De manière générale, qu'évoque pour vous « faire apprendre » (ou « former à ») des savoirs scientifiques (ou théoriques) ?

*A-t-on (encore) besoin de savoirs quand on est enseignant expérimenté ? Quand on est formateur ? Et pour vous ? Des savoirs plus théoriques vous manquent-ils pour former ? Dans quel domaine ? Avez-vous des exemples ? En règle générale, quelle attitude aviez-vous face aux savoirs théoriques de la formation initiale ? Les jugez-vous les suffisants, utiles ? Ou pas ? Êtes-vous intéressés par les nouvelles données scientifiques ? Vous tenez-vous au courant ? Êtes-vous à la recherche de savoirs nouveaux ? Lesquels ? Pour quoi (en) faire ? Comment avez-vous accès aux savoirs que vous évoquez ? (Lecture ? Colloque ? Formation ?) Pouvez-vous donner un exemple ? Pour vous y-a-t-il des connaissances de base indispensables pour le formateur ? Dans quel domaine ?*

- De manière générale, qu'évoque pour vous « faire apprendre » ?

*Apprendre, quel sens cela a-t-il dans votre propre scolarité ? Faire apprendre, est-ce pour vous une notion différente de celle d'enseigner ou est-ce équivalent ? Dans l'exercice de votre métier, faire apprendre, en quoi est-ce une difficulté ? Un plaisir ? Un défi ? Avez-vous des exemples ? Et en formation ? Former et enseigner, quel sens cela a pour vous ?*

## **Thème 2 : Le rapport à la formation**

- Quel sens cela a pour vous de former des collègues ? Pourquoi êtes-vous devenu formateur ? Qu'est-ce qui vous semble particulièrement important dans votre dispositif de formation ? Qu'attendez-vous des formés en règle générale ?
- Quel type de formation en tant que formateur recherchez-vous ?

*En tant que formateur : Quel type de formation recherchez-vous en priorité ? Dans quel but ? Est-ce du domaine des outils techniques ? Des méthodes d'animation ? Des exemples de pratiques à proposer ? Des connaissances scientifiques de bases que les formateurs devraient avoir ?*

*En tant qu'enseignant : Dans quel but vous formez-vous ? Pour quel projet à plus long terme ? Pour quel projet dans votre établissement ou dans vos classes ? Pour résoudre quelles difficultés ? Pour construire quelles nouvelles compétences ? Qu'est-ce qui est prioritaire dans votre projet de formation ? Avez-vous des exemples ? (en fonction du temps de l'entretien)*

### **Thème 3 : Les savoirs de la formation**

- *Quelle place accordez-vous aux savoirs « théoriques » nouveaux en formation ? De quel type sont-ils ? Comment vous y prenez-vous pour faire « passer » le message ?*

*Pouvez-vous nommer les savoirs théoriques apportés ? Sur quels auteurs vous appuyez-vous ? Sous quelle forme (diaporama, exposé, justification d'une pratique, conférence, mise en activité, mise en pratique, construction et / ou analyse de séances, ...) ? À quoi servent-ils dans le cadre de votre dispositif ? Suggérez-vous une bibliographie ? Pouvez-vous préciser les savoirs scientifiques que vous considérez comme importants (et que vous n'apportez peut-être pas) pour les formés des formations que vous animez ? S'ils ne sont pas présents, pouvez-vous expliquer en quoi ils ne sont pas nécessaires ?*

- *Est-ce que vous vous appuyez sur les savoirs issus de la pratique des formés ?*

*Si les savoirs de la pratique sont utilisés, comment le sont-ils ? Sous quelle(s) forme(s) (Anecdotes, Récits d'une pratique, d'une séquence, d'une difficulté rencontrée, ...) ? Dans quel but ? Pour les analyser, les modéliser, s'en servir comme exemples ? Aidez-vous à l'explicitation de ces savoirs de la pratique (moments réflexifs, questions, tour de table...) ? Si les savoirs de la pratique ne sont pas utilisés, pour vous est-ce un manque ? Une perte de temps ? Pourquoi ? Pouvez-vous me donner un exemple ?*

- *Comment se fait en formation l'articulation entre les savoirs théoriques et le savoir de votre pratique ?*

*Cette articulation est-elle faite dans le stage (ou renvoyé après la formation) ? Si elle est prévue, comment se fait-elle ? Est-elle suffisante ? Si cette articulation n'existe pas, pensez-vous qu'il faudrait des moments pour*



*faire des liens ? Ou pour vous cela ne vous semble pas nécessaire ? Comment présentez-vous les exemples de pratique proposés ? Ont-ils des points d'appuis théoriques ? Faites-vous des suivis de formation à propos des essais ou « innovations » sur le terrain ?*

## **ANNEXE C - LES VERBATIMS DES ENTRETIENS**

### **1. Entretien du collègue ED1**

**Quand tu t'inscris en stage de formation continue que ce soit PAF, Canopé, ou Clémi tout ce que tu veux, quel sens cela a pour toi, qu'est-ce que tu mets derrière ? Est-ce que c'est utile pour toi ?**

Justement, je m'inscris parce cela va être utile.

**Hmmm**

En général, c'est parce que je souhaite acquérir un outil supplémentaire.

**D'accord, ok et c'est quel type de formations que tu cherches ? Seulement des outils ? Ou tu cherches d'autres types de savoirs ?**

Alors pour prendre un exemple, cette année, j'ai pris deux formations concernant des outils pratico-pratiques mais également une remise à niveau notamment sur le droit des auteurs.

**D'accord, et...**

Et utilisation dans les documents numériques, on construit maintenant actuellement de plus en plus avec nos élèves.

**D'accord, donc pour résumer quel but tu donnerais à ta recherche de formation ?**

Euh...

**Est-ce que c'est pour résoudre des difficultés, pour élaborer des projets, construire de nouvelles compétences, ...**

Non, j'ai plutôt envie de dire que c'est vraiment un accompagnement au quotidien, c'est de la formation continue et cela porte bien son nom et dans le sens où je vais avoir un besoin, **je vais aller regarder l'offre de formation** et me dire tiens, ça, ça peut m'être utile que ce soit maintenant tout de suite dans l'immédiat ou dans un futur proche. Mais en général, je vois où j'ai des lacunes ... et aussi eh tiens, on parle de plus en plus de radiophonie, pourquoi ne pas m'intéresser maintenant à la radiophonie et quitte à mettre en projet et l'utiliser cette nouvelle compétence-là l'année prochaine. Voilà.

**D'accord.**

Je progresse par petits pas, mais je suis sûre que c'est la notion d'accompagnement que je vois dans la formation continue.

**Pour toi, ton projet, ce serait tout au long de ta carrière, faire des points particuliers, des arrêts pour engranger du savoir.**

Oui, c'est bien ça, cette idée d'arrêts me plaît bien parce que j'ai un besoin ponctuel, je m'essouffle un peu dans mon boulot, tiens... y a des nouveaux outils qui apparaissent, tiens je vois que là j'ai des lacunes, je ne suis plus à la page, il y a des choses qui me manquent.

**Hmmm**

Encore une fois, je reprends l'exemple de la notion de droit d'auteur qui fait partie de notre formation initiale mais je me rends compte que je suis larguée, j'ai plein de choses que j'ai oubliées ou qui ont bougé entre temps. Je ne suis plus à la page.

**Hmmm**

Là, j'ai besoin d'avoir une piqure de rappel par exemple.

**Et le droit d'auteur, tu le mettrais au niveau des outils ou des connaissances pures ?**

Non, la connaissance pure, j'ai envie de dire parce que ça fait partie de notre bagage initial et que là, je me rends compte que j'ai vraiment besoin de me remettre à niveau, c'est vraiment une remise à niveau.

**D'accord. Est-ce que tu as d'autres exemples de formation que tu as suivies à part les outils que tu vas chercher ou le droit d'auteur.**

Moi, j'ai apprécié de m'inscrire à des MOOCs. Enfin, c'est un même MOOC que j'ai refait trois ans de suite, c'était un MOOC proposé par l'Académie de Besançon.

**Hmm**

Je ne sais plus le libellé, il a changé de libellé, chaque année, ce qui montrait qu'il y avait une progression. J'ai intégré le MOOC la première année où il a commencé, on a essuyé les carreaux tous ensemble, c'était vraiment sympa et après comme il évoluait, ça me donnait envie d'évoluer avec eux,

donc je les ai suivis sur trois ans et au bout de trois ans, j'ai un peu laissé tomber parce j'ai rencontré les mêmes difficultés à chaque fois, et voilà...

**Tu n'as pas eu de solutions de la part des formateurs ou alors au bout de trois ans, t'es passée du côté tuteur parce que je sais que tu es devenu tuteur**

Non, pas du tout... Je me suis inscrite au MOOC parce que je m'essoufflais un peu dans mon boulot et j'avais envie de voir autre chose et en tant que prof-doc on est souvent seul dans notre établissement, on n'a pas beaucoup de collègues avec qui discuter hormis dans les groupes de secteur et encore là, c'est très aléatoire puisque contenu divers... Voilà, donc le MOOC était un merveilleux bain .... Honnêtement... J'ai eu des tuteurs à distance qui étaient formidables mais simplement travailler en équipe c'est comme partout c'est compliqué mais à distance c'est encore plus compliqué parce que chacun est dans son propre CDI à gérer son propre quotidien qu'on soit en Mayenne ou à Valence ou à Brest eh bien c'était compliqué de nous connecter pour travailler sur un même projet, ce qui fait que il y en a qui avancent un peu plus et qui donnent un peu plus pour que le projet soit finalement mené à bout.

**Hmhmh**

Et au bout d'un moment voilà...

**C'est toujours les mêmes ? C'est ça ?**

Et la première année j'ai eu un super tuteur qui était vraiment là pour nous quand j'avais des coups de mous et des questionnements. Euh la seconde année, mon tuteur était moyen-bof et la troisième année, ça allait mais je n'avais plus envie. Je n'avais plus envie, j'avais fait le tour un peu de la question du MOOC et je me rendais compte que même moi personnellement je changeais d'orientation professionnelle, donc voilà...

**Ça te plaisait moins, donc tu as arrêté.**

Par contre le MOOC est une belle expérience, cela prend du temps de l'investissement mais ça génère tellement de questionnement, de foisonnement et par le partage tu apprends aussi énormément de choses au niveau des outils pratico-pratiques euh franchement ça vaut le coup.

**D'accord et le fait que cela soit hors temps de travail, ça te dérange pas ?**

Non, même en ayant une famille, en fait tu t'organises. C'est toujours une histoire d'organisation en fait et quand tu peux pas, tu peux pas ! C'est tout. La possibilité d'avoir euh, de visionner des Webinaires qu'on avait de manière hebdomadaire, en décalé.

**Hmhmh**

Te permettait de toute façon toujours de raccrocher les wagons à un moment ou à un autre et comme on travaillait de tout façon en asynchrone parce que tout le monde n'était pas forcément connecté au même moment, c'était pas gênant parce qu'on avait des documents partagés et par contre l'idée de se fixer régulièrement des temps tous ensemble par Hangouts parce qu'on utilisait l'outil Google parce que c'était plus pratico-pratique, ces temps où on était tous ensemble, c'est quand même des temps précieux.

**Durant mon mémoire, j'ai croisé une phrase du rapport Talis, qui disait que 42 % des enseignants pointent le fait qu'il manque des activités en formation qui leur conviennent. Est-ce que tu rejoins leur avis, tu te ranges dans les 42 % ou ...**

Le rapport date de quand ?

**2013**

Alors sachant que j'ai décroché depuis un moment du PAF, oui, datant de 2013, ça pourrait être possible, je me rangerais volontiers dans ces 42 % et cependant dans les offres du PAF de cette année, j'ai trouvé des choses, des libellés qui semblaient beaucoup plus concrets non seulement de par les termes utilisés mais aussi par le temps imparti. Si là, j'ai choisi par exemple, une activité ou une formation autour de l'utilisation d'une exposition dans le cadre de la langue allemande qui ne durera que trois heures.

**D'accord.**

Et en trois heures imparties, je pense que l'on peut faire le tour sur la manière d'utiliser de manière pratico-pratique l'utilisation dans son cours, hors cours, je ne sais pas dans le cadre d'un projet, une exposition, donc il y a une

meilleure adéquation je dirais, ou il y a un travail qui est fait au niveau du PAF pour que les choses soient...

**Entre l'intitulé et le temps de formation donné ?**

L'intitulé, la précision de l'intitulé, sa précision, son intérêt manifeste et aussi le temps imparti, le fait d'avoir des activités qui ne correspondent pas... La citation que tu faisais-là... Tu peux la redonner

**Oui 42 % des enseignants pointent le fait qu'il manque d'activités qui leur conviennent en formation**

Oui, je pense que c'est sans doute aussi parce qu'il y a que la formation s'étale sur une journée, qu'elle se traîne en longueur, que les pauses sont trop longues, il y a plein de choses comme ça qui rentrent dedans et que parfois on vient avec des attentes.

**Hhmm**

Qui ne sont pas prises en compte non pas parce que les animateurs ne devaient pas faire ce travail-là mais simplement parce qu'ils n'en sont pas conscient, ils n'ont pas fait la démarche de les faire émerger, auparavant, avant qu'on arrive...

**D'accord.**

Et un libellé correspond à une attente mais parfois elle peut être trop générale.

**D'accord ; donc actuellement, si je prends le temps T d'aujourd'hui, finalement tu as trouvé ton compte cette année, pas trouvé ton compte ? Tu t'es inscrit ?**

Oui, inscrit ce qui est déjà un grand pas parce que j'avais déjà décroché depuis quelques années. Parce que je parlais du principe que j'étais moi-même coordinatrice de GPS donc, les formations qui nous intéressaient eh bien on les mettait en route. Après avec la fusion, j'ai décroché, je me suis inscrite au MOOC et j'avais lâché tout ce qui était PAF d'autant plus que je ne trouvais pas mon compte.

Mais cette année, étrangement je me suis penchée sur le PAF puisque je me n'intéresse plus au GPS, que j'ai décroché du MOOC et j'ai trouvé des libellés qui m'intéressaient.

**En décrochant du GPS, en décrochant du MOOC t'avais quand même un besoin de formation qui était là ?**

Très clairement.

**Si je me place maintenant en formation, quelle place tu donnes aux savoirs apportés en formation ?**

Quelle place dans quoi ?

**En formation. Est-ce que tu peux identifier les savoirs que le formateur t'apporte ? Est-ce qu'ils sont définis ? Est-ce que tu arrives à les repérer ? Est-ce que c'est que des outils, des savoir-faire, des savoirs scientifiques ?**

C'est très intéressant ce que tu demandes parce que très clairement en documentation, et ça je l'ai vécu dans le MOOC, les savoirs sont clairement identifiés, ils sont beaucoup théories de l'apprentissage, de la culture numérique et à côté il y a des savoir-faire. Mais les savoirs sont toujours clairement indiqués et identifiés.

**Dans le MOOC, d'accord et dans le GPS ?**

Aussi, parce que l'on s'appuyait beaucoup sur nos lectures, chacun d'après son propre centre d'intérêt faisait un compte-rendu aux collègues et tout était mis en commun et à l'époque on avait créé un blog pour que tout soit accessible à tous si on en avait parlé à tel moment on pouvait aller faire une recherche.

**Donc dans votre GPS chacun devenait à un moment un mini-formateur ?**

Tout à fait.

**Pour euh exposer ce qu'il avait lu à tous ?**

Oui on avait une thématique globale et par rapport à cette thématique globale chacun avait une part à jouer, c'est à dire que c'était pas simplement parce que t'étais coordinateur que t'étais pourvoyeur de savoirs au contraire

chacun avait sa tâche à faire en quelque sorte, ça pouvait être uniquement pourvoyeur de savoirs comme tu disais mais aussi " moi j'ai une expérience à vous faire partager " et de là on en tire des conclusions et ben on se disait " tiens toi à l'occasion tu deviendrais pas toi formateur chez nous pour nous expliquer, enfin, nous aider à mettre en place nous dans notre établissement ce que tu as fait dans ton établissement ? " Bon voilà, c'était euh à géométrie variable mais surtout chacun prenait part.

**D'accord. Par rapport aux savoirs théoriques, qui sont clairement identifiés, ici c'est surtout dans le MOOC, c'est ça ?**

De façon générale, chaque fois que j'ai travaillé, on avait besoin de l'apport théorique.

**D'accord.**

Parce que dans notre quotidien, on est énormément dans le bricolage, le pratico-pratique, le " j'interviens parce que la collègue a besoin de moi, " " ah untel me dit " tiens, j'ai un groupe, je ne sais pas trop quoi en faire en AP ", ... on n'a pas le temps de ce temps réflexif et personnellement à chaque fois, j'ai été chercher ou j'ai été demander cet apport de savoirs théoriques

**Dans ces savoirs qui sont toujours là, est-ce que tu arrives à identifier si ce sont des savoirs à enseigner (la didactique) ou des savoirs pour enseigner c'est-à-dire la relation à l'élève, on va les faire travailler par groupes parce que c'est euh... la verbalisation...**

Y a des deux, ça dépend de la thématique abordée, y a vraiment des deux et c'est aléatoire.

La didactique je crois qu'elle est de moins en moins, on en n'est moins conscient en documentation, on ne se pose pas ce genre de questions, je crois que dans le fait de ne pas avoir une classe à part entière, dans le fait d'avoir un espace à gérer ou de pouvoir les faire travailler par équipes ou les faire travailler sous forme de rallye individuellement euh... du coup l'aspect didactique entre moins en ligne de compte.

**D'accord, l'aspect didactique tu penses que c'est utile ?**



Pour prendre l'exemple de cette année, on apprend à enseigner dans une langue étrangère et la didactique a une part entière dans ça et je découvre en tant que prof doc énormément de choses dont je n'ai jamais été consciente.

### **D'accord**

Peut-être qu'on faisait ça inconsciemment d'autant plus qu'on est professeur-documentaliste, donc qu'on enseigne de manière différente, par... par... par essence j'ai envie de dire mais le fait d'avoir la théorie nous permet de mettre des mots dessus ou bien de se rendre compte de comment on pourrait faire autrement. Et ça, c'est vraiment intéressant. La didactique je dirais n'est pas une part négligeable.

**D'accord, en formation, les savoirs théoriques puisque tu dis qu'ils sont clairement identifiés, le formateur ou le mini-formateur, les fait passer comment ? Sous quelle forme ? En conférence ... ?**

oui c'est souvent des conférences, en l'occurrence dans le MOOC, c'est souvent des conférences qui sont ensuite reprises, détaillées explicitées par des cas pratiques mais y a toujours eu cette jonction. C'est à dire qu'il y a un apport théorique de manière magistrale entre guillemets et ensuite une application concrète pour dire voilà, on ne prêche pas dans le désert mais pratico-pratique voilà ce que cela peut donner sur le terrain et c'est ça qui est formidable, c'était le cas aussi bien dans le MOOC que dans le GPS puisque dans le GPS nous c'était un échange de pratiques et pas seulement, on avait envie d'aller plus loin de voir et surtout d'anticiper, dans le fond, on est tout le temps en train d'anticiper sur le prochain, la prochaine réforme circulaire qui va encore nous mettre dedans mais il s'agit pour nous de nous adapter, de sentir de quel côté d'où vient le vent et de nous dire voilà nous en tant que prof doc on n'est pas proteïforme mais on va essayer de s'adapter à une nouvelle mouture pour finalement retirer nos billes de tout ça et du coup on sent obligé d'avoir cet apport théorique mais tout de suite après de se dire pratico-pratique concrètement moi dans mon CDI comment je vais faire dans mon établissement avec telle ou telle barrière ou tel ou tel critère ou cadre dans lequel je dois rentrer comment je fais. Ce qui fait que on a l'apport théorique,

parce que ça nous fait avancer, ça nous fait réfléchir et après [Pfuitttt...] transposition dans le concret.

**D'accord et c'est par l'intermédiaire de ta nouvelle formation que tu penses cela ou déjà avant ?**

Dans le groupe [GPS] dans lequel j'étais il y avait des formateurs, des documentalistes qui venaient du privé et donc qui avaient cette expérience-là et je pense que c'était par elles que j'ai acquis ça, moi personnellement en tout cas mais cette dynamique-là, elles l'ont donnée au groupe, même quand j'étais coordinatrice un moment, d'office ça se faisait.

**La façon de faire était-là et donc allier savoirs à enseigner et pour enseigner c'était toujours imbriqué et...**

Et en plus c'était une vraie demande de la part du groupe ; le groupe voulait avancer, pas...

**Et comment - mais je pense que tu y as déjà un peu répondu - comment le formateur prend le savoir professionnel que les collègues ont déjà et le savoir plus théorique, comment il allie les deux ? Oui, quelle utilisation il en fait ?**

Pour être très concrète. Dans [nom de la formation diplômante] que je suis en train de suivre actuellement, il s'agit d'analyser et d'améliorer des fiches de travail qu'on donne à nos élèves

**Hmhm**

Très basiquement, on va prendre une fiche qu'on a produit nous et à la lumière de nos lectures ou des cours qu'on a eu, on va critiquer cette fiche. En disant " Ah la je me rends compte que ". donc on va partir de ce qu'on a concrètement créé, de ce qu'un collègue a créé et se dire " ah mais oui y a ça qui manque, on pourrait faire ça autrement " et du coup on allie concrètement ce qu'on a entendu en cours ou ce qu'on a du lire à un contexte, une fiche de travail que l'on a créée nous-mêmes avec nos propres outils, notre propre réflexion, notre propre volonté de faire progresser l'élève.

**Donc les savoirs de ta pratique personnelle sont utilisés par le formateur ou par le groupe qui est en train d'être formé. Et ça se fait que**

**sur un récit d'une séquence, une fiche, mais ça peut s'appuyer sur une autre forme ? Anecdote ?...**

Ça peut être aussi sur une demande d'animer un cours, elle nous donne une petite fiche avec une situation de base par exemple : un de vos élèves est dyslexique... et moi je suis professeur-documentaliste. Comment l'aider vous ? Donc moi, je vais devoir faire un brainstorming, j'ai du faire alors en plus grand des petites étiquettes des mots qui résultaient du brainstorming pour qu'ils puissent les acquérir parce que comme j'écrivais au tableau, j'ai prévenu l'élève qu'il n'avait pas besoin de prendre de notes mais que je lui fournirai ensuite moi a posteriori les étiquettes écrites correctement en plus gros caractères pour qu'il puisse avoir une trace écrite...

**Ok**

Et sur le coup ma contrainte était celle-là et je devais faire un cours de trois minutes, en fait chacun avait à faire un cours de trois minutes dans nos disciplines mais elle nous rajoutait une contrainte d'accompagnement, fallait qu'on s'adapte.

**Donc votre pratique n'est pas une modèle ou un exemple mais c'est vraiment pris pour l'analyser ?**

Souvent, souvent c'est pour analyser avec une contrainte ou pas.

[Digression sur la formation diplômante ]

**Dans le GPS, est-ce qu'il y a une aide à l'analyse, à l'explicitation de vos savoirs ?**

Alors ce qui est intéressant, c'est que dans les GPS, on ne critiquait pas vraiment les fiches des collègues : tout ce qu'on savait c'est que ce qui était faisable dans un établissement, l'était pas forcément pour un autre et je crois que c'est quelque chose qu'il faut qu'on adopte de manière générale parce que si toi tu produis une fiche, je peux trouver l'idée intéressante mais je vais forcément en faire quelque chose d'autre pour moi.

**Hmhm**

Je vais peut-être reprendre ta trame, deux trois idées, ça c'est peut-être une activité intéressante mais je vais me l'approprier et fabriquer autre chose avec

### **D'accord**

Et je pense qu'on a beaucoup fonctionné comme ça dans le GPS. Tu vois, on avait une banque d'activités mais peu d'entre nous je pense les ont prises telles quelles

### **Donc c'est plus à titre d'exemples alors ?**

Oui oui exemple c'est pas mal : ça donne des idées. Tu te dis, tiens ce serait pas mal mais je le ferais pas comme ça

### **d'accord alors pas un modèle tout prêt à prendre, c'est-à-dire**

Ça peut être des modèles tout fait à prendre parce que ce sont finalement des fiches de prép', tu as le nombre d'élèves, la durée, les objectifs à atteindre, tout ça, c'est vraiment pratico-pratique... sauf que la plupart du temps dans le GPS, les collègues étaient comme moi, voilà... On a tendance à l'adapter à nous, notre établissement, notre groupe... " tu l'as fait avec des secondes, moi je vais peut être le faire avec des troisièmes ou même des plus petits "...

### **Est-ce que tu penses que cette utilisation, ces savoirs de la pratique sont importants en formations ?**

Partir déjà de ce qu'on sait déjà faire ?

### **Par exemple. Est-ce que le formateur s'il vous demandent de parler de votre pratique tu vas davantage entrer dans le stage ?**

Largement. Dire que ce qu'on fait nous [digression sur la formation diplômante] finalement les profs normalement devraient déjà partir de ce que connaissent les élèves, alors nous en tant qu'enseignants on devrait faire la même chose avec nous. On nous propose un thème et dire " ben voilà : Qu'est-ce que vous pouvez me sortir à propos de ça " et ensuite essayer de catégoriser, de sérier, de dire " là je vois des choses qui émergent " et eh bien là on va compléter ou approfondir sur certaines notions et là on rebondit ; on va de l'avant et là c'est d'autant plus bénéfique pour tout le monde parce que

finalement tu as toujours l'impression de savoir, un prof il sait toujours tout, et finalement tu te rends compte que non, t'es passé à côté de ça et que ça ça ne t'intéressait pas dans ce domaine-là et là tu l'as élagué et c'est ça qui est intéressant.

**Donc du coup à l'inverse si un formateur ne s'appuie pas sur ta pratique, il y aurait un manque ou pas ?**

Tout dépend de la thématique abordée dans la formation

**Ok, tu as un exemple.**

Ce sont des connaissances pures .Par exemple, là je vais assister à une formation sur les expositions, je veux bien moi arriver avec des yeux tout neufs et qu'on me balance des choses comme ça, je veux bien être consommateur, voilà ! C'est ça la différence presque ... parce quand la personne s'intéresse à ce que j'ai déjà fait ou vécu auparavant, ben j'ai l'impression d'être plus acteur **mais y a des fois où je crois que ça fait du bien d'être juste consommateur.**

**Et tu disais formation sur des outils, là tu te places du coup consommateur ou acteur ?**

Souvent consommateur, oui parce que je viens et puis j'ai envie d'apprendre et d'apprendre de A à Z. Je ne veux pas d'un apport en plus ou du moins que les gens disent ah bien oui mais " je pense que vous devez déjà savoir utiliser Word alors du coup, on va aller un peu plus loin " et finalement je me disais " Ah ben non... Word... ".

**" Finalement je ne l'utilise pas des masses et je ne sais pas me débrouiller avec ? "**

Ben pas autant qu'ils le pensaient et du coup y a un truc qui va me manquer ! Et là il aurait eu meilleur temps de partir de ce que les gens savent concrètement faire, juste une ébauche ben tiens parmi ces cinq items, lesquels vous maîtrisez ? Là au moins il aurait une idée en fait globale de l'état de nos connaissances

**Et du coup cela sous-entend qu'il fasse un sondage avant ?**

Oui, ce serait franchement intéressant,

**de faire des sondages avant ?**

Oui, oui, oui. Ce serait même bénéfique parce que lui arriverait avec quelque chose qui serait plus en adéquation avec une attente qui est souvent implicite de la part des formés.

**Du coup l'articulation entre ta pratique et les savoirs du formateur et ce qu'il va apporter serait bien plus combinée du coup ?**

Oui, même si on est juste consommateur. Pour l'histoire de l'exposition ... je vais voir des expositions, j'en ai fabriqué mais comment l'utiliser au sein d'une séquence, d'un projet, d'un EPI [Enseignement pratique interdisciplinaire] je ne sais pas quoi. Moi, je veux bien arriver avec des yeux complètement neufs et sorti de l'oeuf.

**Ca ne te dérange pas. Justement, tu prends tes yeux tout neufs, il apporte des savoirs théoriques, tu as tes savoirs est-ce qu'en règle générale, l'articulation se fait dans le stage ? Est-ce qu'elle est prévue par le formateur à ton avis ? ou est-ce qu'elle est renvoyée à plus tard et ce sera au stagiaire, trois jours, trois mois, trois ans après de mouliner tout seul ?**

Non, ça j'ai jamais vécu. Honnêtement, **les trois quarts du temps j'ai vécu le fait que tout à coup ça faisait tilt.**

**Dans le stage ?**

Dans le stage. Ah oui, tiens effectivement, j'avais déjà vécu cette situation-là. Ah oui, tiens j'avais oublié mais autrefois j'ai appris des choses sur ça et donc ça donne envie d'aller relire par exemple... Non, jamais on a été laissé tout seuls avec un truc qu'on nous a donné.

**Et tu aimerais plus de moments pour faire des liens en stage, de pause où vous allez discuter entre formés ... pour faire des liens avec la pratique, pour intégrer encore mieux le discours du formateur ?**

J'ai encore une fois envie de dire que c'est dépendant de la thématique ainsi que de la manière dont le formateur va construire sa séance de formation. C'est vraiment inhérent à ... parce que tu peux très bien **faire une part de théorie neutre, voilà, vous savez rien sur ça, moi je vous apporte des billes, ensuite on va voir concrètement comment on pourrait faire dans notre situation** mais pas en laissant deux heures aux gens pour travailler ensemble parce que

du coup, c'est long, c'est fatigant, c'est "ch..." alors que si on nous dit vous avez 30 minutes pour faire quelque chose soit on arrive à faire quelque chose c'est que ça a été productif que c'était intéressant et qu'on a fait des connexions, soit c'est qu'on n'a pas compris, qu'on a rien de concret à donner et à ce moment-là, au moins en 30 minutes, c'est réglé. Et on continue parce que l'animateur, **le formateur va nous donner des billes pour avancer pour décoincer les situations.** Mais voilà, tout dépend de la manière dont la séance de formation va être construite.

**Est ce que ça t'intéresserait des suivis après la formation ? Comme tu m'as dit que ce serait bien qu'avant il devrait y avoir des sondages, est-ce qu'après, ce serait bien d'avoir un suivi, sorte de SAV ? Si tu as des questions ou pour suivre des innovations que tu vas mettre en place ?**

En général, les formateurs sont toujours disponibles après. J'ai rarement vu des formateurs qui nous disaient " vous ne pouvez pas nous contacter, on vous laisse notre adresse mail, n'hésitez pas ", j'ai rarement vu ça. Jamais. A ma connaissance.

**Et un vrai, du style un autre journée de stage, un niveau 2 ?**

Si ça s'y prête pourquoi pas. Oui, pourquoi pas.

**As-tu déjà contacté les formateurs toi après ?**

J'ai plutôt tendance à contacter les gens qui étaient avec moi en formation : " ah tu te souviens du truc, là j'ai pas trop compris. Tu sais quel site il faut aller consulter pour ça ". Le formateur reste le formateur quelque part.

**Par moyens détournés, tu vas récupérer l'information qui te manquait**

Oui, mais ceci dit si par exemple, je devais dans le cadre d'un projet, je reprends mon exemple d'exposition, là j'aurais tendance à aller voir non pas mes camarades mais la personne qui m'a formée. Est-ce que c'est lié au fait que j'ai plus d'expérience plus sûre de moi ou euh je sens que c'est lui le professionnel, qu'il va plus pouvoir m'aider, je ne sais pas. Mais en tout cas, dans ce cadre là c'est vers celui qui m'a formée que j'aurais envie de demander de l'aide, un suivi, un soutien...

### **Et dans le cadre de formation sur les outils ?**

Oui aussi sans doute directement le formateur parce que c'est lui l'expert. Je n'irais pas demander aux copains là !

**Quels savoirs te semblent importants pour ton métier de prof-doc ?  
Tu mettrais quoi en avant ?**

Quels savoirs ? ... [Silence].

### **Savoirs avec un grand S. Qu'est-ce que tu recherches ?**

Il me semble qu'il y a une dichotomie entre ce qui est important et ce que je recherche.

### **Dis moi cette dichotomie.**

Par exemple, il me semble que connaître un petit peu quelque chose sur les programmes de toutes les disciplines, c'est important pour le métier de prof doc. On ne peut pas faire l'impasse parce que on est une matière qui est vraiment transversale, on n'est pas une discipline mais on touche à tout et ça ça se retrouve dans les progressions qu'on va proposer. On n'a pas de programmes mais on n'a des progressions à proposer et ça prendra du sens si on peut les rentrer dans les programmes. D'ailleurs, il y a un moment il y avait des ouvrages qui étaient parus où quelqu'un avait analysé tous les programmes et dit là où la documentation avait un rôle à jouer. Cela me semble le premier pas pour un prof doc au niveau des savoirs. Ensuite j'ai envie de dire que notre métier est vraiment protéiforme parce qu'on a vraiment quatre fonctions : on a la gestion d'un espace documentaire, on a l'accueil qui n'est pas vraiment pas négligeable et qui est de l'ordre des ressources humaines, on a tout ce qui est de l'ordre du culturel, ça ça veut dire être capable de sortir de son environnement de sa bulle pour aller chercher de l'information ou rencontrer des gens qui ne sont pas forcément de notre domaine d'appétence si tu t'intéresses pas à l'art, si tu t'intéresses pas à la musique, si voilà... ben il faut que tu fasses un effort, que tu aies le courage d'aller voir ce qui se passe dans ta ville, dans ta région et le dernier c'est **la pédagogie, même si elle est portion congrue**, on a tellement de fonctions différentes que les savoirs sont de différents ordres et par contre la pédagogie c'est quelque chose sur laquelle tu ne peux pas faire l'impasse, il faut que tu saches... pas seulement transmettre,



j'ai envie de dire la pédagogie au sens premier du terme c'est-à-dire savoir accompagner l'élève dans la construction de son propre savoir. Et ça, on n'est pas formé pour ça, on est formé nous pour transmettre. On est pas formé pour accompagner l'élève dans la propre construction de son savoir. Normalement. On peut partir des réseaux sociaux maintenant eux ont leurs propres savoirs qu'ils utilisent au quotidien, c'est un savoir peut-être pas avec un grand S mais c'est un savoir quand même eh bien savoir nous enseignants partir de ce qu'ils vivent au quotidien pour le transformer en quelque chose de plus construit euh... et de plus élaboré aussi, avec des mises en garde qu'on peut mettre derrière, ce serait intéressant.

**D'accord, il y a 90 % des enseignants déclarent être bien préparés dans leur discipline grâce à leur formation initiale, mais qu'ils ne le sont pas d'un point de vue pédagogique, est-ce que tu rejoins ?**

Complètement dans le sens où ... savoir enseigner je crois, euh ... Qu'est-ce que ça veut dire ; d'abord il faudrait faire un super méga brainstorming sur qu'est-ce que c'est enseigner ; chacun d'entre nous, je crois qu'on y mettrait pas les mêmes choses et surtout on n'y mettrait pas les mêmes manières, donc manière d'être et manière de faire, donc les outils donc ça sera super intéressant mais un champ tellement vaste.

**Justement pour toi faire apprendre, c'est la même notion qu'enseigner ou c'est une autre notion ?**

Déjà, faire apprendre, je ne suis pas sûre que j'accepterais cette formulation . C'est pas faire apprendre, pour moi, c'est vraiment construire son propre savoir. Comment faire construire son propre savoir, comment l'élève à partir de ce qu'il récupère à droite, à gauche, construit son propre savoir en fait, oui c'est plutôt ça, ce serait apprendre à apprendre pas faire apprendre, c'est à dire ça partirait de l'élève, c'est pas moi qui lui transmets des trucs, moi je lui donne juste une boîte à outils s'il en a besoin.

**Donc, c'est aider à apprendre à apprendre. Ce serait plus ça ta définition d'enseigner ?**

Oui

**Et c'est quoi, un plaisir, un défi, une galère, une difficulté ... ?**

Non j'ai envie de dire que c'est quelque chose de plutôt sympathique, je mettrai pas ces mots de plaisir, défi... j'ai envie de dire que c'est quelque chose de sympathique et dans lequel j'ai envie de... parce que j'ai aussi choisi ce métier-là, j'ai envie d'accompagner l'élève dans son cheminement dans sa progression, lui faire découvrir des trucs et à partir de ces trucs-là, vous allez vous construire votre propre savoir et moi je suis là juste pour vous dire on va voir si c'est juste en vérifiant par les faits, voilà...mais... la transmission brute comme ça... ça me convient moins, sauf si vraiment on n'a pas le temps, on va faire un cours magistral et ...

### **Débrouille-toi ?!**

Au moins il aurait de l'information.

**Se former à des savoirs scientifiques ou théoriques, qu'est-ce que ça t'évoque ?**

C'est barbant ! Dis comme ça c'est très étonnant mais ça va être " ch... ". Et pourtant il n'y a pas 36000 manières de dire, il nous faut du savoir théorique

**Est-ce qu'on en a encore besoin quand on est enseignant expérimenté ?**

Oui je dirais oui parce que quand on a le nez sur le guidon et qu'on pratique, le fait de revenir à la théorie nous permet de prendre du recul et d'avoir un œil différent sur notre pratique au quotidien et de se dire eh bien tu vois j'ai fait tellement d'années comme ça et finalement ce serait bien que je change pas forcément parce que c'était moins bien ou c'était mal ou ... mais on peut se dire eh ben tiens je savais pas qu'il existait autre chose, parfois c'est par manque de connaissances ou de recul ou ... Tiens ... il y a des nouvelles formes aussi qui apparaissent : j'ai vu le succès de Cécile Alvarez avec son bouquin, je me disais mais les gens ils sortent d'où ? Ben, Ils sont tellement dans leurs pratiques que finalement ils ne se rendent pas compte que le plus simple, revenir au concret et bien ... ils l'ont oublié, ils l'ont oublié, qu'on soit dans le secondaire ou dans l'élémentaire peu importe, on l'a oublié et pourtant ben il a fallu que cette dame passe par son bouquin, en fait c'est un peu de la théorie son bouquin, à partir du moment tu vas te plonger dans un écrit qui

essaie de te faire une mise au point sur ... un peu de théorie quand même, ça te force quand même à prendre un peu de recul par rapport à ta pratique.

### **C'est de la théorie ou de la pratique qui a été théorisée ?**

Pour son cas à elle, elle a quand même beaucoup théorisé avant de mettre en pratique et ensuite elle a fallu qu'elle le traduise pour le commun des mortels. On peut dire pratique théorisée mais je pense que derrière, il y a du vrai fond, elle a du vraiment travaillé et je crois aussi qu'elle a fait des sciences de l'éducation je crois, je ne sais plus. Non derrière, il y a vraiment de la théorie à la base.

### **Et quand tu es en formation, les formateurs te donnent parfois des auteurs, à lire, des petits points, des sites...**

Pas forcément à lire, mais ils citent des gens qui sont des pontes en la matière. En tout cas dans le MOOC c'était très clair.

### **Et dans les formations, GPS ou autres... ?**

Oui, parce que en fait dans le groupe de GPS il y en avait l'une ou l'autre, experte en veille informationnelle notamment en sciences de l'éducation et c'était très intéressant mais encore une fois j'ai envie de dire que c'est une alchimie qui se crée ou ne se crée pas. Et dans le groupe d'avant<sup>11</sup> il y avait des gens intéressés qui avaient envie d'aller de l'avant, c'était pas juste un café.... Et donc il y avait des filles qui faisaient de la veille dans le domaine éducationnel, des sciences de l'éducation et qui disent " ah y a Untel qui a sorti tel texte ! " Meirieu, c'est bien... Mais il y a d'autres gens qui réfléchissent différemment... Y avait des choses qui se passaient sur le Café pédagogique, des gens qu'on connaissait pas tout à coup disaient des choses intéressantes, c'était repris après et après on se rendait compte... et en Belgique aussi y avait quelqu'un qui s'y intéressait et on faisait de fil en aiguille, pas forcément des experts mais des gens qui s'y intéressent et qui ont une certaine autorité en la matière quand même parce que c'est pas ... l'étudiant lambda ou l'instit X qui a fait sa tambouille dans son coin, donc c'est des gens qui réfléchissent, qui analysent qui mettent en pratique et qui suivent des cohortes et puis voilà... Y a quand même du travail derrière quoi.

---

11) [avant la fusion de deux GPS, il y a eu une réorganisation des GPS en 2015]

**Les formateurs vous donnent des bibliographies ou ... comment tu as accès à ces auteurs " théoriques " ? Juste par échanges ?**

Dans le GPS, en fonction de la thématique, on était obligé d'aller chercher, c'était clairement de la veille, on cherchait, on faisait nos compte-rendus de lecture mais dans les formations à proprement parler souvent non. C'est dans le cadre de telle ou telle thématique, on va nous citer l'une ou l'autre personne. De biblio à proprement parler, il y en avait chez certains formateurs qui sont professeurs documentalistes. Donc à la fin du [diaporama] parce que souvent à la fin du [diaporama], on avait une petite bibliographie, après tu la prends, tu la prends pas, tu la demandes ou pas mais elle était là, présente mais le plus souvent chez les professeurs documentalistes, qui sont formateurs. C'est sans doute un défaut de formation mais euh ça va plus loin que s'appuyer sur des sources, c'est à dire ils se sont appuyés sur des gens qui ont intérêt à être lus, donc ils voulaient nous le faire partager. Parce que tu peux très bien dire tiens bon j'ai lu Meirieu... 50 manières d'apprendre différemment... et euh pis voilà mais tu l'as cité oralement simplement il va pas être ensuite stipulé, bien inscrit de manière que toi, tu dises...

**Vraiment utilisé dans la formation ?**

Oui

**Donc il y a des formateurs qui citent tout simplement et il y en a d'autres où on sent que ça a été travaillé qui essaient de vous le faire passer**

Oui un vrai partage, dans le sens, oui oui allez, si jamais ça vous a intéressé, allez voir plus loin par vous même.

**Est-ce que les nouvelles données scientifiques, faire de la veille, ça t'intéresse ? Aller voir les auteurs, le café pédagogique... ?**

Faire de la veille, ça veut dire quoi ? Moi je ne veux pas surfer. Je fais du push<sup>12</sup> à fond, je n'ai pas le temps de faire autrement et du coup j'ai sélectionné moi les différents... Moi je passe par Twitter, et Twitter te permet d'agréger un certain nombre de sources qui publient régulièrement et c'est par ce biais là que

---

12)) Push : Il ne s'agit pas d'une recherche de données de la part de l'utilisateur, mais les données sont diffusées, " poussées " automatiquement à l'utilisateur

j'ai accès au Café Pédagogique par exemple. Ce qui fait qu'il y a toujours des choses intéressantes. Il y a Twitter et il y a aussi un Scoop-it particulier sur la pédagogie que j'ai récupéré et qui fait du push et je reçois dans ma boîte aux lettres. C'est comme ça que je suis en courant de certaines données.

**Mais est-ce que ça t'intéresse ? Ou généralement tu zappes ?**

Non, non, c'est pertinent parce que je l'ai choisi

**C'est vraiment une volonté de ta part d'aller chercher ces savoirs un peu scientifiques ?**

Oui, dans le sens où j'ai choisi de m'abonner à ces fils là.

**Durant ta formation initiale quelle attitude tu avais face à ces savoirs scientifiques que les formateurs... ?**

C'était dur parce que je n'en voyais pas je sentais que c'était important parce qu'il fallait qu'on soit formés avec une base euh... dure j'ai envie de dire sur laquelle faire notre pratique j'ai envie de dire mais c'était **dur à ingurgiter**.

Aujourd'hui avec le recul, je fais la chose inverse, je pars de ma pratique et je me dis ben là ben tiens je devrais bien prendre un peu de recul et lire autre chose ou lire plus pour formaliser ma pensée. Je prends du recul de ma pratique en lisant mais peut-être que ça vient avec l'âge ou la maturité ou l'expérience de la pratique.

**En Formation Initiale, c'était dur... par rapport au sujet ou au vocabulaire parce que parfois... ?**

Je crois que quand on est en formation initiale on a besoin de notre boîte à outils en fait, on va démarrer dans le métier, on veut juste avoir des trucs qu'on peut utiliser **pratico-pratique pour pouvoir commencer**, je crois que c'était plutôt ça ma crainte et surtout voilà la théorie j'ai envie de dire que c'était que de la théorie parce que quand tu te retrouves devant des gamins, ta théorie elle sert pas à grand-chose. parce que quand tu construis ta fiche de pratique, peut-être que ça peut te servir, tu te dis ah oui, on nous avait appris que les travaux de groupe c'était pas mal. Mais je fais comment ? Dans mon espace, avec ma classe de 32, je décompose deux groupes mais après tu t'adaptes. Mais

finalement la théorie ... non. C'est plutôt une boîte à outil avec des fiches de prép', des choses concrètes.

**Tu aurais souhaité une caisse à outils toute prête donc, prémâchée?**

[Petit silence]

Mais des trucs qui me fassent réfléchir parce que finalement, c'est intéressant ce que tu dis parce que le texte réflexif tout seul comme ça, c'est compliqué finalement quand tu n'as que de la théorie de réagir tout seul dans ton coin. **Tu lis ton bouquin de Meirieu, bon je prends Meirieu y a plein d'autres, tu le lis et après t'en fais quoi ?** Honnêtement tu ne vas pas aller discuter avec ta copine de promo, t'as lu ce qu'il a fait, alors qu'est-ce que t'en penses ? Ça se fait jamais ça.

**Et pourquoi pas ?**

Bonne question, tu vois, il faudrait carrément faire des talkshow, des tables de discussions, de " world café " où tu prends des thèmes. Ça, ça serait des formes à faire en formation initiale. Tu prends des auteurs par table et tu fais discuter par quinzaine sur les livres qu'ils ont lus. Ça la théorie comme ça je la veux bien.

**Et en formation continue du coup, ton idée, tu serais pour ?**

Pourquoi pas mais... Un apport théorique n'est jamais négligeable surtout quand tu as de l'expérience parce encore une fois ça te permet de prendre du recul. J'en suis persuadée moi maintenant mais après c'est mon vécu, mon point de vue

**justement c'est ton vécu, ton point de vue qui m'intéressent**

oui tu me fais un " world café " comme ça avec un auteur par table avec un animateur qui tient la route (tu responsabilises un des profs pour l'animation ) mais du coup les autres s'engagent en venant à la formation, à avoir lu ces auteurs là pour pouvoir en discuter parce que c'est un peu ça le but du jeu dire là j'ai trouvé une thèse qui était intéressante par contre elle contredit la thèse de l'auteur X qu'on a à la table d'après donc là.... Comment on fait ?

Est-ce que vous finalement ça vous permet de prendre du recul par rapport à votre pratique ? Ou pas ?

**Le mot de la fin, si je te dis apprendre pour toi, tu me réponds quoi ?**

Le premier truc qui m'est venu à l'esprit, c'est sourire, deuxième, plaisir.

## **2. Entretien du collègue ED2**

**Quel sens ça a pour toi d'aller en formation ?**

De m'améliorer, d'améliorer ma pratique et puis c'est toujours bien de rencontrer d'autres collègues, parce que quand on va en formation on rencontre d'autres collègues, et parler, ce que j'aime bien c'est les réunions de groupes de secteur, parce que là, on est très nombreux mais quand on a un petit souci on peut toujours en parler, et avoir différents sons de cloche et puis après ça te permet aussi de relativiser.

**Donc si je comprends bien, tes buts, c'est d'améliorer ta pratique et d'échanger avec tes collègues...**

Et de s'enrichir aussi, je suis quelqu'un d'assez curieux et j'aime faire de la veille aussi, je fais beaucoup de veille.

**d'accord et comme tu es curieuse, tu as un type de formation que tu recherches en priorité ?**

Oui sur la veille, mais je n'ai pas encore trouvé.

**Tu t'en as pas trouvé parce qu'elle te manque, tu ne la trouves pas dans le PAF, ou... tu la trouves et finalement tu n'y trouves pas ton compte ?**

Si, j'ai déjà fait une formation sur la veille, mais je n'y ai pas trouvé mon compte. Et là, il y en avait une au PAF et malheureusement je n'ai pas été retenue. Donc voilà, l'année prochaine, je me réinscrirai. Je ne sais pas pourquoi... Comme on a cinq formations au niveau du GPS, mon chef d'établissement n'a peut-être pas jugé bon et utile de...

**C'est ton chef d'établissement qui a bloqué...**

Je pense, je pense. En général, je m'inscris très tôt, dès l'ouverture au moins d'août.

**A part ce type de formation sur la veille, tu vas rechercher d'autres choses ?**

Oui, aussi sur comment amener les élèves à lire aussi parce que ça aussi, c'est..., c'est pas un problème mais disons que **je souhaiterais que dans mon établissement, il y ait plus de lecteurs. Et puis aussi au niveau des outils, du web 2.0, des nouveaux outils numériques.**

**Et quand tu vas en formation pour la veille, la lecture, les outils, c'est pour impulser un projet, pallier une difficulté, ou autre chose, de nouvelles compétences...**

Oui, c'est déjà des nouvelles compétences et puis pour la veille aussi, j'ai un petit souci, j'ai déjà fait l'an dernier la séance et là je dois la refaire avec des étudiants [Nom de la filière], donc ces élèves ont des mémoires à faire mais ont des sujets tellement pointus qu'ils n'arrivent pas à trouver des informations et là j'ai utilisé Scoop-it mais je me sens tellement mal à l'aise avec cet outil que je cherche, bon j'ai déjà demandé à des collègues si... Donc voilà j'aurais souhaité trouver une formation par exemple, sur ce genre d'outils, qui permet d'acquérir et trouver les informations.

**Et tu vas en formation, en fonction de ce qui correspond à ton établissement.**

Oui, oui.

**Pas par simple curiosité.**

Non, parce en même temps, je suis tellement impliquée dans mon établissement.

**Toi et ton établissement ?**

Il y a les deux.

**Dans une enquête Talis en 2014, 42 % des enseignants interrogés pointent le manque d'activités de formation qui leur conviennent. Est-ce que tu es d'accord avec... [Rires] tu hoches la tête...**



Je ne sais pas si c'est 42 %, il m'est arrivé souvent de ressortir et de me dire, voilà je me suis... Pas perdu mon temps mais je me suis dit il manque quelque chose, je ne suis pas arrivé à ... Comment dire, à voir ce que je cherchais.

**Dans le dispositif, il te manque quelque chose ?**

Oui ou alors comment c'est fait.

**Y a-t-il d'autres formations que tu ne trouves pas dans le PAF ?**

Non, faut dire que depuis que je suis titularisée, parce que je suis arrivée tard, avant j'étais contractuelle mais documentaliste, l'année de stage plus les premières années et après ma titularisation, j'ai fait énormément de formations donc maintenant ce que je trouve dans le paf, je trouve **un peu maigrichon**. Pour moi...

**D'accord.avec tout ce que tu as déjà fait..**

Oui, avec tout ce que j'ai déjà fait avant.

**Est-ce que tu t'inscris hors du PAF, c'est la mode des MOOCs ....**

Non, c'est un outil qui me, pas que j'appréhende, mais il faudrait que je sois accompagnée pour voir un peu comment ça se passe... parce que là on est abonné à Europresse<sup>13</sup>, et je sais que là il y a des formations, ils proposent des formations mais des fois c'est dans le temps de mon travail en établissement donc je ne peux pas, et puis je ne sais pas je me dis .... Non, je reste sur le PAF.

**Quand tu vas en formation, il y a une place pour les savoirs qui sont plutôt scientifiques c'est-à-dire issus des chercheurs ou des experts dans le domaine de la formation ?**

Souvent, ça commence comme ça, ils s'appuient sur un savoir et après on développe une pratique.

**Ce savoir un peu scientifique, comment le formateur le fait passer : diaporama, ... ?**

C'est souvent comme ça oui.

**Est-ce qu'on vous donne des bibliographies ?**

---

13) Europresse : base de presse payante qui propose des milliers de titres de presse nationaux et internationaux

Oui aussi, souvent ils nous citent des titres de livres ou des sites ..., il me semble que c'est assez souvent.

**Quels sont les savoirs que vous apportent les formateurs, des savoirs scientifiques qu'il a digérés et qu'il vous donne ou est-ce sa pratique à lui qu'il essaie de entre guillemets théoriser ou c'est simplement une expérience pratique qu'il montre...**

C'est les trois, il me semble.

**Tu n'as pas d'exemples qui te viennent en tête ?**

Non, je suis trop stressée...

**On peut ralentir si tu.. ;**

Non c'est bon...

**Y a pas de bonnes réponses**

Oui je sais, mais j'ai un peu peur de ce genre de questions parce que moi j'aime bien la pratique, pour ce qui est de la pratique, il n'y a pas de soucis. Mais des coups, quand on rentre dans des trucs un peu théoriques, c'est pas...

**C'est pas ton truc ?**

Pas du tout même.

**Toujours dans l'enquête Talis, il y a 90 % des enseignants déclarent être bien préparés dans leurs disciplines grâce à la formation initiale, mais ils estiment ne pas l'être sur le plan pédagogique, tu es d'accord avec ça, est-ce que c'est ton cas ?**

Oui, c'est mon cas, parce que je viens de l'entreprise... quand j'ai commencé euh comment dire... mon stage, j'avais pas fait du tout de pédagogie et par contre pour tout ce qui est gestion et tout ce qui était lié au catalogage.

**Tu étais au top**

Oui, oui.

**Par contre tout ce qui concerne la relation à l'élève, la motivation ?**

Rien de tout ça parce que j'ai préparé le CAPES par moi-même et tout en travaillant dans un établissement en parallèle en tant que contractuelle.

**Est-ce que tu estimes que cela te manque beaucoup ?**

Non, au début, je suis sûre, j'étais malhabile mais maintenant non...

J'ai déjà participé à des formations par exemple quand il y a des conflits avec des élèves ou quand il y a des élèves difficiles et tout ça, mais je ne sais pas, mais dans l'établissement où je suis je n'ai jamais eu à mettre en pratique ce genre de choses. J'ai jamais eu lors de formation, après il y a autre chose ... par exemple, la gestion de la discipline dans le CDI, ça c'est encore autre chose, mais au niveau des séances, non, et les enseignants avec qui je travaille sont contents de ce que je transmets, de ce que je fais ... Sans prétention, j'ai jamais eu de soucis.

**On va parler maintenant des savoirs de la pratique, ceux que tu aimes bien justement, dans les formations il y a une place pour ces savoirs.**

Il y a une place, mais c'est bizarre, parce que ça correspond pas, pas toujours hein, à ... j'aurais du mal à mettre ça en pratique chez moi.

**D'accord et sous quelle forme ces savoirs sont utilisés dans la formation ? Le formateur s'appuie sur vos savoirs, sous quelle forme ?**

Oui en général oui, il vous pose des questions. Quand je construis une séance, je construis ma séance, je ne peux pas m'appuyer sur quelque chose qui a déjà été fait, je n'arrive pas à me l'approprier.

**Celle des autres, par contre les tiennes, tu peux les transformer...**

Oui bien sûr. Ce que je veux dire, c'est quand je n'ai pas d'idées, j'ai beau m'appuyer sur Internet ou demander à des collègues, j'ai du mal, il faut que cela vienne de moi, comment je perçois la chose. Donc c'est bien d'aller en formation, de voir un peu, ça donne aussi des idées mais pour moi, j'ai du mal à réutiliser certaines choses.

**D'accord, et en formation, l'appui sur les pratiques, c'est en tour de table ou il y a d'autres moments ?**

Souvent on fait un tour de table, je pense que le formateur veut savoir d'où on vient etc... Si on est en lycée, en collège... En règle générale, les formations sont souvent mixtes, collège et lycée, certaines sont que lycée, c'est

plus spécifique. Mais aussi on peut dire si on a un problème on peut aussi le soumettre.

**Quand je parle de formation, cela peut englober aussi les GPS. Est-ce qu'il y a de l'appui sur votre pratique et comment ça se passe ?**

Oui, oui, et souvent il y a des intervenants et ce sont des professionnels, des documentalistes qui viennent notamment au sujet de la lecture. On a eu une prof de lettres de lycée et une prof de lettres de collège qui sont venues nous parler de ce qu'elles faisaient avec leur documentaliste.

**C'était un échange assemblée-formateurs**

Disons que c'était plutôt elles qui nous montraient ce qu'elles avaient fait, qu'est-ce qu'un professeur de lettres pouvait faire comme partenariat avec un documentaliste au niveau de la lecture.

**Quel but avaient-elles ? C'était juste pour exemple, comme modèle, ou pour analyser... ?**

Non, pour modèle. J'ai préféré l'intervention de la collègue du collège parce que, elle, c'était vraiment du concret parce que l'autre c'était plus euh.... pour s'entendre parler... et comment dire... je ne comprenais pas ce qu'elle faisait avec un professeur documentaliste parce que l'autre c'était vraiment clair. On voyait bien le rôle de chacun, des enseignants.

**Et tu disais que la collègue de collège, c'était bien plus concret ?**

Oui.

**Comment tu voyais que c'était bien plus concret ?**

Elle présentait les séances, voilà... Ce qui avait été décidé, quel était le rôle du documentaliste et du prof lui ce qu'il faisait... Alors qu'avec la prof de lycée, elle disait ce qui avait été fait mais je n'arrivais pas à savoir ce que le documentaliste faisait là dans son projet.

**Et après cette présentation, vous en avez discuté ensemble pour analyser**

Non, on est toujours pris par le temps.

**Et à d'autres moments il y avait des moments où la formation permet d'analyser votre pratique à vous, des travaux en groupe ?**

non, c'était toujours quelque chose qui nous permettait d'acquérir, et pas d'analyser nous, ce qu'on faisait.

**Alors vous ne produisiez jamais de séance ?**

Si si !

**Tu peux m'expliquer comment vous faisiez ?**

Eh ben on a une thématique on se met en groupe et on essaie de produire une séance.

**Dans le cadre des GPS ?**

Depuis qu'on est obligé de produire pour publication sur le site [académique]. Mais ça ça me gêne, j'ai du mal, parce c'est comme fictif, pour moi c'est fictif parce qu'il n'y a pas de... [silence]

**Il n'y a pas d'application en établissement ?**

Si, si, il y a eu, j'ai du mal... Parce qu'on travaille pas avec des collègues euh... par exemple moi je travaille avec des collègues de collègue, donc il y a un petit souci. Je donne mes idées, chacun donne ses idées tout ça je ne sais pas, c'est peut-être moi qui suis... Moi, je ne peux pas reprendre ce travail. Moi dans mon établissement quand je travaille... Un enseignant vient, me dit je veux ceci cela, pour tel niveau, telle discipline, etc, et alors moi je construis ma séance, après je le revois, je tiens à ce que... je le revois et je lui dis " tiens, j'ai construit ça, est-ce que ça répond à ta demande ? ".

**Vous n'êtes pas à deux pour construire la séance l'un à côté de l'autre ?**

Non, mais je lui pose des questions. Chez nous, c'est souvent questionnement du sujet, problématique, mots-clés et critères de sélection. Sinon, y a comme je travaille (je suis issue de formation scientifique) énormément avec tous les profs de biotechnologie, SVT... et par exemple on a une séance sur tout ce qui... à faire la différence entre un article de presse, un communiqué de presse, une publication scientifique, comme c'est des BTS, ça leur sert pour la suite dans leur cursus. Qu'est-ce que je fais encore... Après je fais le droit d'auteur, la bibliographie... c'est toujours des séances qui reviennent, après j'adapte avec le niveau, la formation...

**C'est tes grands thèmes de formation ?**

Oui et la veille, qui est importante... c'est essentiellement ça.

**En formation, ou en GPS, le fait d'échanger sur les séances, de les communiquer aux autres c'est pour toi une perte de temps ou ça serait utile...**

Non, non, c'est pas une perte de temps, moi je suis tutrice d'une stagiaire depuis euh quatre ans, et donc j'aime bien le regard neuf, j'aime beaucoup, j'ai la chance qu'elle soit dans mon établissement, mais je fais en sorte qu'il y ait une heure où l'on débat comme ça librement sur ce qu'elle a appris, moi en GPS, sur ce que je peux lui apporter, un échange un peu informel.

**Et en GPS, quand vous travaillez à la production de séance, il n'y a pas de présentation aux autres du GPS,**

Non ... peut-être une fois peut-être oui mais ça c'était lors de mon année de stage, on avait fait un partenariat avec des profs d'histoire-géo qui étaient stagiaires aussi et après on avait présenté euh...

**C'est pas régulier, de partager ce que vous avez produit ?**

C'est produit pour envoyer sur le site académique.

**Est-ce qu'il y a des moments dédiés à l'articulation entre ce que le formateur vient vous transmettre, vous apporter et puis les vôtres ? Il y a des moments où vous prenez le temps de réfléchir par groupe... est-ce qu'il y en a ?**

Oui il y en avait eu, on pouvait voir ce que le formateur disait, ce que nous faisons dans nos établissements, on pouvait échanger oui.

**A ces moments as-tu l'impression d'être productrice de nouveaux savoirs ?**

Oui pour moi c'est toujours enrichissant de parler avec quelqu'un et de voir.

**Est-ce que cela arrive dans la formation, après ou vraiment après après ?**

C'est arrivé pendant, c'est arrivé après avec des collègues avec qui je suis un peu plus proche, ou je dis voilà je faisais comme ça mais c'est intéressant ou alors bien après, longtemps après...

**Tu te dis tout d'un coup.**

Ou voilà y a comment dire... Quelque chose qui s'éclaircit ou que je comprends mieux avec le temps

**Ces moments d'articulation où on prend le temps de réfléchir est-ce que ce serait bien de les prévoir pendant la formation, de se donner le temps de réfléchir entre les différents apports ou une autre forme, un suivi, un SAV parfois.**

Oui souvent ils nous laissent des adresses mail et on peut les recontacter mais bien souvent on est repris par la vie de l'établissement.

**Aimerais-tu des formations en deux temps ? Pour avoir le temps de cogiter ?**

Oui mais si on ne le met pas en application chez soi ? On oublie.

**Oui mais avec obligation de faire et après de revenir et d'en rediscuter après. Est-ce que ça te plairait ou pas ?**

Oui ce serait peut-être intéressant d'essayer cette forme d'expérience... mais je ne sais pas si c'est faisable mais... oui ce serait plutôt intéressant. On fait quelque chose, on essaie de l'appliquer, on revient et on voit, voilà qu'est-ce qui a posé problème, qu'est-ce qui est positif, négatif oui ça serait intéressant, oui.

**Tu me parlais au tout début d'entretien, je vais en formation, mais il y a un truc qui me manque, est-ce que ce serait pas...**

Oui mais disons ça ne correspond pas... l'idée qu'on se fait de ce qu'il va y avoir en formation ne correspond pas toujours à ce qui va être, ça dépend du formateur, ça dépend comment il a prévu de faire cette formation etc... et donc y a des fois on est déçu. Et puis aussi comme dit, est-ce qu'on peut le réemployer ça chez soi enfin dans son établissement,... ce n'est pas clé en main, tout n'est pas clé en main. C'est vrai qu'il faut faire un travail aussi nous de se réapproprier en fonction de l'établissement, du public, ça c'est sûr. Y a

certainement ce genre de travail qu'il faudrait faire mais après... t'es pris dans la... dans ce qui est prévu, dans ce que tu veux faire.

**Je reste sur l'histoire d'un suivi, est-ce que t'aimerais un suivi individuel ou quelque chose de plus collectif ?**

Collectif, ce serait bien aussi de voir avec les collègues si elles auraient eu les mêmes problèmes, mais faire ce genre de choses en lycée par exemple, pas lycée-collège, pas en mélange parce que c'est faussé, c'est pas la même chose. Quand j'étais contractuelle, j'étais dans un établissement collège-lycée, mais on n'a pas la même attitude avec les collégiens qu'avec les lycéens. C'est deux métiers, un même métier mais totalement différent. Pour moi, le collège ne me correspondait pas du tout, je suis plus à l'aise avec les lycées, adulte à adulte, tu vois.

**Est-ce que tu aimerais des formations spéciales " lycée " / spéciales " collège " ?**

Oui mais avec des formateurs lycée pour les formations lycée.

On parle toujours de mettre en place, enfin d'essayer de mettre en place un curriculum, mais chez nous, au lycée [Nom du lycée], on ne peut pas l'envisager, c'est démentiel...

C'est quelque chose on ne voit pas, même en 2<sup>nde</sup> AP, pourtant on est investi que ce soit en lycée général ou en lycée professionnel on est investi même en lycée technologique mais on ne voit pas tous les élèves. C'est-à-dire qu'il y en a qui arrivent en 1<sup>ère</sup> qui ont un bagage en compétences info-documentaires qui sont supérieurs à certains. Parce que chez nous, l'AP fonctionne par ateliers et bien sûr les élèves qui sont faibles en Français, qui sont faibles en maths, eux sont en atelier Maths et Français. Après les bons élèves, on les récupère, c'est bien mais c'est peut-être pas eux qui... Les autres ont aussi le droit... l'égalité...

**C'est un manque d'effectif ? De temps ?**

On a 10 classes de 2<sup>nde</sup>, ça fait 370 élèves, ce n'est pas possible. Une année scolaire ne suffit pas.



**Je reviens à ta pratique, quand tu fais des séances, tu reviens dessus en disant tiens ça ça n'a pas marché,**

Oui je me corrige.

**Tu as une fiche de préparation, de synopsis de séance ?**

Oui oui j'ai toujours une fiche de préparation.

**et cette prise de recul... tu le fais après la séance tout de suite ?**

Oui si c'est vraiment flagrant oui, alors comme je travaille en 1/2 classe, voir si le premier groupe n'a pas marché et le deuxième moyen ... au début ça me perturbait mais maintenant... avec le temps on relativise, et alors là j'essaie de voir ce que je peux faire. Je suis toujours en train de me remettre en question, c'est jamais acquis

**Et quand tu butes sur quelque chose, et que tu n'arrives pas à voir...**

J'en parle à la prof car elle connaît les élèves et on remédie au problème ensemble. Et lors de mes veilles, il y a des trucs que je découvre comme des clips vidéo sur le droit d'auteur et alors mes séances elles évoluent d'une année à l'autre. Je rajoute quelque chose, j'enlève je me dis ça c'est inutile maintenant avec cette vidéo, voilà... ceci, cela. Non, non j'essaie de toujours essayer de mieux faire.

**Pour toi dans tous ces savoirs évoqués... quels sont ceux qui te semblent prioritaires dans notre métier ?**

Moi, c'est la pratique, comme on dit il faut pratiquer. Moi je parle de moi, parce que je n'ai pas eu une base théorique au niveau pédagogique, je passe peut-être plus de temps pour prendre conscience de certaines choses, je le fais peut-être plus à l'instinct et je ne pourrais pas te mettre des mots scientifiques sur certaines choses, peut-être que ça c'est peut-être important, mais je ne peux pas te dire. J'ai eu une bonne tutrice avec qui j'ai beaucoup appris au niveau pédagogique.

**On va revenir en arrière pendant ton parcours scolaire ou quand tu préparais le CAPES, si je te dis apprendre, qu'est-ce que cela évoque pour toi ?**

C'est beaucoup de par cœur dans mon parcours scolaire et à mon époque, y avait pas d'internet, le CDI, on n'allait pas avec un enseignant au CDI travailler avec le professeur documentaliste. C'était surtout un enseignement professionnel car c'était technologique.

**Et quel sens avaient pour toi les savoirs scientifiques théoriques ?**

On apprenait la théorie et puis après on mettait en pratique avec les TP, il y avait toujours le lien.

**Et maintenant ? Si je te dis apprendre ?**

C'est plus du tout...ce n'est plus du par cœur. Il y a certaines choses, des bases, c'est incontournable on ne peut plus occulter de nos jours tout ce qui est nouvelles technologies et tout ce qui est utilisation d'internet et c'est incontournable. Et surtout dans les euh... comment dire... comment on appelle ça les... même en discipline, je pense qu'ils ne font plus de cours magistraux. Au niveau élève, c'est impossible, il faut des changements en continu, il faut varier euh comment dire les entrées tout ça, internet les nouvelles technologies sont incontournables.

**Es-tu intéressée par les nouvelles données scientifiques qui sortent, comme Anne Cordier et les nouvelles pratiques informationnelles des jeunes...**

Oui, je suis abonnée à la lettre de l'IFE, donc de temps en temps je lis, mais c'est des pavés donc je lis au moins le résumé. Pour voir un peu, lors de ma veille.

**Tu jettes un coup d'œil et quand ça t'intéresse ?**

Oui,oui.

**Tu acceptes de prendre du temps ?**

Oui, oui.

**Et quand on est expérimenté on a toujours besoins de savoirs ?  
D'aller chercher des savoirs ?**

De se former ? Oui oui. Parce que notre métier est en constante évolution et quand j'ai été titularisée, j'avais l'impression, mon sentiment était que j'étais au top avec toutes les formations que j'avais et là je commence à

être dépassée et j'ai parfois de le sentiment que je cours après le temps pour pouvoir... et la veille je la fais chez moi, je la fais le vendredi matin quand je ne travaille pas. Je fais aussi de la DSI, de la diffusion sélective d'information pour les profs les élèves, j'alimente E-Sidoc, le blog du CDI. Je suis constamment en train de travailler chez moi parce qu'au CDI je n'ai pas le temps et malgré tout ce que je fais, j'ai l'impression que je me laisse dépasser.

**Tu m'as dit " J'échange avec mes collègues en GPS ou au lycée ", est-ce que tu arrives à échanger sur les savoirs, sur ta veille par exemple.**

[Rires]... Oui mais il y a très peu..., je veux pas dire mais elles me prennent un peu pas pour une folle, une monomaniaque passionnée par ... oui y avait des collègues avec qui je peux, avec [Nom d'une collègue prof-doc] oui, elle est calée de par la formation qu'elle fait. C'est sa formation que j'aurais aimé suivre. Je lui ai demandé un compte-rendu.

**Oui elle furette partout... Oui tu échanges avec des personnes bien précises du coup parce que...**

On se met avec les gens qu'on reconnaît... Pour moi c'est pas du travail cette veille, c'est un plaisir.

**Du coup cette mutualisation, cette veille c'est un pur plaisir, c'est vraiment essentiel, c'est vraiment utile**

Oui, peut-être parce que je viens du milieu de documentaliste de l'entreprise, durant ma formation où l'on m'a dit, on ne travaille pas pour soi, on travaille pour les autres. Maintenant c'est pareil, si je suis à l'éducation nationale et en lycée, c'est pareil. Ce n'est pas pour moi, c'est pour les élèves, pour les profs. Et même dans l'onglet E-sidoc<sup>14</sup>, j'ai " être prof-doc ", c'est aussi un peu.... Si tu veux, au départ j'avais un Pearltree, je voulais rassembler tout ce qui concernait le métier, après je me suis dit je ne vais jamais le consulter, je perds du temps entre guillemets, j'ai plein de ressources et ce n'est pas utilisé. Et après quand on a été abonné à E-Sidoc, je me suis dit tiens je vais créer un onglet pour prof-doc, et comme tout le monde peut voir, je dis aller voir cet onglet, ce n'est pas pour moi. Ça me permet de retrouver certaines choses. Je l'utilise plus que le Pearltree.

---

14) E-Sidoc : Portail documentaire du logiciel BCDI utilisé dans les CDI

### **Ça te sert de signets ?**

Oui voilà, c'est un silo, un réservoir et en même temps ça peut servir à d'autres profs.

**Le mot de la fin si je te dis faire apprendre, qu'est-ce que ça t'évoque ?**

c'est faire acquérir des compétences.

**Est-ce que c'est la même notion faire apprendre et enseigner ?**

Ce n'est pas la même chose qu'enseigner, c'est faire passer un savoir théorique, alors que faire apprendre c'est plutôt un savoir pratique. Nous ce qu'on fait c'est faire acquérir des compétences, mais c'est pratique même si il faut réfléchir, cela ne se fait pas comme ça.

**C'est un plaisir, un défi, une difficulté ?**

Un peu tout ... Ce serait un défi, malgré tout sauf si l'enseignant a pris conscience que ce que l'on cherche à faire passer est important, et qu'il le fait mettre en pratique ensuite, alors là je vois que mon travail n'a pas été vain.

**Et la ça se transforme en plaisir ?**

Oui. C'est alors que si le prof vient juste parce qu'il le faut dans leurs programmes et qu'il ne connaît pas les compétences info-documentaires. Alors là, c'est ... je me dis que si l'enseignant ne m'a donné deux heures ou plus et ne fait pas faire, ne réinvestit pas avec une demande dans sa discipline... pour moi, c'est dommage pour les élèves. Surtout que ça marche avec leurs pratiques, alors pourquoi utiliser quelque chose de plus formatée...

**Apprendre pour toi ? C'est un plaisir, un défi, une difficulté ?**

Apprendre pour moi, c'est une difficulté, mais... d'autant que je me suis réorientée tard mais je veux toujours apprendre.

## **3. Entretien du collègue ED3**

**Quel sens ça a pour toi de s'inscrire en formation ?**

Pourquoi je m'inscris en formation ? Je m'inscris en formation souvent parce que ... j'ai envie de trouver des idées neuves, renouveler un petit peu ma

façon de travailler, ... de ne pas rester, comme on est toujours seul dans notre établissement, quand même, dans notre matière, on n'a pas trop l'occasion d'échanger avec les autres, donc trouver des idées neuves, de renouveler un peu ses connaissances et puis ne pas rester à la traîne.

**Du coup, tu trouves que c'est utile ou pas d'aller en formation ?**

Oui, globalement c'est utile.

**Quel type de formations tu recherches ?**

Alors en fait, un peu dans tous les domaines, je suis inscrite à des formations plus sur l'ouverture culturelle, je me suis aussi inscrite à pas mal de formations aussi autour du numérique et puis des formations qui tournent plus sur la pédagogie, comment enseigner. Voilà.

**D'accord ; et qu'est-ce qui te semble le plus important dans ton projet de formation ?**

Ça va en fait dépendre un peu des projets aussi que j'ai dans l'établissement au moment où je m'inscris. Donc par exemple, cette année, j'avais fait l'année dernière un projet sur la presse et j'ai l'intention de continuer, donc du coup c'est vrai que je me suis inscrite un petit peu plus que d'habitude à des formations sur la presse. Donc ça va plus dépendre en fait, voilà, de l'actualité dans mon établissement.

**D'accord, donc du coup, tu vas en formation pour simplement élaborer des projets, ou aussi pour résoudre des difficultés ou c'est pour construire de nouvelles compétences ?**

Y a un peu de tout, tout est lié. ... Tu t'inscris aussi en fonction de ce qu'on te propose, de toute façon, c'est un peu limité. Et dans ce qu'on te propose, c'est vrai, je sais que j'ai tendance à regarder ce que je fais en ce moment dans l'établissement, c'est ce sujet-là qui m'intéresse, c'est mon actualité et du coup je vais m'inscrire en fonction des propositions et des projets que j'ai.

**Quand tu t'inscris à des formations, est-ce que tu vas chercher plus de formations qui vont te donner des outils ou d'autres types de formation**

J'ai alors, j'ai fait les deux. J'ai souvent été déçue par les formations sur les outils c'est-à-dire c'est intéressant sur le coup " ah oui, chouette, j'ai des choses à faire la-dedans " et puis en fait souvent, c'est pas assez long pour prendre l'outil complètement en main, donc il faudrait rentrer chez soi, continuer à travailler sur cet outil et c'est un temps que je ne prends pas en tout cas, je ne sais pas si je ne le trouve pas mais en tout cas, je ne le prends pas et du coup souvent, elles ne me servent pas à grand-chose ces formations-là, au final.

**Tu ne cherches pas alors plus à développer une manipulation d'outils mais de nouvelles compétences ?**

Oui. Et je me rends compte aussi que les formations qui te donnent plus des idées sont celles sur la pédagogie même si tu les réinvestis pas tout de suite après, celles-là par contre, en tout cas pour moi, elles restent en mémoire et donc même quelques années après " ah oui, j'avais fait ça, je peux y revenir ". Alors que les outils si je ne les ai pas réinvestis directement derrière, je ne les réutilise jamais.

**Et tu viens de parler du temps, je réinvestis ... est-ce que tu as une vision à long terme de ta formation ? Ton envie de formation tu la vois à long terme, à court terme... ?**

Non, vraiment c'est vraiment pour l'instant T à court terme et en fonction des propositions de stage qui arrivent. Oui c'est plutôt ça.

**Tu n'as pas une vision sur deux ans...**

Non, je n'ai pas un planning comme ça, surtout on dépend tellement de ce que l'on nous propose, que c'est difficile de faire ... à moins de s'inscrire vraiment dans un processus de formation, mais ça c'est différent, c'est une autre démarche je pense. D'aller s'inscrire, de dire oui voilà moi " je veux vraiment me former dans ce domaine-là, je veux devenir spécialiste de ça ", et là tu vas peut-être aller chercher des savoirs et peut-être du coup, ailleurs que dans le PAF.

**Tu as déjà fait des formations hors PAF justement ? La mode maintenant étant aux MOOCs par exemple...**

Oui, je fais mon premier, mais je le suis pour l'instant et j'ai envie d'aller jusqu'au bout pour celui-là et pour l'instant je n'ai pas assez de recul pour me

rendre compte si cela va être vraiment utilisé, si ça va m'aider à des choses... Je trouve difficile par contre de suivre les vidéos, je ne suis pas concentrée sur les vidéo, j'ai vraiment du mal, j'aime mieux avec le texte en fait, donc les vidéos c'est un petit peu compliqué.

**Et les vidéos, c'est quel type de vidéo, ...**

C'est des gens qui parlent... C'est des conférences en fait.

**Des conférence sur des savoirs, des savoir-faire ?**

Il y en a plusieurs, j'en ai vu deux, qui étaient vraiment sur parler d'un projet qui a eu lieu je crois en Histoire-Géo il me semble, souvent c'est quand même plus un petit peu théorique.

**Il y a donc théorie et aussi pratique dans les vidéos ?**

Oui, oui.

**Dans une étude, on dit dans l'étude de Talis de 2013 qui dit que 42 % des enseignants pointent le manque d'activités qui leur conviennent dans les formations. T'es d'accord avec ça ?**

Hmm, 42 % ?

**Oui.**

Hmm. Oui. Ce qui est sûr, c'est quand je fais le bilan que je regarde les formations que j'ai eu les dernières années, je me rends compte qu'il n'y en a pas énormément, il faut que je remonte assez loin pour trouver une formation qui m'a vraiment servi là tout au long de mes dernières années d'enseignement. Y en a pas énormément. Ce qui veut quand même dire qu'il manque quelque chose dans les formations. Et je pense... Souvent en formation, on nous présente des séances pédagogiques qui sont très sympathiques mais euh c'est peut-être trop lié à un contexte... Du coup, c'est peut-être pour ça qu'on les oublie assez vite et qu'on les réinvestit pas.

**Est-ce que tu as une idée de ce que tu aimerais trouver en formation ?**

En fait. Moi déjà, j'aimerais bien trouver l'aspect un peu plus qu'on n'a pas non plus en formation initiale, le côté comment comprendre comment fonctionne un élève, du coup comment enseigner ! Ça ça manque vraiment,

vraiment dans les formations. On n'a rien je crois à ce niveau-là. C'est toujours des séances pédagogiques...

**Donc en fait ce que tu es en train de me dire, c'est qu'il te manque plus des savoirs pour enseigner (la relation d'aide, comment fonctionne un groupe d'élèves...) que des savoirs à enseigner ?**

Oui ! Des idées j'en ai plein en fait, mais parfois effectivement, je pense que ce qui nous manque parfois c'est des clés pour comprendre les élèves que tu as en face de toi et trouver des solutions pour pallier à des difficultés effectivement.

**Et t'as un exemple là de ce genre de difficulté ou tiens tu te dis " là il me manque un truc "... je ne comprends...**

Oui par exemple au niveau de la motivation, y a des élèves tu vas trouver pourquoi ils ne sont pas motivés ou trouver ce qui va les motiver mais il y en a quand même un certain nombre où je n'ai pas encore trouvé comment les motiver.

**Et je reviens à des savoirs, savoirs à enseigner, savoirs pour enseigner, quelle place dans la formation ont ces savoirs-là, tu arrives à en identifier ? Est-ce qu'ils sont mis en avant par le formateur ? Est-ce que tu vois des différences entre des savoirs théoriques ou plutôt des savoirs de sa pratique à lui qu'il apporte ?**

Je pense, j'ai l'impression que souvent dans les formations, le formateur apporte des savoirs qu'il a effectivement expérimentés mais rarement il les relie à des savoirs théoriques. Je ne trouve pas d'exemple.

**Prenons l'exemple, quand on vous dit, il faut mettre les élèves en groupe, il n'y a personne pour vous dire pourquoi c'est intéressant.**

J'ai jamais vécu ça. On nous dit, " je les ai mis en groupes, j'expérimente ça, je vois que ça fonctionne bien, je vois que c'est mieux que quand je ne les fais pas travailler en groupe etc... " Voilà, c'est plus basé sur le travail de terrain.

**Et les formateurs font passer ces savoirs de terrain sous quelle forme ? Des diaporamas, des mini-conférences... ?**



Oui souvent, c'est pas... Y a pas des chiffres des études pour nous dire voilà, dans cette classe où on travaillait en groupes, y a tant d'élèves qui ont réussi, alors que dans la classe où ne travaillait pas en groupe on n'a pas comparé. Pas de travail en groupes, ça a moins bien marché. En général, c'est plus le ressenti je pense du formateur et donc voilà il nous parle de son ressenti effectivement.

**Je reviens sur les savoirs à enseigner, savoirs pour enseigner. 90 % d'enseignants disent qu'ils sont bien préparés sur le plan de leur discipline, et qu'ils le sont moins sur le plan pédagogique ?**

Oui, je suis d'accord, je suis tout à fait d'accord.

**Et maintenant tu aimerais des formations purement " savoir pour enseigner " ou des formations avec les deux types de savoirs ?**

Il faut un mélange des deux je pense que c'est plus utile, il faut lier les deux. On a besoin des deux et ça va ensemble.

**Même si en formation initiale on est bien préparé pour les savoirs à enseigner et qu'on est expérimenté ?**

Oui, après j'imagine qu'une formation uniquement sur ces savoirs [pour enseigner] on pourrait plus facilement la réinvestir en utilisant ce que l'on sait déjà. Oui sans doute.

**Et dans les formations, vous donne-t-on des bibliographies par exemple, des ...**

Euh... C'est arrivé, je me souviens dans une formation dans l'Histoire des arts, on a eu une grosse bibliographie pour travailler derrière et en littérature jeunesse aussi. J'ai déjà eu ça. C'est pas systématique, vraiment pas, mais c'est déjà arrivé.

**Pour ta pratique, y a-t-il des savoirs théoriques qui te semblent plus importants que d'autres ?**

Oui, moi ce serait vraiment la psychologie des enfants en fait, la psychologie des ado, je crois que c'est vraiment ça.

**En formation, le formateur utilise-t-il le savoir de ta pratique, le savoir de la pratique des formés ?**

De temps en temps, quand on fait de la mise en pratique, effectivement le formateur présente sa propre expérience et parfois nous met en contexte de préparer une séance, ... à ce moment-là forcément on se base sur ce que l'on a fait dans son établissement, on en discute avec les collègues parce que souvent on travaille en groupe et là on parle un petit peu de ce qu'on a dans nos établissements. Par contre pas pour démarrer la formation et effectivement nous apporter des savoirs en fonction de ce qu'on sait déjà, s'adapter à son public, ça... Je ne crois pas l'avoir vécu non plus.

**C'est une mise en pratique d'un thème en faisant une séquence. Est-ce que vous êtes partis déjà d'une séquence faisant apparaître une difficulté et vous avoir fait travailler pour résoudre le problème ou la difficulté ?**

Alors... J'ai eu ça en formation initiale uniquement, une formation sur les élèves en difficulté. Où effectivement on était en établissement où il y avait pas mal de difficultés rencontrées, là on parlait vraiment des difficultés pour trouver des solutions. Mais c'était en formation initiale. Sinon non... il ne me semble pas.

**Et dans cette préparation de séance que vous faites à plusieurs, c'est en guise d'exemples, de modèle, d'analyse ?**

Plutôt d'analyse dans ces cas-là, analyser la situation jusqu'au bout dans un contexte et trouver les solutions.

**Est-ce ce moment-là, est-ce pour toi intéressant ou une perte de temps... Comment tu le...**

Non, à ce moment-là j'avais trouvé ça intéressant de partir de situation-problème et de voir dans cette situation, qu'est-ce que tu fais ? Si, ça c'est bien, parce que, quand ça arrive dans ton établissement, et que tu as pu anticiper, parce que tu as vu des choses comme ça avant en formation, forcément tu vas trouver plus facilement la bonne réaction quoi, alors tu vas avoir la bonne réaction que sinon, quand ça t'arrive et qu'il faut très, très vite réagir, c'est plus compliqué. Ça c'est des formations vraiment intéressantes.

**En formation, pendant la phase de préparation de séance, le formateur vous aide, à formaliser, à verbaliser, à parler en gros sur la séance, à analyser ?**

Oui quand on travaille en groupe, le formateur passe pour nous apporter des aides, j'ai pas l'impression que ce soit vraiment pour euh... verbaliser mais plus pour euh... parfois apporter un outil ou un livre, ah " vous n'avez pas pensé à cette référence-là ou y a ça, on peut utiliser ça pour cette séquence ou par rapport à vos élèves... qu'est-ce que vous pourriez utiliser de plus intéressant ? ". Voilà, c'est plus des choses comme ça, mais verbaliser, je suis pas sûr. Et souvent quand on présente sa ..., parce souvent après ce travail en groupe, on fait la mise en commun on n'a pas non plus énormément de temps de temps pour verbaliser, cela va relativement vite.

**Le formateur apporte un coup de pouce ou un mini savoir qui manquait, c'est juste ça ?**

Oui un accompagnement pour faire penser à un truc auquel on n'a pas pensé à ce moment-là, ou euh... Voilà.

**Et des vrais moments de verbalisation où le formateur va t'aider à creuser à comprendre ?**

Ça manque, en fait quand on fait la mise en commun, je me rends compte, c'est quand tu poses les questions que je m'en rends compte [Rires] c'est vrai que souvent je me suis dit qu'on allait pas au bout des choses, je me suis dit... Je me souviens de séquences où l'idée c'était comment utiliser le numérique ; tu réfléchis à une situation et tu te demandes dans cette situation comment je peux intégrer le numérique à ma séance. Et en fait, on proposait un outil etc, mais on n'a jamais réfléchi jusqu'au bout, et ça, ça m'avait frustrée, on n'avait pas réfléchi jusqu'au bout sur " est-ce que ça a apporté quelque chose en plus au final ou pas ? " On essaie juste d'intégrer l'outil numérique parce que c'est le thème, on trouve une séance à faire " ok, elle est bien, ça a l'air de fonctionner, mais n'empêche, est-ce que ça apporte quelque chose ou pas " et là je pense qu'il faudrait verbaliser davantage pour analyser jusqu'au bout et ça, ça manque un peu.

**Et c'est parce que ça ne s'est pas fait en stage ou simplement parce que tu n'as pas mis la séance en place et du coup si tu la mets en place, c'est la pratique qui va te faire réfléchir jusqu'au bout ?**

Mais je pense que déjà même au niveau théorique déjà, on pourrait déjà aller un peu plus loin en discutant pour voir si on pense que cette séance va apporter quelque chose de plus parce s'il s'agit du numérique, je pense qu'en analysant un petit peu plus avant même de la mettre en pratique, on pourrait avoir des réponses.

**Donc cette communication, cette réflexion en formation, tu parlais de mise en commun, est-ce important ou pas ?**

Oui parce que seule, tu ne le mènes pas, ou pas aussi bien, parce que tu pars sur tes idées, y a pas d'échanges donc c'est plus difficile de sortir de ta vision première, donc c'est bien parce qu'à plusieurs y a des choses qui vont émerger ; mais je pense que c'est peut-être parfois un peu délicat pour le formateur, et c'est peut-être pour cela que ça ne se fait pas, parce que le formateur ne veut pas juger, alors est-ce que en allant trop loin, en posant des questions, ça remet en question ce que tu as proposé et que du coup on juge un petit peu et cette position-là pour le formateur qui est peut-être compliqué, je ne sais pas. Mais ce serait utile !

**Ce serait utile d'aller plus loin dans l'analyse ?**

Ça serait utile. Oui, je pense.

**D'aller plus loin dans l'analyse, dans quel but ?**

Ben... De comprendre comment les choses fonctionnent et du coup de mettre en place des choses plus intelligentes, plus adaptées aux élèves, parce qu'en fait, c'est ça. Je pense que quand on analyse, il faut penser le point de vue élève un petit peu. Se dire bon, ben voilà, maintenant je suis élève, je fais cette séance comment je vais la vivre où est-ce qu'il va y avoir des points qui vont poser problème et du coup ça permet au professeur d'anticiper tout ça.

**Je reviens en arrière, un moment donné tu m'as dit les savoirs théoriques, les savoirs de la pratique, comme dans l'exemple où le formateur apporte une petite aide, est-ce quand il apporte cette aide, vous arrivez à faire l'articuler avec ce qu'il apporte ou ce qu'il a apporté avant**

**au début de la formation et vos savoirs ? Comment elle se fait cette articulation ? Là, tout de suite quand vous en discutez ? Ou elle est renvoyée à plus tard ?**

Je me rends pas bien compte en fait... Je pense que quand même quand il y a ce travail effectivement en groupes et qu'on apporte la petite aide, si, ... Ça peut permettre parfois, peut-être pas dans tous les cas en fait, mais parfois ça se fait, il y a des connexions qui se font entre théorie et pratique mais peut-être pas systématiquement peut-être que de temps en temps effectivement on aurait besoin d'un peu de recul. Je me souviens d'une formation [réalisée par PF3] qui avait eu lieu en plusieurs jours avec une partie justement où on travaillait dans son établissement entre et donc là il y avait un peu plus de temps de réflexion entre le début et la fin de formation et c'était intéressant aussi cette formule-là, d'avoir du temps entre les deux séances pour réfléchir et que pour que la réflexion se fasse, que les choses se mettent en place dans le cerveau, donc c'est pas mal.

**Se mettent en place dans le cerveau entre les savoirs apportés par le formateur...**

Oui et l'expérience que tu fais dans ton établissement et puis ensuite le retour.

**Et les savoirs apportés par le formateur sont plus importants que les savoirs apportés par les collègues, parce que parfois on travaille en groupes dans les stages, est-ce que tu mets ça sur le même plan ?**

Si.

**La même dose ?**

Oui, oui presque

**Tu prends autant des savoirs qui viennent du formateur... ?**

Oui que les échanges qu'on peut avoir entre collègues, oui je pense.

**Le fait que c'était en deux temps, prévu initialement comme ça était bien pour toi, c'était vraiment intéressant ou bien simplement tu aurais aimé juste un simple SAV ?**

Non, c'était vraiment bien comme ça parce qu'en fait quelque part cela t'oblige aussi à t'investir et tu as du travail à faire pendant cette durée, tu as quelque chose à faire dans ton établissement pendant cette durée. Donc, c'est vrai que parfois, tu quittes une formation tout feu, tout flammes en disant " ah c'est super, je viens de découvrir un truc, je vais le mettre en place " mais t'as pas d'obligation ! Donc parfois le temps passe, finalement tu fais pas, tu passes à autre chose, t'es dans d'autres projets etc, alors que là tu as obligation puisque tu vas revenir ... quand même rendre des comptes au formateur [Rires] donc voilà, tu le fais et du coup, cela devient vraiment intéressant parce que tu fais vraiment le lien entre ce qu'ils t'ont vraiment apporté et la mise en place, les problèmes que tu as rencontrés, et ensuite on se retrouve et on peut discuter des problèmes qu'on a rencontrés, comment on aurait pu améliorer. Donc là t'as vraiment quelque chose de complet du coup. Tu vas au bout de ta démarche de formation, je trouve.

**Et après ça une troisième journée,... ou un autre suivi ?**

Dans cette formation-là, c'était bien comme ça ; en plus, y avait un suivi on pouvait encore envoyer des mails au formateur en cas de difficultés ou même aux autres formés. Dans ce cas-là ça s'était bien goupillé comme ça.

**Et sur d'autres formations-là, t'aurais aimé avoir ce temps long ?**

Je me dis tu vois qu'avec toutes les formations sur les outils numériques, là, je pense que ce serait une bonne formule effectivement, parce que comme je te disais tout à l'heure, quand c'est l'outil numérique tu n'as pas le temps pendant la formation de vraiment le prendre en main, souvent en plus, on te donne quelques exemples de quoi en faire, mais il faut quand même trouver l'exemple qui va être adapté à ton établissement, à tes classes, donc euh... Tu ne sais pas tout de suite quoi en faire et là je pense effectivement que si tu avais une petite obligation de l'utiliser, pour se retrouver après et en rediscuter et voir comment améliorer les choses, je pense que là il y aurait un vrai investissement de ces formations-là.

**Tu dis améliorer les choses, tu peux préciser ?**

L'idée, ton outil... c'est que tu fasses ta séance et tu ne va pas juste utiliser l'outil pendant ta séance, faire ta séance, quoi, trouver une vraie fin pédagogique à cet outil.

**Pas utiliser l'outil pour l'outil mais comprendre pourquoi on va l'utiliser...**

Parce que souvent moi quand je rentre d'une formation sur les outils, je me dis oui cet outil il est pas mal, ce serait bien que je l'utilise et on a un peu tendance du coup à prendre n'importe quelle séance et à essayer de le mettre dedans et c'est pas ça l'objectif, quoi !

**Si je résume, pour toi, est-ce que dans un stage, entre les savoirs apportés et les tiens, dans un stage, tu arrives à les articuler ? Et tu arrives à comprendre comment tu vas les utiliser ?**

Ça dépend des thèmes, du niveau de connaissances que tu as et donc la différence que ça fait avec ce que le formateur t'apporte, parfois il va t'apporter juste des petites choses supplémentaires qui viennent se coller directement à ce que tu sais et viennent enrichir ce que tu sais et parfois pour des choses auxquelles tu n'avais pas du tout pensé, auxquelles tu ne t'étais pas intéressée, là il va falloir un temps pour vraiment l'intégrer je pense, un temps plus long et là peut-être aller lire d'autres choses et les compléter un peu.

**Quels savoirs te semblent importants dans notre métier ?**

[Rires] C'est difficile comme question...

**Quels savoirs tu recherches ?**

Y a plusieurs choses.comme je te disais tout à l'heure, savoir comment fonctionnent les élèves, y a " savoir enseigner " donc s'adapter à ses élèves et leur apporter des choses et avoir des techniques du coup pour faire ça et donc avoir le plus de techniques possibles pour pouvoir s'adapter.

**Quand tu parles de techniques, c'est de la méthodologie documentaire, c'est par exemple, les six étapes de la recherche documentaire ? C'est ce genre de technique-là ?**

Non, ça va être plus que ça, c'est compliqué ! C'est compliqué de verbaliser ! C'est comment faire passer des savoirs. Comment faire pour que

l'élève comprenne ce que toi tu sais faire ? Toi, tu sais faire les six étapes, et chaque étape même, mais comment faire pour que l'élève comprenne comment ça marche, comprenne que c'est important et puis l'appliquer. En fait, c'est plus ça, comment lui transmettre cette passion, cette envie de le faire correctement, on peut toujours le faire. [Pffittt...]

**Donc c'est ces deux types de savoirs que tu recherches, liés à la relation pédagogique avec l'élève et la didactique ?**

Oui, surtout. Le reste, je suis en collège, j'ai suffisamment de culture quand même pour gérer à peu près tout. Quand un collègue m'apporte des choses nouvelles, c'est assez rapide d'aller fouiller, s'informer et voilà. Je pense que c'est surtout ça. Il y a aussi des choses qui concernent la lecture que tu peux enrichir au fur et à mesure, mais là tu peux être un peu autodidacte.

**Quels savoirs théoriques ? Y en a-t-il que tu recherches seule ? Tu as un exemple ?**

Oui, je me souviens, je m'étais intéressée à un moment donné à la littérature et ... comment ça s'appelle... la lecture littéraire, c'était suite à une formation, ça m'avait intéressée et ça n'était pas tout à fait allé assez loin, c'était une seule journée et là, j'avais lu pas mal. Sur une année scolaire, je m'étais un peu auto-formée à ça en lisant pas mal de choses.

**Juges-tu tes savoirs en général suffisants pour ta pratique ? A part ceux dont tu as parlé tout à l'heure ?**

Pour le reste... Je dirais globalement oui, mais de temps en temps pour un projet, je me rends compte qu'il y a un petit manque et qu'il va falloir y aller, faire quelque chose, trouver une formation ou lire des choses et puis... pour enrichir.

**S'enrichir justement, tu le fais comment, qu'est-ce que tu vas chercher ? En auto formation ? Par les MOOCs, les lectures ?**

Pour l'instant, plus par les lectures. Les lectures essentiellement et quelques échanges de temps en temps avec quelques collègues privilégiés.

**Si je te dis apprendre ou se former à quelque chose, ça t'évoque quoi ?**



Du temps, euh [Rires] de l'investissement, euh,... Pour moi, cela passe effectivement par lecture et écriture, j'ai besoin d'écrire, sous forme de schémas, de choses comme ça, pour vraiment comprendre ce que j'ai lu, et je pense, le retenir et puis mettre en ordre, etc, j'ai vraiment besoin de rédiger, et... Voilà.

**À ton avis, a-t-on encore besoin de savoirs encore quand on est prof expérimenté, on a dix ans de métier...**

Si, on a toujours besoin de savoirs, d'abord les choses évoluent, il faut se remettre au goût du jour, comprendre comment les choses fonctionnent, je pense que jusqu'à la fin de notre vie professionnelle, on aura besoin d'apprendre et de savoirs.

**Et dans ce besoin d'apprendre, il y a autant de part que tu accordes aux savoirs de la formation qu'aux savoirs issus de la pratique que tu peux avoir par les échanges avec les collègues ?**

Les deux, pour moi, il faut vraiment les deux, il faut vraiment lier les deux.

**Mais on ne pourrait pas se limiter aux savoirs de la pratique par les échanges, les GPS ?**

Non, je pense qu'on a besoin d'avoir aussi des informations sur ces gens qui, ces universitaires qui réfléchissent un peu plus haut que nous et qui nous apportent aussi énormément de choses. Non, je pense qu'il y a vraiment besoin des deux.

**La formation initiale, quelle attitude tu avais face aux savoirs qu'on t'apportait, dans cette période-là ?**

Qu'est-ce que j'ai eu comme savoirs en formation initiale ? [Rires] Je pense que c'est en fait, ...enfin. Avec le recul, je me dis qu'on a tellement besoin de choses pratiques pour pouvoir commencer à travailler que je ne suis pas sûre que les savoirs un peu théoriques, on les assimile vraiment, et on les réinvestit vraiment. Je pense qu'il faut avoir un peu plus de recul pour ça. Et puis parce qu'à ce moment-là, on est à la recherche de choses pratiques pour pouvoir fonctionner donc on va plus avoir tendance à prendre ces choses pratiques, à les appliquer sans vraiment les adapter d'ailleurs à sa classe à son

établissement, parce que voilà, on a besoin de cette chose très rapide, et c'est après, quand on est un peu plus rapide, qu'on a déjà fait plein de choses, qu'on va aussi un peu plus vite dans la préparation des séances, qu'on a le temps et qu'on arrive à avoir ce recul. On commence aussi à mieux comprendre comment fonctionne un élève, y a tout ça qui se met en place et du coup, là, on va pouvoir commencer à prendre ce recul et à anticiper quand on prépare nos séances, on se dit bon, ben là il risque d'avoir un blocage, qu'est-ce que je peux apporter pour que l'élève trouve la solution etc, etc.

**Donc finalement, quand on commence à être expérimenté qu'on lâche les savoirs pour la pratique pour aller rechercher des ... même si on les a eus en formation initiale ?**

Oui, on fait un retour en arrière, là on est plus disponible intellectuellement parlant pour comprendre et utiliser et réinvestir.

**Apprendre, c'est vraiment un plaisir et parfois un défi, une galère... ?**

Ah non, non, non. C'est un plaisir, vraiment un plaisir et parfois un défi. Quand ça m'intéresse vraiment, je peux y passer une heure par jour, voire plus.

**Et si je te dis faire apprendre, qu'est-ce que ça t'évoque ?**

Faire apprendre ? C'est faire passer le savoir, le savoir-faire et aussi et c'est peut-être là le plus important et le plus difficile, l'envie. Ça c'est super compliqué... Mais je pense que c'est essentiel ; il faut qu'on arrive à faire ça parce sinon apprendre .... si on n'en a pas envie, on ira pas au bout.

**Cette notion de faire apprendre , c'est la même idée qu'enseigner ?**

Ben oui.

**Et pour toi, faire apprendre est un plaisir, défi, une difficulté...**

Ah c'est un défi ! En premier ! C'est l'inverse de tout à l'heure. Un défi en premier et un plaisir quand ça marche

**Est-ce que si faire apprendre, c'est donner l'envie ... et toi, tu as la même envie de faire apprendre qu'au début de ta carrière ?**

C'est plus. Encore plus ! Parce que maintenant j'arrive à avoir ce recul, d'essayer de pas juste faire ma séance mais d'essayer d'adapter en fonction de

l'élève, de tel problème, etc, ... Oui, il y a plus de plaisir parce que tu te sens plus expert, tu sens que tu trouves un peu mieux les solutions pour les uns et pour les autres, et donc oui, c'est plus agréable. Et puis parce qu'il y a du résultat du coup, aussi.

#### **4. Entretien du collègue ED4**

**Quel sens ça a pour toi de s'inscrire en formation continue ? Dans quels buts ?**

Quel sens ? Dans quel but ? En gros ?

Euh parfois c'est pour retrouver des collègues parce que l'on va pouvoir échanger de manière intéressante quelle que soit la thématique abordée dans le stage et parfois et heureusement c'est l'intitulé du stage qui me fait envie parce que je me dis que c'est une pratique que je pourrais réutiliser dans mon poste ou un nouveau domaine de compétences que je ne connais absolument pas... pour une ouverture, une découverte.

**Quel type de formation tu recherches en priorité ?**

Comment ça ?

**Qu'est-ce qui te semble important à aller chercher, des outils, des compétences, des connaissances...**

Alors des outils non, parce qu'on nous en parle rarement en amont et quand on nous fait découvrir des outils j'ai rarement eu l'occasion de les ré-exploiter de manière efficace dans mon collège et euh j'ai perdu le fil.

**À propos des types de formations ?**

Je vais chercher en fait des idées de pratiques que je n'aurais pas eu toute seule.

**Et ces idées, c'est pour en faire quoi ? Tu as un but ? Pour des nouveaux projets... ?**

En général, c'est pour glaner des idées pour diversifier un peu mes séances parce que j'ai l'impression qu'avec le temps, c'est pas qu'elles se ressemblent toutes, mais elles sont toujours un peu construites de la même

façon et j'aimerais bien parfois faire un peu des choses nouvelles parce que les élèves évoluent, parce que parfois je m'ennuie un peu dans mon métier aussi, donc c'est plutôt une pêche aux idées et aussi un petit moment où tu réfléchis aussi à la manière dont toi tu travailles et qu'est-ce que tu pourrais faire évoluer ou pas.

**Est-ce que tu vas en formation pour résoudre des problèmes ? Ou des difficultés que tu rencontres dans ta pratique...**

Non, ... D'abord parce que au moment où l'on rencontre le problème, on ne trouve pas forcément la formation et puis le moment de l'année où l'on choisit la formation, il n'y a qu'un moment dans l'année, fait que quand c'est choisi, c'est choisi. Même s'il y a des problèmes qui se posent après, on ne peut pas rectifier le tir.

**Est-ce que tu vas chercher de nouvelles compétences ? Tu vas chercher des idées mais tu aimerais trouver d'autres choses ?**

J'aimerais ... Mais ce n'est jamais trop arrivé... C'est rare en fait. Sans vouloir apporter de jugement de valeur, je rentre rarement chez moi le soir en me disant j'ai retrouvé plein de contenus et plein de choses qui vont me faire... C'est souvent une petite idée par-ci par-là ; mais pas l'ensemble de la formation qui ... non, enfin rarement.

**Tu dis vouloir rarement chercher des outils en amont et quand il y en a dans les formations ?**

On nous montre des choses qui paraissent pratiques, qui paraissent ludiques pour les élèves.

**Et ça t'intéresse quand même ou pas du tout ?**

Après ça dépend de la manière dont est présenté l'outil, si c'est pour présenter l'outil pour le présenter et faire un espèce de catalogue, quand le formateur dit dernièrement j'ai découvert tel outil, tel autre et encore tel autre euh, si je ne vois pas ce que je vais pouvoir en faire, ah non, cela ne m'intéresse pas, il faut que je puisse rattacher tout de suite l'outil à une pratique que je pourrais avoir avec mes élèves.

**Tu veux tout de suite le lien avec ta pratique.**

Oui, il faut que je lui trouve une utilité à cet outil parce que parfois on nous propose des outils qui semblent intéressants mais je ne vois pas à quoi je peux ... et du coup ceux-là en général, sont aussi vite été oubliés qu'ils ont été présentés.

**Et les formations que tu choisis, tu dirais : utiles, perte de temps, moyens, peut mieux faire... ?**

Globalement je dirais peu utiles. Ça fait juste une bulle d'oxygène.

**Juste une coupure avec le quotidien ?**

Oui, voilà, c'est ça...

**Où tu vas...**

Oui.

**Alors, c'est en proportion plus les échanges avec les collègues que tu recherches que le savoir apporté par le formateur ?**

De mon expérience, des dernières formations auxquelles j'ai pu assister, non, j'allais chercher un savoir que je n'ai pas forcément trouvé.

**D'accord. 42 % des enseignants pointent le manque d'activités qui leur conviennent dans les formations. C'est d'après l'enquête Talis de 2014. Est-ce que tu partages cette information ?**

[Rires]. Oui je crois que ce que je viens de dire corrobore ce chiffre oui.

**Donc tu es d'accord. Qu'est-ce qui te manque alors pour toi dans l'offre de formation ? Tu as déjà imaginé " tiens ça j'aurais aimé... et je le trouve pas "**

J'ai pas d'exemples qui me viennent, mais j'ai le sentiment en tout cas, d'année en année, que ce qu'on nous propose s'appauvrit.

**Il y a de moins en moins d'offres de formations qui te plaisent.**

C'est le sentiment que j'ai, parce que quand on voit l'offre chaque année, soit ce sont des domaines qui ne m'intéressent pas forcément, soit ce sont des formations que j'ai déjà faites.

**Est-ce que tu as un projet de formation à long terme ? Est-ce que tu te dis tiens l'année prochaine. Ou t'es vraiment à court terme, en septembre pour l'année ?**

Je suis vraiment à court terme...

**Est-ce que tu te formes en dehors du PAF ? Les MOOCs ? Les stages du Clémi, hors ...**

Non, pas du tout....je reste sur l'offre du PAF. Est-ce qu'on prend en compte les GPS ?

**Oui, on peut.**

Parfois

**Et les GPS, est-ce que c'est utile ? Est-ce que tu y trouves ton compte ?**

Oui j'y trouve mon compte en terme d'échanges avec les collègues, en terme de rupture de solitude qui existe dans notre métier, maintenant **en termes de contenus intellectuels** non.

**On revient à ton idée de coupure avec l'établissement, - ?**

Oui et on peut trouver quelques idées dans les échanges de pratiques du quotidien, des petites bêtises à rectifier, des petites idées à glaner par-ci par-là, non, c'est vraiment juste pour rompre cette solitude. Et dans les GPS, il n'y a pas, il y a rarement en tout cas de l'échange de pratiques professionnelles, il y a rarement **de distance**, enfin **de prise de hauteur, d'analyse de ce que l'on fait**.

**Tu peux développer ce côté d'analyse ? Qu'est-ce que tu y mets dessous ?**

Par exemple, en début de ma carrière, j'y mets que le GPS était un endroit où on pouvait mutualiser nos séances, essayer d'avoir le regard critique de certains collègues qui auraient pu nous apporter une idée qu'on n'avait pas eu ou... On aurait pu travailler ensemble aussi pour élaborer une progression, des choses qui sont un peu compliquées à mettre en place tout seul. Une progression annuelle, c'est quand même plus simple j'imagine d'y travailler à plusieurs... Alors que là, c'est jamais arrivé.

**Il y a quand même un sentiment de solitude même dans le GPS tu pensais que c'était au-delà du partage d'idées ?**

À plus de travail ! Ça, c'est ce que j'imaginai il y a longtemps.

**Et maintenant ?**

On rencontre parfois des gens intéressants qui sont invités dans le cadre du GPS ou on visite des lieux intéressants qui ne se seraient pas ouverts à nous dans un autre cadre, comme par exemple les archives de la ville de Strasbourg, on a vu l'envers du décor à Malraux aussi. On a été reçu à la bibliothèque humaniste de Sélestat avant qu'elle ne ferme pour travaux. Dans ces cadres-là, on a rencontré des gens qui étaient intéressants et qui nous ont montré des lieux qu'on n'aurait pas vus en tant que personne " lambda ".

### **C'est plus de la curiosité personnelle...**

Professionnelle oui, c'est de la curiosité intellectuelle. C'est comme aller voir une pièce de théâtre, voilà, on y trouve le même plaisir mais euh... dans la pratique professionnelle à proprement parler non... Ça n'a pas changé ma vie d'aller voir les archives de Strasbourg, mais c'était plus intéressant que de parler de l'entorse de [Nom d'une collègue].

**En formation, il y a une place pour les savoirs que j'appellerais scientifiques, issus de chercheurs universitaires ou d'experts dans le domaine de la formation ?**

Ça va faire bizarre ce que je vais dire mais **la seule dont je me souviens où j'ai trouvé des vrais savoirs scientifiques, c'était celle de [nom d'un collègue formateur] [Rires] où on sentait [qu'il s'était] auto-formé** pour nous transmettre quelque chose **ce qui est rarement le cas. Parce que l'on a quand même souvent des formations qui sont faites par nos pairs mais qui reposent un peu sur leurs acquis.** Je n'ai pas l'impression qu'il y a un énorme travail de préparation en amont pour... On nous donne rarement des bibliographies très riches, enfin...

**Euh, dans ces savoirs-là, peux-tu les caractériser, sont-ce plutôt des savoirs à enseigner, à transmettre aux élèves ou des savoirs pour enseigner ?**

Moi je l'ai plutôt ressenti comme des savoirs pour enseigner, mais **du coup, pour enseigner peut-être d'une manière plus efficace aux élèves, sortir un peu du cadre classique " c'est moi qui ai l'information et je vous la transmets et vous l'absorbez et point-barre " et mettre les élèves en action...**

**As-tu retrouvé ça dans d'autres formations ? Même en " petits bouts " ?**

Je réfléchis... et non, il faut croire que ça fait longtemps que ce n'est plus arrivé parce que là, comme ça je n'ai pas d'exemples en tête.

**Et même en GPS avec des intervenants en dehors des visites à l'extérieur qui apportent ce côté scientifique des savoirs ?**

Non pas récemment. Ce qui me vient à l'esprit ce sont des journalistes qui sont venus nous parler de leur métier, donc rien à voir avec des savoirs scientifiques qu'ils pourraient nous apporter... non.

**Les formateurs vous transmettent-ils des bibliographies, des choses à lire ?**

Non, non ... Qui pourrait nous servir d'approfondissement par exemple ? Non, non.

**Dans les formations, est-ce que tu penses que ces savoirs scientifiques manquent ?**

Oui, parce que cela pourrait... Euh comment dire,... Oui parce que ces savoirs-là nous permettent de prendre un peu de distance par rapport à la pratique quotidienne et à faire un peu réfléchir. Si ça manque dans cette optique-là, pour que cela joue un vrai rôle de formation continue en fait. Continuer à s'intéresser à la base scientifique qui fait notre métier qui évolue quand même.

**Et tu irais plus chercher des savoirs pour enseigner ou des savoirs à enseigner ? Qu'est-ce qui te manque le plus ?**

Ben un peu des deux ces derniers temps...

**Quand vous êtes en formation, GPS ou PAF qu'est-ce qu'apporte le formateur, une expérience menée dans son établissement, une pratique qu'il a théorisée, ...**

Non, en général, c'est plutôt un témoignage brut de sa pratique : " J'ai fait ça et ça a donné ça ". Point ! C'est jamais mis dans un contexte plus théorique ou plus scientifique.



**Ok. Je reviens à l'enquête Talis de 2014. 90 % disent qu'ils sont bien préparés sur le plan de leur discipline, et qu'il le sont moins sur le plan pédagogique. Est-ce que tu rejoins cette analyse ?**

Tu peux répéter...Tu dis qu'ils sont bien formés dans leur domaine... Oui je suis assez d'accord.

**As-tu un exemple de ce qui te manquerait ?**

... Non je crois que je n'ai pas assez de recul sur ma pratique pour être plus précise mais je crois qu'on a toujours un potentiel d'amélioration.

**Je reviens à la formation, y-a t-il une place pour les savoirs de la pratique des formés, y a t-il une place pour ce que vous amenez avec vous, pour y réfléchir? Y a t-il un moment pour vos savoirs pour y réfléchir ?**

Est-ce qu'on prend en considération les gens qui sont dans la salle, ce qu'ils savent déjà... ? Non rarement, parce qu'en fait la formation a été pensée par le formateur en fonction de ce que lui a envie de nous apprendre. J'ai pas le souvenir qu'à un moment donné quelqu'un se soit intéressé à ... ; " est-ce que vous en savez quelque chose dans ce domaine-là ou pas ? " et non les gens n'adaptent pas leurs discours aux gens qu'ils ont en face d'eux.

**À aucun moment, il y a des tours de table pour vous faire parler de vos pratiques, à aucun moment des travaux ?**

Non, en revanche, ce qui arrive souvent en début de formation, le formateur fait un tour de table pour savoir ce qu'on attend de cette formation mais j'ai jamais eu l'impression que les réponses avaient une quelconque importance pour le formateur. J'ai jamais vu un formateur changer le déroulé de sa journée en fonction des réponses qu'avaient apportées des gens qui faisaient partie de la formation.

**Est-ce qu'il y a des moments de travaux de groupe, une mise en activité en groupe ?**

Pareil, la formation de [nom du collègue formateur] puis voilà... J'ai pas le souvenir récent où on ait fait des choses ensemble ... **Ah si en GPS on a essayé de créer une séance autour de la semaine de la presse je crois...**

**Vous êtes partis de quoi ?**

On était en petits groupes de 4 / 5 et il y a une collègue qui est arrivée en disant " eh bien ça tombe bien de travailler la dessus parce que moi dans quinze jours, j'ai une séance autour de ce thème ". On a plutôt bossé en fonction du travail qu'elle avait réalisé.

**Vous vous êtes appuyées sur un des membres du groupe...**

Qui avait un besoin, pour construire ensemble et chacun apportait des petites idées et des ressources aussi.

**Est-ce qu'à ce moment-là, l'animateur passait dans le groupe ou venait vous donner un coup de main ou était lui-même dans un groupe pour travailler lui aussi ?**

Ni l'un ni l'autre, il était en train de se prendre la tête pour savoir comment transmettre sur le site académique notre production [Rires].

**Ok tu en as parlé, je crois, avez-vous pu analyser les productions que vous avez pu faire ? Présenter cette séance à tout le groupe GPS pour en discuter pour l'analyser ?**

Je n'en ai pas le souvenir, on n'a pas dû l'analyser tous ensemble. Je n'ai pas un souvenir précis de ça, au mieux peut-être qu'on l'a montré, qu'on nous a répondu que c'était très bien et qu'on est passé à autre chose. Je n'ai pas du tout le souvenir d'autres personnes posant des questions pour avoir plus de détails comme pour ce qui aurait pu se passer en pratique d'analyse. Non.

**Je reviens à la formation que tu as bien aimé, que faisait le formateur quand vous travailliez en groupe ? Dans quel but ?**

A circuler de groupe en groupe pour nous aider j'imagine, pour voir dans quelle direction on allait, pour être présent, je l'ai senti comme un encadrement bienveillant... de quelqu'un qui avait la volonté que justement on reparte avec le sentiment d'avoir appris et fait quelque chose.

**Dans cette formation-là, les travaux en groupe, ... est-ce que tu te souviens quand ils ont eu lieu, dans cette formation-là ?**

Quasiment d'emblée je crois, même si je suis arrivée un peu en retard et que j'ai du en rater un.

**D'accord et euh, et il y en a eu combien à peu près ?**

Il y en a eu .... plusieurs ... de l'ordre de deux, je pense.

**Quel était le but de ces travaux de groupe ?**

Il y avait quelque chose sur la compétence, la capacité, les savoir-faire...

**Oui... Pourquoi ce travail de groupe sur la compétence ? Pourquoi ce travail en groupe ? T'en souviens-tu ?**

Pas dans les détails. Je crois qu'on avait travaillé sous forme de carte heuristique mais je ne sais plus exactement...

**Et à quoi ça a servi à ton avis ?**

Ça m'a servi justement à prendre cette distance que l'on pouvait prendre avec les outils, et ... à avoir un regard critique justement sur tout ça.

**Et le deuxième travail de groupe, l'après-midi où il y avait un travail par ateliers sur la tâche par exemple ?**

Ben. En groupe, je pense... justement pour confronter nos représentations parce que c'est toujours enrichissant d'aller chercher chez les uns et les autres, des choses auxquelles on n'avait pas pensé

**Et pourquoi sur la tâche ?**

Euh... pour nous faire réfléchir à nos façons de construire nos séances j'imagine parce que le formateur avait donné des exemples auxquels je n'avais pas pensé, à mettre les élèves dans l'action tout de suite, à leur confier quelque chose à faire avant de leur expliquer beaucoup de choses, c'est vrai que je procédais pas forcément comme ça.

**Tu as ressenti le travail en groupes comme un moment enrichissant pour échanger, est-ce que tu as ressenti aussi ce travail comme permettant une implication dans les apports du formateur ?**

En fait il y a les deux, parce qu'en fait il nous a mis d'emblée ensemble à travailler et ensuite il nous a démontré les bienfaits d'un truc qu'on venait de vivre donc finalement on a eu... on a expérimenté les aspects positifs et après il nous a réexpliqué... les deux matchaient bien !

**Et comment as-tu ressenti la fin de la journée, le bilan ?**

J'ai bien aimé le côté, euh... le fait de clore vraiment la journée de formation, parce que souvent la journée de formation, ça se termine en eau de boudin, chacun part à l'heure qu'il veut et ça s'étiole ... là on avait vraiment le sentiment de quelque chose de fini et finalement c'est chouette de réfléchir en terme de mots-clés parce que ça te permet de trouver les points qui t'ont vraiment marquée dans la journée. Je n'en ai plus un souvenir ultra-précis parce que déjà ça fait longtemps, je ne cache pas que j'étais un peu fatiguée, parce que justement on avait bien travaillé et que c'était une journée dense et qu'on n'a plus forcément l'habitude d'être sollicitée comme ça et je me souviens d'une fatigue.

**Intense ?**

Intellectuelle... [Rires]... oui !

**Dans les formations, y a-t-il eu des moments dédiés pour articuler ta pratique et les apports de la formation ?**

Non.

**Quand tu es en formation, tu n'as pas l'impression en formation d'être producteur de nouveaux savoirs ?**

Non.

**Même en GPS ?**

Non, pas plus que ça.

**Te donne-t-on en formation la possibilité d'intégrer les apports nouveaux ?**

Non.

**Où de prendre du recul par rapport à ta pratique ?**

Non plus. En fait j'ai rarement l'impression d'un échange entre le formateur et ses stagiaires. Ça reste un cours, non c'est même pas un cours, mais une forme le plus souvent universitaire.

**Genre conférence ?**

Je suis venu avec un truc que je vous ai préparé, je vous le délivre et ça vous plaît, ça vous plaît pas. Voilà.

**T'aimerais en formation, des moments où on peut t'aider à prendre du recul sur ta pratique ou faire le lien entre les apports de la formation, du formateur et ta pratique ?**

Oui, en fait oui, ça aurait, ça donnerait le sentiment d'aller un petit peu plus loin que ce que l'on nous propose et ce n'est pas forcément, **en tout cas moi, ce n'est pas forcément un temps que je me prends chez moi. C'est vrai que c'est quelque chose après la formation que le stagiaire pourrait faire seul, mais très honnêtement sur mon temps personnel je n'ai jamais pris le temps de faire cela et comme conclusion d'une journée de formation, cela pourrait être tout à fait intéressant.**

**Et cette articulation, si on devait l'inventer sous quelle forme tu verrais ce moment d'articulation ?**

Bonne question, ça ! [Rires]

**Dans la journée de la formation même ? Ou un jour 1 de la formation et un jour 2 où l'on pourrait faire part de ce que l'on a mis en place ? Ou un SAV où l'on pourrait contacter le formateur si l'on a un souci.**

Oui je verrais bien avec un petit laps de temps avec la journée de formation et une deuxième journée ou demie journée un peu plus loin dans le temps pour avoir justement le temps de s'approprier ce qui a été dit en formation, d'avoir le temps de parfois poser des questions qui ne sont pas venues à l'esprit pendant le temps de formation. Ça pourrait être pas mal.

**Donc avoir du temps de réflexion et d'approfondissement sur le terrain ?**

Ou éventuellement d'expérimentation, oui ce serait pas mal d'y revenir. Pourquoi pas, je ne m'étais jamais posé la question et effectivement ce pourrait être pas mal de pouvoir y revenir.

**En ce moment dans les formations, tu prends les infos au moment de la formation et après quelque part tu fermes la porte, tu y repenses souvent... ?**

Soit ça me ressort très vite, soit ça repart aux oubliettes. D'ailleurs, avant de te voir, j'ai ressorti mon cahier de formation et j'ai un petit peu feuilleté et il y a des choses ou le nom des gens, les quelques notes que j'ai prises, c'est dramatique, mais ça ne me dit plus rien.

**Parce que tu ne l'as pas ré-investi...**

Non.

**On a évoqué différents savoirs, pour toi lesquels te semblent-ils les plus importants ?**

... Je ne sais pas si je peux faire une hiérarchie, j'ai l'impression qu'ils sont tous imbriqués les uns dans les autres, ils se servent les uns les autres, cela fait partie d'un ensemble.

**Tout est amalgamé ?**

Pas tout à fait, c'est des espèces de rouages qui s'imbriquent...

**On va revenir dans le temps mais un peu plus loin, ton expérience scolaire ou ta formation initiale, si je te dis " apprendre " qu'est-ce que ça t'évoque ?**

Du plaisir

**Et apprendre des savoirs nouveaux théoriques, ça ne te faisait pas peur ?**

Peur ? **Les exam' font peur.** Non, les apprendre c'est une demande, une envie.

**Et en formation initiale, ces savoirs te semblaient suffisants, utiles ?**

Dans domaine dans lequel j'étais, oui.

**Et maintenant, apprendre toujours un plaisir ?**

Non euh... [Silence] Peut-être parce que je ne suis plus dans cette dynamique-là où je ne faisais que ça d'une part et que **maintenant c'est tellement parcellaire que je n'y reprends plus le même plaisir vu que j'obtiens pas ce que j'y attendais.** C'est un peu embrouillé ce que je dis...

**Est-ce qu'on a encore besoin de savoirs quand on est expérimenté parce que là on a quand même 10 / 12 ans d'expérience... ?**

Oui, forcément parce qu'on enseigne une matière qui évolue, parce que notre entourage évolue, parce que les outils évoluent. Donc oui, on a toujours besoin de savoirs.

**Comment tu y as accès à ces savoirs ? Des lectures, sur le net, des échanges avec les collègues ?**

Je compte un peu sur la formation continue, pour venir apporter des savoirs. Je ne passe pas mes dimanches à des petites lectures théoriques.

**Est-ce que tu apprends de tes collègues ?**

Avec mes collègues docs, j'en ai parlé oui, parfois, des petites choses, mais mes collègues directs, non.

**Est-ce que le fait de mutualiser, c'est un plaisir, un gain de temps, un défi, une perte de temps ?**

C'est pas une perte de temps, je pense. Euh... C'est compliqué de mutualiser parce que ce n'est pas une pratique qui est entrée dans les mœurs je trouve et que du coup, comme on n'a pas l'habitude de le faire, c'est difficile de venir avec tes séances et de les soumettre au regard critique des autres.

**Tu disais au début de ta carrière qu'en GPS, tu pensais que ce serait comme ça. Tu aurais envie que ce soit ça, une journée GPS de lecture critique de séances ?**

Il faudrait que ce soit des vrais échanges mais... le problème,... c'est mon analyse,... c'est que l'on n'a pas l'habitude le faire, et la personne qui amène la séance à critiquer parce que c'est une espèce de mise à nu et je pense que c'est tout aussi difficile pour les gens de critiquer parce qu'ils n'osent pas aller au bout de leurs idées et quand tu suggères quelque chose les autres collègues autour de toi, te disent oui, oui, c'est très bien... T'as rarement un regard objectif je trouve sur ... l'échange qu'il pourrait y avoir.

**Si je te dis faire apprendre, qu'est-ce que ça t'évoque...**

[Rires] ... Faire apprendre ? [Silence]... Il y a une idée de médiation forcément, c'est une démarche dans laquelle on devrait s'inscrire peut-être.

**Est-ce cette notion de faire apprendre est équivalente à la notion d'enseigner ?**

... Je ne me suis jamais posé la question, mais là comme ça, juste l'intuition... J'aurais envie de dire non, je sens la nuance mais je ne saurais pas expliquer pourquoi mais je sens la nuance en fait.

**Dans l'exercice du métier, faire apprendre, c'est une difficulté, un défi, une galère, un plaisir... ?**

Un peu tout ! Oui parce que ... Cela dépend du public que tu as en face de toi, ça dépend de la manière dont tu vas réussir à les captiver, le mot est un peu fort mais y a un peu de ça quand même, l'intérêt que tu vas réussir à susciter auprès d'eux,... Est-ce que tu vas réussir à leur faire comprendre en quoi ce que tu essaies de leur montrer va être vraiment utile pour eux, parce que c'est vrai quand tes élèves ne mettent pas de sens, pas de sens immédiat en tout cas dans ce que tu leur présentes, tu as du mal, moi en tout cas j'ai du mal...

**à les attraper ?**

Oui.

## **5. Entretien du collègue PF1**

**Quel sens ça a pour toi de former des collègues ? Pour quoi es-tu devenu formateur ?**

Pour moi, c'est très important, si tu as les compétences, de les mettre au service des autres. Autant je trouve important de mettre tes compétences au service des élèves, évidemment et tant qu'à faire à les mettre aussi au service des collègues, pour moi, c'est très important.

**Tu es devenue formateur, pour mutualiser...**

Oui, tout à fait. Je me suis dit si j'avais des compétences, autant que ça serve, absolument.

**Qu'est-ce qui te semble particulièrement important dans ton dispositif de formation ?**

C'est que les collègues comprennent que, ... c'est vrai que parfois en tant que documentaliste on a du mal parfois à être reconnue comme des



enseignants, hein, ça vient d'une méconnaissance de notre métier, d'un espèce de jugement de valeur sur le " monsieur ou la madame du CDI " etc., mais pour moi aussi, à mon sens ça vient aussi du fait que parfois certains collègues se contentent peut-être pas d'être que des documentalistes mais se contentent de, en tout cas, n'ont pas envie, ne cherchent pas de... tout le côté théorique, plein des concepts, de définitions et parfois se contentent à mon goût, trop de la pratique. Donc pour moi ce qui est essentiel, alors cela vient de ma propre formation de philo aussi pour moi, il faut revenir, commencer, par la théorie. Chercher la théorie, cela veut dire chercher les définitions, les concepts, cela veut dire effectivement ce qui est dit dans les circulaires, etc, dans les textes institutionnels, donc il faut commencer par là. Et alors il faut s'en emparer comme, quand on explique des choses aux collègues etc, on n'est pas que la pratique, soit on les fait remonter soit aux textes institutionnels que parfois les collègues de disciplinaires ne connaissent pas, ou soit effectivement aux théories, d'auteurs qu'on a lus et du coup cela donne une expertise et une crédibilité aux yeux des collègues qui est fondamentale.

#### **Qu'est-ce que t'attend de la part des formés ?**

Qu'ils soient contents, [Rires] contents dans le sens où ils pensent que je leur ai apporté quelque chose, qu'effectivement, ils ont eu l'impression d'être venus et que je leur ai apporté quelque chose dont ils vont pouvoir se servir. C'est à la fois apporter quelque chose, comme on en parlait tout à l'heure à table, leur apporter le fait que à la fois on discute sur leurs pratiques et du coup y réfléchir et à la fois leur proposer des outils qu'ils vont pouvoir mettre en pratique concrètement dans leurs séquences, ou alors des façons de faire, parce que parfois ce sont des propositions, des savoir-faire, le fait de dire ah je suis entré par cette entrée là ça m'a permis de ... C'est ça que j'attends d'eux.

#### **En tant que formateur, quel type de formation tu recherches ?**

Qu'est-ce que tu entends par là ?

#### **A quel type de formation tu t'inscris, et est-ce que tu t'inscris au PAF d'ailleurs ?**

J'ai une expérience du PAF, d'il y a dix ans qui n'avait pas été super [Rires] il faut être honnête, et je m'étais dit, plus jamais je ferai au PAF et puis il

se trouve qu'on m'a redemandé vis à vis des stagiaires fonctionnaires [nom de la formation], et là on me l'a demandé dans le cadre des GPS. Et en fait, moi, ma formation cela touche toujours à [contenu de la formation] ce qu'il y a de sûr, c'est que j'ai trouvé plus confortable, stagiaires fonctionnaires évidemment puisqu'ils sont en attente de... mais même en GPS, j'ai trouvé plus confortable que le plan académique de formation, alors après, c'était il y a dix ans j'avais moins d'expérience, c'est la première fois que je le faisais, c'était un peu différent mais quand même j'ai senti que dans le cadre du PAF, t'avais quand même, je ne sais pas, est-ce que c'étaient les attentes... voilà, en tout cas le public était moins...

### **C'était du côté du public ou c'est toi qui a eu du mal à...**

En fait, c'était les deux... il y a plein de choses... en fait, **c'était ma première fois** effectivement, je manquais de confiance en moi, c'est quand même un sujet vaste, ensuite ce qui s'est produit je n'étais pas dans mon établissement, donc j'ai atterri et on ne m'avait rien préparé au niveau technique et il y a fallu que je me débrouille et heureusement [Nom d'une collègue] m'a aidé mais ça ne fonctionnait pas bien au niveau numérique etc, donc du coup cela discrédite toujours. **Comme en plus je manquais de confiance en moi... et puis je n'ai pas tout à fait répondu à la demande des collègues dans le sens, enfin, si du point de vue du contenu mais pas du point de vue de la pédagogie parce que clairement j'ai été la prof dans la transmission verticale [Rires]. Et il y en a qui n'ont pas aimé du tout!** Et là effectivement il y a eu tous ces paramètres qui font que l'expérience a été pour moi ... même si j'ai quand même eu des retours positifs, pas tous... Et c'est à partir de là que je m'étais dit je ne le referai plus, mais comme là, on me l'a...

### **Et en tant que stagiaire, tu vas encore chercher des formations au PAF ?**

Oui, oui, je trouve qu'il faut continuer à se former, à mettre à jour nos connaissances de manière continue et c'est beaucoup plus agréable, je suis de la vieille école, je trouve que c'est plus agréable quand c'est quelqu'un qui m'enseigne que quand je vais sur Internet. Après les limites que j'ai c'est que comme je suis dans le dispositif [nom d'une formation], j'ai déjà trois journées

de formations, je suis dans le GPS, j'anime beaucoup de formations, du coup, ... [Rires] il faut aussi que je reste au CDI. Et si je le fais un peu moins je m'auto-forme via mes formations. Bien sûr que c'est important, on est quand même des experts en outils numériques, en recherche, tout ce qui concerne l'EMI, ça change tout le temps quoi !

**En tant que formé, tu rechercherais plus de formation sur des outils ?**

Pour moi, c'est un tout. La demande que j'aurais et à laquelle j'essaie de correspondre dans mes séances, c'est l'aspect théorique, l'aspect notionnel, concepts, etc. euh... et qui fait qu'on réfléchit au bien fondé et comment on le met en place, 2) effectivement des séquences pédagogiques possibles construites effectivement les uns avec les autres et 3) des outils. Pour moi, c'est les trois. Je veux dire que pour moi, les outils ça peut être des documents, des sources, et ça peut-être aussi.

**Le nouvel outil à la mode, la nouvelle application ?**

C'est ça. Même si on n'a pas le temps de le tester, le fait de le dire, le fait d'en avoir entendu parler, tu vas aller voir toi-même. Pour moi, c'est important. Et en matière d'outils, je distribue un [diaporama] que j'ai fait sur [contenu de la formation]. Si je travaille dessus en formation, autant leur donner.

**Avec l'enquête Talis 42 % des enseignants pointent le manque d'activités qui leur conviennent en formation, ils ne trouvent pas leur compte... tu entends ça en formation ?**

Moi dans les formations dans lesquelles j'étais, moi globalement j'ai été assez satisfait. Je suis souvent tombé sur des formateurs qui n'étaient pas tous dans la théorie mais quand même, ils avaient des exemples de séquences pratiques et avaient des outils à apporter. Et ce que j'ai entendu, c'est que mes formations étaient trop denses. [Rires] et pourtant je réduis...

**Est-ce que l'on peut se former en GPS par la mutualisation des pratiques ?**

On peut à la condition fondamentale et ça je trouve que les collègues qui soient là ne veuillent pas faire des GPS un simple échange de pratiques. Sinon, au bout d'un moment c'est moi je fais ça, moi je fais ça, moi je fais ça... Je

trouve que derrière, il faut une réflexion aussi euh... sur le bien fondé, un peu de théorie, un peu de etc. Oui, à la condition que ce ne soit pas juste un échange de pratiques. On fait appel à des formateurs, on réfléchit sur des documents et là oui, pas juste un échanges de pratiques, en tout cas pour moi ce n'est pas suffisant.

**Est-ce que tu as déjà participé à des regroupements de formateurs uniquement ?**

Oui, j'ai participé à l'époque de la réforme du lycée. [Nom de M. L'Inspecteur] m'avait demandé et on était en groupe documentalistes lycée. Oui j'ai participé.

[Digression]

**Est-ce qu'il y a des connaissances de bases, pour un formateur, incontournables ?**

Euh... déjà des connaissances de bases de théorie par rapport à ce que tu vas enseigner et connaissances de bases d'un point de vue relationnel, là y a des choses... comme je disais y a dix ans quand j'étais dans la transmission, voilà on a fonctionné comme ça, je me suis rendu compte que non, cela ne marche plus, d'accord alors pour ce côté effectivement voilà..., faire appel à leurs pratiques, essayer de gérer la parole pour que tout le monde puisse s'exprimer y compris ceux qui parlent peu et peut-être aussi apprendre à canaliser ceux qui parlent trop, parce que la difficulté quand tu as ton planning, ça c'est une grande difficulté, parce qu'à la fois il faut donner la parole à ceux qui sont en demande et à la fois il faut que toi tu gères ce que tu as prévu de leur amener. Y a des connaissances théoriques mais aussi toutes les connaissances de la gestion d'un groupe qui est un groupe de pairs. Mais après il faut être honnête aussi, quand tu es en groupe de pairs, et que tu y vas parce que tu y as été invité, parce qu'on a parlé de toi, parce qu'on a une réputation, c'est clair que c'est plus facile. Faut être honnête.

**Tu parles des savoirs théoriques auxquels tu donnes une place importante, ce sont des savoirs issus d'experts des domaines des chercheurs, est-ce que c'est plutôt des savoirs à enseigner (disciplinaires) que des savoirs pour enseigner ?**

Les deux parce que savoirs à enseigner parce qu'effectivement, savoir ce qu'on entend par compétences, aussi bien du côté des chercheurs que de l'institution, ce qu'on entend par média, c'est important et après c'est aussi du côté du savoir pour enseigner. Les deux, c'est important les deux.

**Et quand tu fais tes formations, tu t'appuies sur des auteurs bien précis ?**

Oui

**Je ne sais pas est-ce que tu as un auteur fétiche... ?**

Je reviens beaucoup aux sources, en fait je reviens aux définitions, au dictionnaire des sciences de l'éducation, au dictionnaire d'Information, je reprends les définitions... Ça c'est la première chose, après je vais regarder dans les auteurs de sciences de l'info, de sciences de l'éducation, lequel a parlé de ça et je reviens toujours au texte institutionnel : comment lui est-ce qu'il l'entend pour comprendre souvent il y a un lien il faut reconnaître, mais l'Institution l'entend comme ça c'est comme ça qu'il faut l'entendre, ça c'est important je ne suis pas toujours d'accord avec mais on n'a pas le choix, ça en fait partie.

**Tu as le côté recherche universitaire et le côté institutionnel ?**

Oui, voilà, tout à fait. C'est ce qui fait que du coup cela donne une vision euh... moi j'ai vu la différence quand j'étais prof disciplinaire et maintenant, je me rends compte que justement les collègues disciplinaires n'ont pas forcément connaissance des textes, ce regard sur le système éducatif un peu plus large que l'on a en tant que prof doc, on doit connaître plein de choses, a fortiori parce que je suis dans [nom de la formation], et du coup ça donne ah oui, ah oui, ... du coup tu as une double expertise à la fois parce que tu as connaissances des textes institutionnels et parce que tu as des connaissances dans le domaine dans lequel tu parles.

**Comment tu t'y prends pour faire passer le message de ces savoirs théoriques ?**

En fait je commence par là, je leur dis que pour moi c'est important et que ça permet d'asseoir notre expertise. Et souvent, non tout le temps, je suis dans mes compte-rendus, j'ai ... le fait qu'effectivement je revienne

effectivement aux concepts euh, ils sont extrêmement contents, parce que tout le monde ne fait pas cet effort-là, alors est-ce que c'est une question de discipline etc, bon moi j'ai appris ça, parce qu'en [cursus initial], on creuse, on creuse, on creuse... D'accord, alors est-ce qu'on leur a pas appris, est-ce qu'ils n'ont pas envie je ne sais pas mais du coup moi j'ai vu, en tout cas dans le cadre du GPS c'était à leur demande ils ont été extrêmement contents, par les outils aussi mais aussi par le fait de revenir aux concepts pour que les choses soient clairement posées, ils étaient extrêmement contents.

### **Et sous quel forme, un diaporama, un exposé...**

Alors, là je suis un peu traditionnelle, alors, là dans un premier temps je commence par leur demander, je commence par la maïeutique, ça c'est clair : qu'est-ce que vous entendez par [contenu de la formation]..., quels sont les objectifs, alors on avait commencé par faire un espèce de tableau et à partir de là, quelles sont les questions que vous avez à poser par rapport à ça et à partir de là, on a déblayé le terrain, c'est une première chose, d'abord les faire parler, après amener les concepts et puis sous forme de diaporama. J'ai un diaporama sur [un contenu de la formation], et du [contenu de la formation], pour justement poser les choses, voilà y les deux. Après, je ne suis pas encore tableau interactif, je ne suis pas encore... mais j'ai quand même des [contenus de formation] je fais des efforts mais je ne viens pas de là, mais je me suis mis à la page quand même. [Rires]

### **Est-ce que tu suggères une bibliographie ?**

Oui, toujours et variée dans le sens où ... une bibliographie sur des fictions quand on travaille, des documentaires pour que éventuellement eux prolongent, voilà, évidemment des sites Internet.

### **Est-ce que tu prévois des travaux de groupe dans tes formations ?**

Non, ça j'avoue non. Par manque de temps, ça joue, et je pense que je suis un peu de la vieille école parce que je pense que c'est plus fructueux quand tu échanges avec le groupe directement.

### **Pas de travail de groupe mais des échanges ?**

Oui, exactement et parce que moi-même quand je vais en formation j'ai pas envie de travailler en groupe, j'ai pas envie tu vois, donc, est-ce que c'est

parce que je suis de la vieille école, ... voilà moi je trouve que l'échange, euh ... il ne faut pas aussi qu'il y ait cinquante personnes et pour moi c'est l'échange du groupe mais après on est d'accord il faut gérer la parole. C'est toujours le même problème, il ne faut pas que celui qui parle plus fort que les autres l'emporte. Ça pour moi, c'est important et j'arrive à le faire. Non, ça m'enquiquine de ... et de toute façon je n'ai pas le temps, c'est assez dense comme ça ! Alors en plus, si je faisais des travaux de groupe, j'y arriverais pas. [Rires]...

### **Les travaux de groupe tu n'aimes pas ?**

Ça me gonfle.

### **Pourquoi tu peux me dire?**

Parce que je trouve que c'est une perte de temps. Pour moi quand je vais en formation, en tant que formé, hein, j'ai déjà réfléchi, j'ai déjà des choses dans la tête, donc [Pfitttt] je me dis faut s'asseoir, faut ... machin etc, ça c'est la première chose, après je trouve que, je trouve que je n'ai pas envie d'être actif dans ce sens-là aussi, ensuite des fois tu rates des choses parce que dans l'autre groupe c'était plus intéressant et du coup, voilà quand euh il y a des échanges c'est mieux, mais je conçois que pour certains ça leur convienne mieux, parce que certains n'aiment pas parler en public et c'est plus facile dans le groupe alors je peux concevoir que cela peut-être utile, mais moi je ne sais pas faire et je n'aime pas ça voilà. Mais je comprends le bien-fondé mais dans mes formations je n'ai jamais le temps ! Je ne saurais pas bien l'exploiter, je le fais avec les élèves mais voilà je suis de la vieille école. Et je ne suis pas sûre que les collègues soient demandeurs de travaux de groupe, tu vois. Moi j'ai pas envie alors je ne sais pas si... tu vois [dans le cursus initial] j'ai vraiment appris la pédagogie par transmission, tu sais seul maître à bord, tu partageais rien avec les collègues, si tu avais le bordel dans ta classe, ça ne dépendait que de toi. J'ai été formé comme ça. Alors je pense que quelqu'un de plus jeune qui a été formé autrement, il a peut-être un autre point de vue aussi.

### **Quelle est la place de la pratique des formés dans la formation ?**

Euh.... [Silence] [Pfitttt...] Ils font part de leurs pratiques, on construit des séquences ensemble mais par manque de temps je ne vais pas plus loin. Voilà,

c'est effectivement, par exemple dans mes séquences [sur des contenus de la formation], je leur dis avec les différents [contenus de la formation], réfléchissez à des séquences possibles, les trois premières, c'est vraiment tout le côté théorique etc et ensuite, des aspects pratiques, des séquences à construire, des outils. Je leur dis de réfléchir à des séquences donc à partir [d'un contenu de la formation], qu'est-ce qu'on pourrait faire mais le qu'est-ce qu'on pourrait faire est relié au problème qu'on a repéré en rapport avec ce média-là, parce qu'en fonction des [différentes contenus de la formation] il n'y a pas le même problème, donc toujours ... pour moi les pratiques doivent être des résolutions de problèmes. Quels sont les problèmes que vous avez repérés, donc effectivement qu'est-ce que vous pourriez proposer, des fois il y en a des fois il n'y en pas et à partir de là on construit et parfois, je fais part aussi de mes séquences pédagogiques et je donne éventuellement soit carrément la trame de la séquence soit éventuellement des outils.

**Les formés si je récapitule, les formés peuvent amener leurs savoirs soit sous forme d'anecdotes,**

Oui

**De témoignages,**

Oui

**Soit pour résoudre une difficulté que tu leur as posée à travers le média que tu...**

Mais s'ils ont envie d'amener une séquence pédagogique ils peuvent, mais il y en a rarement qui ont proposé. Et s'il y en a qui font part de ce qu'ils font et du coup s'il y en a qui sont intéressés, ils se disent est-ce qu'on pourrait les échanger. Du coup cette mutualisation qui se fait de manière spontanée ou sporadique peut être intéressante aussi.

**Ces séquences que tu leur fais construire, ça a quel but ? C'est juste pour découvrir le problème de ce média là ou c'est pour...**

C'est les deux, à la fois montrer que par rapport au [contenu de la formation], pour moi, c'est un entrée possible, il y des problèmes auxquels nous sommes confrontés et par rapport à tel problème qu'est-ce qu'on peut faire ? C'est à la fois résoudre les problèmes et leur donner des idées de séquences,



de séquences basées... en partenariat ou pas, parce que souvent, c'est un petit peu le souci que les collègues ont, avec quel collègue et souvent je suis assez créatif mais il y a aussi le fait que c'est aussi pour ça que j'aime bien les travaux du groupe, les échanges dans le groupe parce que du coup il y a de la créativité qui sort. Y en a un qui fait ça, " ah oui ".Ça rebondit pas mal... je trouve que, j'ai l'impression, c'est personnel, j'ai l'impression qu'il y a plus de créativité quand ça sort dans le groupe quand on arrive à gérer le groupe, que quand c'est effectivement des petits groupes. Mais après je pense qu'en fait ... Euh je crois que très simplement la stratégie adoptée dépend de toi si tu sais gérer ou pas les groupes,et j'ai envie de dire peut-être du groupe aussi. Il y a peut-être plus des groupes qui se prêtent plus à un échange comme dans les groupes de GPS qui se connaissent tous par contre si j'étais en face d'un groupe qui ne se connaît pas, là ça pourrait être peut-être intéressant de les faire travailler vingt minutes, une demi-heure de les faire travailler en plus petits groupes pour qu'ils se sentent à l'aise. Tu vois, mais en groupe de secteur, ils se connaissent... Je pense que c'est à adapter en fonction du public que tu as.

**Quand tu as des échanges avec le grand groupe, quel est ton rôle en tant que formateur ? Est-ce que tu poses des questions pour aider à... faire verbaliser...**

Les deux. Si j'ai un [Nom d'un collègue] ou une [Nom d'une collègue] ça sort tout seul, [Rires], chez d'autres comme [Nom d'une collègue], ça sort un peu moins, donc soit je leur donne la parole, soit effectivement je vais demander ce qu'elle fait, je vais les aider, ça c'est sûr et il y en a du coup qu'il faut arrêter par contre parce qu'ils rentrent trop dans les détails ou qu'ils disent des choses négatives.

**A part ces échanges, est-ce qu'il y a d'autres moments qui permettent d'articuler les apports que tu as apportés le matin et la pratique des formés. ?**

Bon disons, en fait ce qui se passe effectivement aux termes de ces échanges, ils retranscrivent ça éventuellement et moi je leur propose des séquences pédagogiques en plus, s'ils le désirent ou pas ! En général, ils sont preneurs, et je les propose. Ou quand quelqu'un parle de travail sur les

[contenus de la formations], voilà, comment vous le voyez ... Moi j'explique comme je le vois et j'ai en général des séquences à l'appui.

**Ce sont des séquences modèles ou juste des exemples ?**

Non, ce sont des exemples, il faut être honnête, mais c'est vrai qu'après il y en a qui marchent mieux que d'autres auquel cas tu pourrais dire que c'est un modèle, je veux dire. Non, pour moi, ce sont des exemples mais je les amène parce que cela donne des idées, ça donne un point de départ, du coup tu sais vers où chercher et donc tu prends ou tu prends pas, ce sont des exemples qu'il faut s'approprier mais souvent ce que moi je sais, c'est par rapport à quelqu'un d'un peu perdu, il prend ça comme un modèle la première fois et après effectivement il s'en détache, je veux dire. Non, non ce sont des exemples.

**Tu crois que les formés sont plutôt consommateurs ou producteurs de nouveaux savoirs ?**

[Petit silence] Euh j'aurais envie de dire consommateurs mais après ça dépend de la dynamique de groupe que tu instaures, ça dépend de ce que tu fais chercher ou si tu arrives et si tu fourgues tout. Moi je dois avoir ce petit défaut, il faut parfois que je m'arrête un peu, parce que voilà j'ai plein de choses à dire mais en fait ils peuvent être producteurs de savoirs en fonction de la dynamique du groupe et en fonction du formateur. Et dans l'absolu, en formation il faut arriver aux deux. Je pense qu'il faut leur amener du savoir parce qu'il sont demandeurs de savoirs et qu'il faut que tu les amènes à leur savoir. C'est la maïeutique, pour moi, il y a les deux.

**90% des enseignants déclarent être bien préparés dans leurs disciplines grâce à la formation initiale, mais ils estiment ne pas l'être sur le plan pédagogique. T'en penses quoi ?**

[Pfitttt...] euh...., C'est difficile parce que la question de la pédagogie par pudeur est souvent écartée, cela ne me surprend pas. Il faut être honnête, il y a souvent des problèmes avec des élèves, je pense que oui clairement on écarte, je pense. Après euh.... Pédagogie quand tu dis pédagogie, cela veut vraiment dire Comment mettre en place la séquence, comment gérer le groupe ? C'est tout ça ...

**Si tu fais travailler en groupes, si tu te mets à côté d'un élève et le fais verbaliser .... c'est tous ces savoirs pour enseigner, c'est pas un média ou un outil...**

Oui, oui je vois. Moi je pense que j'essaie de le faire quand même, j'essaie de dire comment j'ai procédé, est-ce que là effectivement je les ai fait travailler par groupes, moi je le fais quand même, là j'utilise quelque chose de plus traditionnel, là j'utilise un diaporama, moi je le fais quand même. Mais c'est vrai que comme je suis dans [nom de la formation diplômante], c'est pour que les candidats comprennent que... mais cela ne me surprend pas trop parce que je pense qu'il doit y avoir de la pudeur comme ça parce que on n'est pas toujours sûr de son savoir-faire... je pense qu'il y a quelque chose comme ça.

**Est-ce qu'il y a des savoirs pédagogiques qui te manquent ?**

C'est drôle ce que je vais te dire. J'enseigne depuis [date], je n'ai jamais eu aucune formation pédagogique, aucune !

**C'est-à-dire que tu fais travailler les élèves en groupes, mais finalement au fond tu ne sais pas trop pourquoi ?**

Je l'ai cherché entre temps mais parce que j'ai passé le CAPES [cursus initial] et tout de suite en situation... [Rires] Je n'ai jamais eu aucune formation pédagogique et c'est vraiment l'ironie du sort puisque moi-même je suis voilà... mais il est clair que j'ai des bases en [cursus initial] et pour après comme j'étais formateur en [formation diplômante]. On a fait des sciences de l'éducation ... j'ai été à la pêche on a fait un travail sur l'autonomie dans mon établissement, moi je réfléchis beaucoup à ça ... mais... [Rires].

**Et tu ne l'as pas trouvé au PAF ?**

Je n'ai pas vraiment cherché à vrai dire et j'ai un doute sur son existence... Je crois que là il y a un espèce de tabou, je pense c'est des manières de faire, tu vois, on n'ose pas trop.... Je pense hein et que ça touche à la liberté pédagogique du prof' aussi, je pense qu'il y a de ça. C'est ce qui fait que c'est intéressant et en même temps cette liberté pédagogique, elle est restreinte en fonction des classes que tu as. [Rires]

**Tu peux avoir des formations sur les savoirs pour enseigner tout en ayant ta liberté pédagogique, non ?**

C'est vrai mais j'ai plutôt toujours essayé de taper dans les savoirs disciplinaires, dans les contenus plutôt que dans les ... voilà. Mais c'est vrai que du point de vue pédagogique, c'est toujours bien réussi tu vois, je n'ai pas eu tellement de souci dans mes classes avec les élèves, ni plus ni moins... En tant que formateur, j'ai toujours été bien appréciée alors que du coup ... Voilà.

**Tu disais que tu te formais par toi-même, comment ? Des MOOCs, des formations hors PAF, des lectures ... ?**

C'est un peu de tout. Par exemple, dès que la journée de l'image est organisée par Canopé, je saute dessus, dès que je peux, j'essaie de me former dans le cadre du PAF, les MOOCs je n'ai pas encore tenté, on m'a parlé d'un sur l'EMI et je vais effectivement m'y mettre dès que la [nom de la formation diplômante] est finie, parce que je trouve ça intéressant mais j'ai jamais fait. Mais c'est aussi par mes lectures, je lis beaucoup. Je fais de la veille, peut-être pas sur internet parce que je préfère les revues papier [Rires] de fait de par ma [nom de la formation diplômante]. Et dès que je peux je fais appel aux compétences de quelqu'un d'autre, c'est fondamental, il faut profiter des compétences des autres...

**Parmi les savoirs théoriques disciplinaires, ceux pour enseigner, les pratiques, les pratiques que l'on a tellement analysées qu'on peut les théoriser, la mutualisation, lesquels te semblent prioritaires ?**

Je sais pas... Le message qu'il faut faire passer, c'est la métacognition, c'est avoir le côté réflexif sur ses pratiques, chercher à comprendre, chercher le pourquoi, revenir sur ce qui n'a pas fonctionné. C'est plus une attitude qu'une connaissance et pour moi c'est essentiel, chercher à creuser, chercher et voilà pour moi c'est la première chose. Après... Deuxième chose, c'est partir des pratiques informelles des élèves, toujours être au courant de ce qu'ils font et les amener les élever vers ce qu'on veut mais à partir de ce qu'ils font et en même temps, c'est le sens étymologique les éduquer, les élever mais aussi en même temps conforter le fait que cela se pratique dans la société, évidemment il y a des choses qui sont à régler mais qui ne sont pas pour autant que c'est forcément nul et qu'il n'y a rien à en faire.

**Ça existe, autant s'appuyer dessus.**

Voilà et du coup en faire une vraie force, donc effectivement moi j'insiste beaucoup sur partir des pratiques informelles et du coup mettre à jour ses connaissances soit par la lecture de textes soit par la pratique des élèves et partir de là. Et je me rends compte qu'il y a de plus en plus de chercheurs qui s'intéressent à l'intérêt, donc à l'utilité du copié-collé, à la sérendipité, etc. montrer que voilà, il y a quand même quelque chose derrière.

**On va repartir un peu en arrière, ton expérience scolaire ou ta formation initiale, si je te dis apprendre des savoirs nouveaux ?**

Super, génial. Un plaisir complètement. Et c'est ce que j'aime dans ce métier.

**Et maintenant ?**

Toujours un vrai plaisir d'apprendre des choses nouvelles, alors évidemment il y en a qui conviennent mieux, qui t'intéressent moins, y en a pour lesquels tu te sens un peu moins capable, le numérique me fait toujours un peu peur mais enfin bon j'y vais quand même. Non, toujours, vraiment, je suis très curieux.

**Si on se place dans le cas d'un enseignant expérimenté a-t-on encore besoin de savoirs ?**

Oh bien sûr parce que 1) les élèves changent et il y a beaucoup de choses qui évoluent comme le numérique, 2) il y a les réformes qui se basent quand même sur des enquêtes, des recherches des pratiques d'ailleurs et 3) c'est enrichissant, ça évite d'être dans la routine, ça apporte des choses nouvelles, ah oui

**Mot de la fin : si je te dis faire apprendre, ça t'évoque quoi ?**

C'est génial [Rires], je suis enseignant pour ça, je suis enseignant pour apprendre moi-même, parce que pour moi l'école, c'était important et apprendre, c'est merveilleux et du coup j'ai envie de faire apprendre, à la fois de donner le goût aux élèves d'avoir cette curiosité pour plein de choses parce que du coup dans la vie tu ne t'ennuies pas, tu évolues etc, et en même temps faire apprendre pour moi c'est le moyen de permettre aux élèves de ... là, ça me fait penser à une citation de Mandela que je cite souvent à mes élèves et je cite comme ça hein, la liberté ne consiste pas à être libre pour soi-même mais à

permettre la liberté des autres. Faire apprendre il y a le goût et le fait aussi d'être libre en ayant un sens critique. Voilà pour moi c'est fondamental.

### **C'est un plaisir ou un défi ?**

Euh... C'est d'abord un plaisir ce n'est pas un défi, c'est un devoir. Des compétences, ça se transmet, ça doit se transmettre à partir du moment où ça va apporter quelque chose à quelqu'un. Quand on est la génération avant, on a le devoir de transmettre pour effectivement apporter quelque chose à la génération après nous et leur permettre d'évoluer, d'être libre de... ce n'est pas un défi, c'est un devoir mais plaisant il y a tout ce côté...

[Digression]

### **Est-ce que la notion d'enseigner est équivalente à celle de faire apprendre ?**

il y a une différence, enseigner, transmettre des connaissances, faire apprendre c'est... ça peut être par le moyen de l'enseignement, mais ça peut être par d'autres moyens comme l'apprentissage par les pairs, dans le travail de groupes, ça peut être à travers la métacognition, la recherche documentaire, non faire apprendre c'est permettre aux élèves de s'approprier des connaissances, des compétences par différents moyens et l'enseignement, la transmission verticale est un moyen qui quand même je pense, c'est pas un moyen qu'il faut exclure : à un moment donné il y a des connaissances à transmettre.

### **On est enseignant et par moments accompagnateur médiateur ?**

Oui c'est ça. L'enseignant d'aujourd'hui et c'est toute la difficulté, doit rester un enseignant mais il doit être aussi un accompagnateur et un médiateur. Il faut arriver à trouver les deux, ce qui n'est pas évident parce que quand tu as été formé à transmettre, tu n'y arrives pas toujours et puis quand tu es dans l'accompagnement et la médiation, tu descends de ton piédestal, donc les élèves ont aussi un peu de mal à te remettre euh... mais non ce n'est pas la même chose, c'est les deux, l'enseignement en est un, mais il y a aussi tout ce travail de réflexion sur les méthodes, sur est-ce que je suis autonome ? Qu'est-ce que je dois changer etc, rectifier ses stratégies d'apprentissage etc et ça c'est pas évident, nos élèves ont beaucoup de mal par rapport à ça.

## 6. Entretien du collègue PF2

### Quel sens ça a pour toi de former les collègues ?

... Je n'ai jamais vraiment réfléchi à ça. Euh... Moi, c'est véritablement dans l'idée la mutualisation des pratiques, c'est vraiment pour le partage, parce qu'à la base, je crois que c'est l'ADN des professeurs documentalistes, quelque part et qu'on nous a très fort briefés là dessus au départ alors que paradoxalement, cela ne se voit pas sur les plates-formes académiques, parce qu'il n'y a pas beaucoup d'échanges quand même, je pense que c'est parce que les gens ont peur. Oui, c'est l'idée de l'échange, de la pratique. Et je pense qu'il y a aussi une question de me rassurer, parce qu'on m'a dit que c'était bien donc du coup je veux faire mieux. Du coup ... Ça doit être lié à ma psychologie, ma façon de voir les choses, de chercher une forme de reconnaissance, ça c'est aussi lié au métier de professeur-documentaliste, dans la crise identitaire et puis parce que je ne suis pas contre l'idée et ça c'est pas la raison principale, de gagner des sous en plus de temps en temps, quoi ! Malheureusement, expérience faite, ce n'est toujours pas le cas. [Rires] oui, des choses un peu symboliques, auxquelles il faut courir, faut chouiner, il faut oser chouiner... mais c'est pas la raison... Ça ne fonctionne pas. Cela pourrait être une bonne raison, les IMP, les heures sup', ben finalement, c'est pas grand-chose et ramené au taux horaire de préparation je ne sais pas moi, le quart du SMIC, quoi.

### Combien de formations tu animes, ou tu as animées ?

Une dizaine je pense, en deux ans et demi. C'est assez récent en fait. Ça a commencé il y a trois ans quand je faisais partie d'un groupe de secteur, on m'a proposé à réfléchir sur le lien entre la progression disciplinaire en [nom d'une discipline] et le numérique et ça m'a titillé parce que je me suis dit ce n'est pas le numérique le problème parce que quand on connaît le programme de la seconde, construction de l'information qui est encore l'objet d'étude, j'avais envie de faire passer le message de mettre mon grain de sel et puis je n'étais pas seul, il y avait un autre prof doc dans le lot, mais c'est d'abord de dire que c'est l'objet information qui est en jeu et tout ce qui en découle et ça a bien

fonctionné en interne au sein du groupe [Digression sur le groupe]. Mais avec tout le travail que cela implique aujourd'hui je vois ça avec un œil différent. Et puis très vite, cela a été sur des choses particulières, c'était [contenu de formation] comme outil pour aborder [les contenus de la formation] de façon différente au sein des disciplines, en périphérie des disciplines, de façon transversale voilà et j'ai animé des stages au PAF, et dans la foulée des FIL, des groupes de secteur, le problème étant c'est toujours le temps limité et cela ne permet pas de couvrir... [Nom et contenu sur ses dispositifs de formation]. Cette année, ça fera une quinzaine environ.

**Tu choisiras le dispositif que tu veux, qu'est ce qui te semble le plus important dans ton dispositif ? Qu'est-ce que tu aimerais faire passer ?**

J'aimerais donner des ressources que moi j'ai découvertes et qui me semblent utiles et c'est là où ça pêche c'est-à-dire que les ressources brutes cela ne suffit pas, il faut les présenter de manière à expliciter comment on peut les utiliser en classe avec des publics qui peuvent être les lycéens, les collégiens, c'est pas du tout la même chose. Ça c'est le point 1 les ressources et puis le message que l'éducation aux médias et à l'information c'est important. Il faut qu'on trouve un moyen, c'est pas un n°2, c'est un corollaire qu'il faut trouver un moyen de véritablement mettre en œuvre cette éducation aux médias et à l'information. On en entend tellement parler, enfin, j'ai l'impression, à moins que cela soit dans des cercles plus restreints, des bulles de filtre parce qu'on a l'impression que c'est tellement important, que tout le monde le sait que c'est important et finalement personne le fait parce qu'on ne sait pas. C'est au niveau du message et des moyens.

**Qu'est-ce que tu attends de tes formés ?**

Ce que j'espère ou ce que j'attends ? Ce que j'attends, c'est qu'ils mettent en œuvre ce que je leur apporte ... [Rires] Si, quelque part j'espère que ce que je leur apporte leur donne envie de faire des choses. Moi, j'ai besoin... moi, je suis plutôt enthousiaste, donc j'espère que je vais communiquer cet enthousiasme et que cela va donner lieu à pas juste un enthousiasme de façade, sur le moment, bouffés par la progression, leurs autres obligations, cela donne rien, mais que cela leur donne peut-être des débuts de pistes, qu'ils aient



envie de se lancer, de s'essayer même si c'est tout petit au début, à changer de façon de faire, leurs pratiques et que quelque part cela leur apporte un peu de la joie parce que parfois, on a beaucoup de collègues qui sont un peu démunis alors soit ils s'enferment euh... on en a plein comme ça qui après deviennent réfractaires à toute innovation, " le numérique, c'est galvaudé, ce n'est qu'un outil... " ils se cachent derrière tout ça, il y a des choses vraies mais ça devient des bons petits fonctionnaires qui après sont malheureux aussi, parce qu'ils ne sont quand même pas là par hasard, parce qu'ils ont quand même choisi ce métier-là juste pour les vacances, moi j'y crois pas y en a certainement comme dans tous les métiers, mais la grande majorité qui est découragée,... parce que à partir de l'instant où ils s'inscrivent en stage j'imagine que c'est pas juste pour manquer les cours, c'est pour essayer quand même d'apprendre des choses et donc ce que j'espère, c'est la deuxième chose, que je leur apporte vraiment quelque chose et que je ne suis pas simplement en train de les saouler avec des... [Pfuitttt...] que cela ne leur apporte rien de plus de que ils savent déjà, qu'ils attendaient autre chose et que ... c'est là que j'aurais des critiques à faire au niveau de la formation de pairs, la formation continue, la manière dont elle est organisée.

**En tant que formateur, quel type de formations tu recherches pour enrichir ton expérience de formateur ?**

Là je sais, j'ai un exemple. La semaine dernière, je suis allée à une formation Canopé, le titre c'était [nom de la formation]. Et là je pensais, les outils je connais bien, les [nom d'un outil], les [nom d'un outil] etc, je n'excluais pas l'idée d'apprendre quand même quelque chose. Je m'inscris pour apprendre quelque chose mais il ne faut pas non plus que ça dure des heures... tout ça. Et en même temps j'y suis allée, et je n'ai pas été déçu justement parce que la personne qui animait, la directrice de l'atelier à Canopé je crois j'attendais de voir comment elle faisait sa formation, comment elle la construisait, si elle avait des techniques particulières euh... et au final, je me suis rendue compte qu'elle faisait ça avec beaucoup d'aisance et j'ai pas réussi à, y avait de clés, j'ai pas réussi à me dire ben voilà, sa technique c'est de ... j'aurais aimé sortir de là en gros en me disant elle fait une intro qui consiste en ça et ensuite elle va s'appuyer sur des exemples mais pas trop fins pour arriver

à ça ou pour interpeller les gens... enfin je cherche cette construction, ce va-et-vient et j'ai du mal même en assistant à des formations qui sont plutôt bien construites, quand on ne connaît pas les outils en question, la démarche qui est proposée..., je n'arrive toujours pas, malgré ça, en assistant à ce type de formations, à voir comment c'est construit.

**Ce n'est pas le thème que tu vas chercher, c'est comment est faite la formation ?**

De plus en plus, c'est ce que je choisis, après je me suis inscrite à des formations, à des stages, là où je manque de billes en fait,

**"Là", c'est quand tu es formé ?**

Oui, mais c'est vrai que de plus en plus je choisis des formations au PAF mais aussi à Canopé ou autres, ça aide le PAF quand même, je suis allé à des ateliers sur mon temps libre, je m'arrange avec mon chef d'établissement pour rattraper mes heures après, pour essayer d'avoir les clés de la construction d'une formation que j'estime ne pas avoir eu moi à l'IUFM à l'époque, ni dans ce que je peux trouver en ligne, les supports qui sont de plus en plus étendus sur le net, on ne sait plus quoi faire entre les Eduthèque, les Edusource... Je n'arrive pas à faire le lien.

**42 % pointent le manque d'activités qui leur conviennent en formations. Tu le penses ? Tu l'entends en formation ?**

Combien 42 % ? Je ne l'entends pas en formation. Oui les collègues le disent et moi je le pense aussi.

Les rares fois où il y a des choses un peu plus surprenantes, auxquelles je n'avais pas pensé mais qui m'intéressaient, où quand je cherche au PAF quelque chose de précis, c'est rare... On a besoin de ça, on l'a pas ! Je suis d'accord avec ça. Ce n'est pas assez diversifié, cela ne touche pas assez ... cela ne donne pas envie quoi ...

**Tu as des exemples ?**

Euh... Je peux dire ce qu'il y a en trop, déjà ? Il y a des choses en trop par exemple les formations où on prend les documentalistes pour des chèvres sur Esidoc, mais [Rires] je dis ça mais cette année c'est possible qu'elle n'y soit

pas ! [Rires]. Les choses viennent souvent trop tard parce qu'il y avait des problématiques énormes sur les questions, comme le harcèlement en ligne, sur... Il y a des campagnes autour de ça, pour dire que l'éducation nationale fait des choses le complotisme et au final on se rend compte par exemple que ce n'est pas au PAF. Ce que l'on nous propose ce sont des trucs externes où il y a de l'argent en jeu. La question de la radicalisation par exemple, y a rien, et dans l'établissement moi à un moment donné, je me retrouve à devoir trouver par moi-même des intervenants pour mes collègues, pas pour les élèves, et il y a toutes les difficultés que ça pose, je prends l'exemple de cette fameuse [Nom d'une intervenante célèbre au niveau national] qui était mandatée par l'Éducation Nationale qui ne l'est plus maintenant et c'est toute une affaire [...]. Ça coûte des sous puisque ce n'est plus Éducation Nationale, c'est payant et puis ça pose des questions éthiques aussi. Si elle s'est fait jeter de l'Éducation Nationale, pourquoi ?... Du coup, on est obligé de beaucoup chercher, on prend du temps et c'est pas pendant ses heures de service qu'on arrive à résoudre ce genre de problème. Et un exemple tout bête, on parle plan numérique, partout, je comprends tout ce qu'on dit à ce propos "oui c'est des outils, c'est galvaudé, ce n'est pas ça qui va faire apprendre aux gamins le passé simple". Je le comprends parce que l'offre en termes de pratiques, d'intégrer le numérique dans sa pratique, sa discipline, en vue de non pas de faire du numérique pour du numérique mais pour véritablement faire sa progression, répondre aux exigences du programme et pas seulement mais aussi aux exigences de la société, l'éducation à l'information et ça y est pas et quand ça y est, dans l'éducation à l'information, il n'y a même pas de rubrique, en tout cas dans l'académie de Strasbourg, c'est dans " ouverture culturelle ". Véridique ! Je le sais puisque que tout ce qui est [contenu de formation] et je dois animer un stage sur les [nom de la formation] qui me cause beaucoup de soucis, parce que ... la diversité des [contenus de formation], média versus papier versus numérique, etc... et comment l'aborder avec les élèves... tout ça se retrouve dans " ouverture culturelle ". Donc celui qui ne cherche pas, qui ne fouille pas, la plupart recherche dans leurs disciplines, il ne va pas le trouver et au mieux il va aller voir parce qu'il est passionné par la question de développement durable et là il y a une rubrique il me semble mais y a pas EMI alors d'un côté on nous

fait tout un Flamby, parcours du citoyen, il faut un média en établissement, etc... et c'est pas seulement parce qu'il n'y a pas de moyens parce qu'avec des moyens avec les smartphones des élèves... les moyens c'est de former les gens ! En tout cas, leur apporter des ressources et puis ensuite, parce qu'ils ne sont pas c... Ils sont enseignants donc je pense qu'ils sont capables de s'en emparer et de faire quelque chose.

**Est-ce qu'on peut se former en GPS ? Par mutualisation de pratiques ?**

Question piège, je ne vais plus en GPS. J'interviens en GPS mais je n'y vais plus depuis deux ans, depuis la nouvelle formule, par manque de temps. Ça peut manquer parfois, mais ça ne me manque pas par rapport à la formation mais ça me manque par rapport à la crise identitaire dont on parlait, le fait de voir des collègues que finalement je vois moins et de ... Je pense qu'on peut se former, en fait ce n'est pas se former c'est s'entraider, c'est pas se former. Non, s'entraider et se donner des astuces, se donner des bons plans aussi des trucs tout bêtes, quelle expo ? Quel outil ? Mais d'après mon souvenir de GPS, c'était bureau des pleurs.

**Café du commerce ?**

Oui parce que ce n'est pas assez bien structuré. Peut-être que ça a un peu changé avec la nouvelle donne ? C'est par manque de temps et le premier truc auquel j'ai dit non et pas trop difficilement.

**Est-ce que tu as déjà participé à des réunions ou regroupements " spécial formateurs "**

Non. Euh Si ! Mais à des conférences... [nom des conférences] C'est la première fois qu'il y avait des gens qui formaient des adultes, il y avait aussi des professeurs, des sociologues mais c'est la première fois qu'on m'offrait un recul véritable sur les pratiques qui existaient mais c'était aussi de la promo, de l'auto-promo, un peu trop de l'entre-soi à mon goût, mais c'était une grosse conférence avec table ronde avec projection et dispositifs etc, pour promouvoir et faire le lien aussi entre les académies ensuite je pense.

**Est-ce que tu te formes en dehors des canaux officiels ou formation continue et autres comme les MOOCs ?**

Oui, des MOOCs mais je n'ai pas été au bout par manque de temps mais ceux que j'ai commencés, j'ai trouvé ça intéressant et parfois fichus de telle manière que..., avec beaucoup d'exigences et c'est un peu trop lourd, je pense, avec des choses trop lourdes ou trop ambitieuses. Sinon j'ai pas hésité à taper, sur des choses EN si on veut mais à l'université, des petites choses mais il faut demander des autorisations au chef d'établissement, c'est sur des petites choses comme à l'Institut Le Bel. C'est plus pour les étudiants pour leurs mémoires quand ils veulent faire une bibliographie par exemple, c'est des outils que je me suis appropriés ou pas et que j'ai pu proposer en classe à des BTS et pour moi simplement pour mon propre usage. Les MOOCs je trouve ça super, et je ne cherche pas à avoir un diplôme derrière quand je le fais et souvent je fais que des petits bouts... et du coup je ne suis pas reconnue comme quelqu'un qui a fait le truc...

**Est-ce que dans la formation, il y a des savoirs scientifiques issus de chercheurs ou d'experts dans le domaine ?**

Ah oui, c'est là l'essentiel et c'est même là le problème, je ne les maîtrise pas. C'est essentiel, mais je ne les maîtrise pas, je vais les chercher, je me les approprie comme je peux et souvent l'erreur c'est qu'on va les utiliser pour introduire alors qu'en fait ce devrait être une sorte de fil rouge... et même on devrait donner la parole à ces gens et les faire venir quand c'est possible. Parce que j'ai remarqué que les stagiaires, il fallait... quelle que soit la discipline, y a une grande partie, alors c'est difficile à dire lors des évaluations il y a parfois tout et son contraire : " trop de théorie " ou " trop de pratique " ! C'est la même formation ou pas ? Les gens ne vivent pas les choses de la même manière, cela dépend de leurs acquis aussi mais ... Moi en tant que stagiaire en tout cas, c'est aussi ce que je vais chercher, c'est pas que des ressources ou du pratique. C'est le recul, intellectuel, c'est une base scientifique, théorique ... la définition exacte, le mot juste, le....

**Et en tant que formé, tu le repères à chaque fois dans les formations que tu fais, que tu suis ?**

Oui, il n'existe pas toujours mais quand il est là, cela fait du bien parce que cela me permet moi de savoir, de donner du corps et du contenu, du coup

je sais aussi pourquoi je le fais et du coup ça me remet à la page, je me dis que peut-être que je suis dans le faux ou que je suis là en train d'utiliser tel ou tel outils pour le fun cela peut-être légitime parfois pour attiser la motivation des élèves par le jeu, le ludique, ça je ne le nie pas du tout, mais ça me permet de me remettre en question beaucoup mieux que n'importe quoi, d'avoir un apport scientifique et définitionnel, analytique... par exemple la dernière formation de trois heures que j'ai faite, il n'y en avait pas du tout. Pourquoi j'irais [mettre en place le contenu de formation], sans mettre en doute l'intérêt de la formation, mais j'aurais bien aimé avoir une référence d'un chercheur, à des experts, que ce soit rattaché à des définitions, à des programmes, quelque chose de l'ordre du recul, de l'analyse et de la démarche et pourquoi on fait ça et que du coup on trouve cette fameuse légitimité pour nous et par rapport aux élèves, parce que les élèves posent aussi des questions. Par exemple, s'ils demandent au prof de math pourquoi on fait Pythagore et qu'il peut pas répondre, c'est ballot !

**Quel type de savoirs tu abordes en formation ? Des expériences, des...**

En général, c'est parti d'une pratique, d'une expérience réussie à mon sens et qui m'a même amené à réfléchir à pourquoi je la faisais parce que j'avais pas de programme parce qu'au départ je l'ai faite sous la sollicitation d'un enseignant ou parce que j'avais envie de, alors j'ai poussé un enseignant à tester d'une autre manière [le contenu de formation] ou à comparer les [différents contenus de formation] pendant la semaine de la presse ou alors de faire de [contenu de formation] à la place de... Qu'est-ce qu'ils font souvent les profs de lettres-histoire, ils analysent un journal et bon, c'est un peu dépassé quoi, et même c'est plus une question de niveau, c'est plus à l'ordre du jour. Donc des propositions sur le terrain qui ont assez bien marché et sur lesquelles j'ai continué à me former à titre perso et du coup après euh ...

**Ce n'est donc pas un simple compte-rendu de ton expérience...**

Ah non, mon expérience et de celles des autres aussi que j'essaie de compiler. Voilà pour [le contenu de formation], je commence en disant voilà ce qu'on peut faire dans différents contextes, pas seulement cours, de différentes formes et vous voyez que tout ça c'est de l'éducation aux médias, quelles sont

les compétences qu'on vise, en faisant ça, c'est celle-là, celle-là ...euh ... en fournissant des productions qui ne sont pas sur le même niveau, pas dans le même temps et on n'est pas obligé tout de suite d'être [au top]... voilà et mon discours et ça commence par là, l'idée c'est aujourd'hui on ne va pas jouer au [métier], etc, on va déjà essayer de voir ce que c'est [le contenu de formation], en quoi ça se différencie du reste et comment grâce à ça on peut amener les élèves à s'interroger sur ce que c'est que l'information. Et concrètement comment on fait des [productions] et on simplifie la vie et là on est dans les ressources, pour que eux ensuite puissent mettre en pratique avec leurs élèves et les faire travailler en vrai avec leurs élèves.

### **Et comment tu fais passer le message ?**

Deux choses et là, c'est compliqué ! Parce que j'ai plusieurs choses, j'ai le support pour eux type des diaporamas ou des outils en ligne un peu plus funky avec le malheur qui veut que ça disparaît parce que les outils en question meurent, tu perds des diaporamas et tu refais un [diaporama] avec plein des ressources des liens etc qui la plupart du temps amène, et la plupart des ressources sont compilées, linéaires, organisées sur un site internet qui se veut pérenne, et qui leur permet ensuite de revenir parce que le support de présentation c'est juste pour délier, pour dérouler la pelote de laine en quelque sorte et qui enchaîne tout de suite sur quelque chose qui se veut pérenne et qui est de l'ordre de la compilation, de l'organisation pour s'y retrouver par la suite. Ça c'est le support et puis, de la façon dont tu as posé la question, j'ai envie de dire par le message j'essaie de me montrer enthousiaste et en essayant de montrer qu'il y a un lien entre tout finalement, il n'y a pas une linéarité obligatoire, tout est lié et le faire avec enthousiasme et pour les motiver

### **Est-ce que tu prévois des travaux de groupe ?**

Oui, j'essaye... En tout cas. Tous ensemble pour que cela donne une production collaborative globale.

### **A part la production, tu as un autre but quand tu les mets en groupe ou pas ?**

Oui, qu'ils se sentent comme des élèves parce que c'est la mode, parce qu'on nous a dit qu'il fallait faire ça, depuis toujours en fait, c'est pas dû au

numérique. Il y a des apports scientifiques sur les groupes, il y a plein de choses écrites la-dessus, des observations, des études. Il faut le faire, j'ai l'impression que c'est le truc qui faut faire, euh... mais c'est comme plein d'autres choses, je pense que nous, on a besoin, nous les médiateurs on a besoin d'éprouver à un moment donné ce que l'on demande aux élèves : c'est quand on se casse les dents sur quelque chose, qu'on se rend compte que ce n'est pas inné. Donc c'est aussi à cause de ça. Après, c'est aussi souvent mal vécu par les stagiaires qui pensent que ... " oui on nous prend pour des bébés... C'est bon ! on n'est pas des élèves ! " Ben si, quelque part on est des élèves ce qui ne veut pas dire que c'est moi le prof, mais si on est des élèves... C'est pour ces deux raisons-là.

**Est-ce que tu t'appuies sur les savoirs des stagiaires de ceux que tu as en face de toi ?**

[Silence] Pas suffisamment ! Parce que je ne les connais pas. Bon j'essaie de me trouver des excuses... D'abord parce que je ne les connais pas. Même si je reçois la liste deux, trois semaines avant, c'est parfois des copains et je ne veux pas le décevoir ou alors c'est pas des copains, c'est celles qui râlaient la dernière fois, [Rires] hmmm mais... oui même si on les connaît, il faudrait faire un diagnostic en amont ou il faudrait être sûr qu'ils ont bien compris l'intitulé du stage ; souvent on se rend compte que non, parce que parfois il est mal formulé cet intitulé, peut-être parce qu'il n'était pas clair. Je crois que c'est surtout ça, au moment où il est balancé au PAF, parce qu'on le demande qu'ils le font un peu à la Volodienne et au final ce n'est pas ce qui est proposé. C'est du vécu, on se retrouve un peu en difficulté. L'évaluation diagnostique devrait être faite aussi par eux-mêmes, avec une vraie présentation pas simplement d'un sujet, mais de on va parler de ça, de ça... parce que quand moi quand je lis enrichir une exposition par la réalité augmentée, je me dis tiens intéressant, mais s'il est écrit clairement on verra [nom d'un outil], les trucs les machins. Déjà je me dis que c'est que des outils et déjà ça ça me gonfle et puis ensuite, c'est pas une démarche. Alors que si on me dit, c'est une démarche dans laquelle les outils lalalala, peut-être que je vais m'inscrire mais bon, je m'en doutais mais je serais passé quoi ! Pas parce que c'est pas bien mais parce que je connais déjà ou alors y aller parce qu'il y a un



niveau 2, je pense qu'il devrait y avoir une meilleure régulation. Mais moi c'est des excuses que je cherche et que je trouve assez rapidement. Dans les faits j'aimerais bien au début, faire le point pour m'appuyer sur leurs acquis et être assez à l'aise avec les concepts et avec le sujet que j'anime pour pouvoir rebondir.... seulement ça j'ai pas appris à le faire je le pratique pas assez, je ne suis pas bonne, j'ai trop peur de me mettre en danger, parce que si ils me laissent entendre que ce que j'ai prévu c'est pas bon, ça va me démoraliser et je vais partir en pleurant. Je schématise, je caricature. Je pense que c'est une prise de risque déjà ça et je pense qu'il y a déjà tellement de prise de risques par ailleurs que je préfère pas la prendre et que j'espère que je vais quand même leur apporter quelque chose.

**Est-ce qu'il y a des moments qui te permettent d'articuler les apports de ta formation à la pratique des formés ? Mais je crois que tu y as déjà répondu**

Oui, je m'appuie beaucoup dessus pas mais pas que sur moi, ma pratique mais aussi sur la pratique des collègues, parce qu'heureusement chez les prof-doc mais ça ne se voit pas sur les sites académiques mais dans les GPS ou par amitié de boulot, il y a ces échanges, et puis moi j'ai cette curiosité, qu'est-ce que tu as fait, viens voir, est-ce que je peux la montrer... c'est comme ça que j'ai fait avec un collègue [une production sur les contenus de formation] qui est faite pour montrer comment ça évolue au fil du temps, du matériel qui évolue, des élèves qui apprennent des choses, qui voilà.... Je vais chercher des ressources aussi chez des collègues qui font, ce serait stérile de s'appuyer que sur moi, voilà ce que je fais...

**Les formés, tu dirais qu'ils sont plutôt consommateurs ou producteurs de nouveaux savoirs ?**

[Silence]... il y a les deux profils. Je ne sais pas ... ; c'est comme théorie et pratique, je crois qu'il y a les deux. Euh maintenant très honnêtement, je me sens plus à l'aise avec les consommateurs qu'avec les producteurs alors que je fais tout pour qu'ils produisent. C'est contradictoire. Parce que les producteurs, c'est ceux qui vont chercher la petite bête, vouloir montrer qu'ils savent aussi, amener la nuance en public et puis toi tu ne sais plus où tu en étais, c'est

sûrement intéressant, c'est comme le fait de s'appuyer sur leurs connaissances...ça peut mettre un peu le bazar dans ton plan ou dans l'esprit des autres, ceux qui sont un peu plus consommateurs qui se sentent un peu dépassés. Je pense qu'il faudrait faire en sorte qu'ils soient plus producteurs, pour être dans l'échange et la mutualisation mais c'est beaucoup plus confortable quand ils sont en mode consommateurs et que ça rejoint ce qui se passe en classe.

**Est-ce que dans la formation, ils ont aussi l'occasion de prendre du recul sur leurs propres pratiques ?**

Je ne les y amène pas, non, je ne crois pas. je carbure, parce que souvent on n'a pas trop le temps, je ne prends pas ce temps-là, j'espère que eux naturellement après qu'en plus... alors qu'avec les élèves ... ; et c'est là la différence, avec les élèves, la ... pause... je prends l'exemple de [nom de la formation], je leur dis que cette infographie, qu'il faut ménager en début de séance ou en fin de séance ou à plusieurs reprises au niveau du projet, qu'il faut des moments un peu comme... [un contenu de formation] qui permettent plusieurs choses mais surtout qui permettent aux élèves d'ancrer un petit peu ce qu'ils ont vu et pourquoi, et à quoi ça sert... Y a un terme pour dire ça, ... **une pause métacognitive !** Je vais leur dire qu'il faut le faire... C'est évident je vais leur dire de le faire. Je trouve essentiel de le faire avec les élèves ; je ne vois pas pourquoi ce ne serait pas essentiel de le faire avec des adultes mais je ne le fais pas, et parce qu'aussi je pense qu'ils ne vont pas le faire eux avec les élèves. Alors je ne le fais pas. C'est débile mais c'est comme ça, parce qu'on court après le temps, les progressions, les machins... et là on est contraint deux heures, six heures , au mieux [nom de la formation] c'est douze heures mais il y a quand même beaucoup de choses à voir. **Après c'est un reproche que je ferais en tout cas moi dans la manière que je construis la formation. Mais après je ne sais pas forcément comment je pourrais le faire.**

**C'est ce que j'allais poser comme question, manque de temps mais aussi manque de...**

je ne saurais pas comment le faire, alors que là cela me paraît évident comme avec [nom de la formation] ! J'ai douze heures même si on court après

le temps, et qu'il y a plein de choses à voir, ce serait d'autant plus important. On le fait un petit peu parce que au fur et à mesure de la deuxième journée, il y a un [fil] qui se met en place, collaboratif, en ligne qu'on voit apparaître les sujets des différents groupes qui animent des sujets et à un moment donné on s'arrête là dessus et on décide de la hiérarchie des informations comme ils le feront avec les élèves ensuite. Donc on le fait quand même un petit peu, mais peut-être pas suffisamment. Après sur d'autres exemples,... je ne suis pas sûr.

### **C'est des temps de bilan ou de méta ?**

Dans cet exemple-là, cela le permet, parce que on fait un bilan en vue de la production comme on le ferait avec des élèves mais en même temps, on devrait aussi avec les élèves, on dit vous voyez on a fait ça et ça, ça renvoie à ça. En fait, ils font plein d'observations, ils prennent aussi conscience que c'était pas juste pour qu'ils jouent aux élèves, pour les mettre en situation mais pour que eux aussi ils voient ce qui s'est joué dans l'activité et que ensuite ils soient plus à même de, quand ils le feront avec les élèves, de le faire remarquer aux élèves ou que les élèves l'ont remarqué tout seuls et là ça veut dire que c'est tout gagné ! Dans cet exemple-là, je le fais mais j'avais pas pris conscience [Rires] mais par contre avec les autres euh.... Non. Pas trop, hein ! C'est nul ce que je fais ! [Rires]

### **Mais non, il n'y a pas de jugement**

Oui, mais moi j'en fais de la métacognition ! [Rires]

**90% des enseignants déclarent être bien préparés dans leurs disciplines grâce à la formation initiale, mais ils estiment ne pas l'être sur le plan pédagogique. T'en penses quoi ?**

Ben ouais ! Grave ! C'est amer ! Je ne sais pas ce qu'il en est aujourd'hui. J'étais un peu surprise parce que j'étais à l'ESPE la semaine dernière parce que j'ai des stagiaires en observation, des M1 et [en chuchotant] la personne qui a organisé cette formation en master avait un joli diaporama avec le contenu des cours en M1 et en M2 et je me disais... ouais j'aurais bien voulu faire ça trois heures, "j'peux pas venir ?"

### **Et qu'y-a-t-il que nous, on n'a pas eu ?**

A la place il y a des choses qui sont beaucoup plus de l'ordre de... la démarche comment je construis une séance ! J'ai pas le souvenir qu'on a eu ça nous !

**Si, si je crois qu'on l'a eu.**

J'étais absente alors !...moi, j'ai un souvenir d'empirisme, de documentalistes un peu chevronnées, avec le recul, c'est des gens qui viennent à tes formations, tu te dis c'est bizarre!, mais un peu chevronnées dans un domaine l'orientation, la culture, l'information, des gros chapeaux comme ça, qui venaient nous raconter comment ils faisaient et qui nous faisaient faire un petit rallye comme ils faisaient avec leurs élèves. Je n'ai pas le souvenir de choses construites qui nous amenaient à faire ce que tu as dit tout à l'heure, à essayer de prendre du recul, de s'appuyer sur des données scientifiques, des connaissances, différences connaissances et compétences. Je n'ai pas le souvenir de ça, concrètement je n'ai pas le souvenir de ça.

**C'était peut-être le rôle des tuteurs ?**

Le problème, c'est que les tuteurs, alors c'est des échanges de pratiques, c'est pas... du savoir mais ça aurait pu être les tuteurs mais qui montrent à un moment donné de façon construite les différentes possibilités d'aborder tel ou tel sujet, en fonction du niveau, en fonction de la capacité que tu as de le faire aussi parce que tu n'as pas forcément la documentation, où tu la trouves... Bla bla bla. Je n'ai pas le souvenir d'avoir fait ça... la pédagogie .... de l'enfance...

**La pédagogie ? Tu parlais tout à l'heure du travail en groupes... C'est ce type de savoirs-là qui te manque ou te manquerait ? Pourquoi travailler en groupe ? Comment aider un élève ? La métacognition ?**

Je crois que c'est lié au fait que la vraie formation, je l'ai eue dans les stages, le CAPES je l'ai passé en M1 presque en candidat libre, en me formant moi ... et c'est à relier à mon histoire personnelle...parce que je ne sais pas ce qu'on faisait à l'équivalent du M1. Cela dit même en M2 qui correspondait à notre année de stage, c'est plus porté sur l'aspect pédagogie que nous on a eu ! On s'est beaucoupentraïdés, ça c'est sûr, ça j'en ai le souvenir... je pense que c'est des lacunes.

### **On a évoqué tous les savoirs à enseigner, les savoirs...**

Là où on me sollicite moi, c'est, heureusement que ce n'est pas sur les savoirs scientifiques même si je les cherche et que je veux les inclure, c'est plus de l'ordre ... des pistes pédagogiques et des ressources : se servir de quoi, faire appel à quelles ressources et ensuite peut-être pour amener les élèves vers quelle production, ... en vue de faire quoi ... Comment on peut s'y prendre pour introduire l'idée selon laquelle... je sais pas que... les médias sont pas tous pourris, que c'est pas parce que c'est en ligne que c'est... [Rires] forcément pas garant d'une information de qualité et que tout ça c'est de l'ordre de l'écosystème, c'est là qu'il faut des apports théoriques, il faut expliciter ça ! Il faut des exemples, des ressources et il faut expliquer à un moment donné, qu'il y a [un contenu de formation] qui se pose. Et c'est là, en général les profs le savent autrement tu fais quoi c'est toujours un va-et-vient entre la piste comment utiliser cette ressource à bon escient en vue d'un objectif défini.

**Est-ce que c'est la même chose pour ton métier de tous les jours, pas le côté formateur ?**

Oui, c'est outil plus pistes, c'est pour ça que les collègues me sollicitent de plus en plus et peut-être un peu trop et que après il y a des dérives possibles...

... Avec les élèves, c'est différent puisque... ils, eux ils s'en fichent des pistes pédagogiques, on met en œuvre avec eux. J'ai l'impression que le prof-doc d'ailleurs c'est beaucoup ça : une sorte de je ne sais pas de " gros panier " : " venez chercher, je vous donne ; ah tu ne sais pas comment ça marche, je vous montre " et puis après, ce n'est pas nous qui faisons. On ne va pas pleurer. On n'est pas Shiva ! On ne va pas pleurer ! Mais c'est un peu frustrant.

**Quand tu prends des exemples de ta pratique, c'est des modèles, des exemples à analyser ?**

C'est pas forcément des modèles, ça peut-être avec l'accord des collègues, des exemples des autres anonymés ou des choses qui n'ont pas marché... C'est pour illustrer, c'est pour faire la correspondance quand je suis contente que j'ai trouvé l'apport théorique mais c'est essentiel parce que ça rapproche du... l'exemple, son objectif, c'est de montrer ce que les gens

comme nous, les pairs, ceux qui ne savent pas forcément mieux, c'est pas un jugement de valeur, mais voilà à quoi on peut aboutir en termes de travail avec les élèves... l'apport théorique il peut se faire par l'exemple aussi. Puisque que souvent on dit des choses et il faut pouvoir le prouver, donc pour le trouver on va chercher un exemple, une infographie, il faut les deux.

**Ton expérience scolaire, si je te dis apprendre, qu'est-ce que cela t'évoque, apprendre des savoirs nouveaux ?**

Ça dépend des matières, mais c'est pas une réponse ! Si je pense que c'est une réponse ! C'est bien la preuve que j'ai beaucoup souffert du fait que c'était très cloisonné ! J'aimais cette matière, ça allait bien. Plus j'étais mal à l'aise dans des matières pire c'était, puisque j'accumulais les lacunes et l'enfance en plus, mène à ça, à se détourner, on a plus l'instinct de survie quand on est enfant, on se détourne plus facilement de ce qui fait du mal. Pour moi, c'était les matières scientifiques comme beaucoup, pour moi les mathématiques, c'est pas parce que j'aimais pas le prof, après c'était un enchaînement de choses certainement, je crois que c'est parce que à un moment donné, j'ai pas compris un truc, que j'ai mis de côté, instinct de survie de l'enfant, je crois. Pour moi, apprendre il fallait que ça m'apporte du plaisir, pas que ça me serve, je ne cherchais pas le pourquoi du comment, ça c'est pas vrai, tout le monde dit qu'il faut qu'ils comprennent à quoi ça va servir plus tard et tout et tout. J'étais contente d'aller à l'école de ce métier d'élève. Je crois que c'est de l'ordre du plaisir et un peu de la nécessité, je ne sais pas, j'avais besoin de lire en fait pour faire ce que j'avais envie de faire. C'était pas calculé.

**Et maintenant, si je te dis apprendre ?**

Cela va plus s'appuyer sur une nécessité mais qui crée du plaisir du coup, de comprendre le monde dans lequel on évolue. Euh...là c'est l'inverse, la nécessité j'ai l'impression qui amène au plaisir de savoir de quoi on parle, de pouvoir intervenir, de réussir à préparer une formation [Rires]. S'ouvrir au monde, euh... je pense qu'il y a encore une curiosité de l'enfance qui est encore là aussi mais malheureusement par manque de temps... J'adorerais apprendre encore mais...

## **Est-ce qu'on a besoin de savoirs théoriques quand on est expérimenté ?**

Oui ! Ben oui ! je ne crois pas qu'on puisse être expérimenté sans avoir cherché à un moment donné des apports théoriques. Prendre une analogie, quelqu'un dans un métier manuel, j'en ai plein dans mon bahut des profs qui ont été des chefs d'entreprises, des artisans expérimentés, des maçons qui savent faire, c'est parce qu'ils sont devenus profs qu'ils savent je pense qu'à un moment... il faut savoir lire un mode d'emploi, et comprendre ce qui se passe, la conduction entre tel machin et tel autre. Il y a forcément besoin de cet apport-là à un moment donné. Donc j'ai du mal à croire que quelqu'un d'expérimenté puisse ne pas en avoir cherché... Il n'en est pas forcément conscient. Quand on est expérimenté ce n'est pas juste pour moi, être sur le métier à tisser c'est aussi avoir cherché les informations nécessaires soit pas simplement en vue de le communiquer mais essayer de comprendre ce qui se passe pour pouvoir le faire faire. Pour moi, c'est indissociable !

### **Faire apprendre, qu'est-ce que ça t'évoque ?**

De prime abord ça m'a fait peur... bon ! Stratégies ensuite. **Nécessité de mettre en œuvre des stratégies, oui parce que j'ai l'idée selon laquelle il faut créer l'envie et donc derrière le besoin.** Sinon, c'est comme faire des recherches documentaires dans le vent si tu ne sais pas ce que tu cherches, pourquoi tu le cherches... autant pas la faire, tu la fais pas, tu fais un copié-collé pour faire plaisir au prof, et qu'il y a la note derrière. Tu vois ça tous les jours dans les centres de documentation.

### **Faire apprendre, c'est la même notion qu'enseigner... ?**

Il serait intéressant de faire une analyse, cela ne doit pas être la même chose mais... **faire apprendre j'aime pas pour moi, ... pour moi enseigner ce n'est pas que faire apprendre, y a aussi faire découvrir, y a aussi faire prendre conscience, ... parce que faire prendre conscience, ce n'est pas faire apprendre.** Parce que faire apprendre il y a quelque chose qu'on a identifié et on va amener l'élève à l'identifier à son tour et à savoir le produire, ou à savoir le manipuler, etc. Alors que faire prendre conscience, c'est tout le danger justement, j'ai l'impression que c'est ce vers quoi on devrait aller quoi.. c'est

aussi prendre ces risques-là avec les élèves, le risque de s'interroger avec eux sur des choses auxquelles on n'a pas forcément la réponse et pour les rassurer aussi, mais pour leur dire que la vie c'est fait pour apprendre toute notre vie et ce n'est pas pas parce que je ne sais pas répondre à une question que je suis bête, que je ne suis pas le professeur, je suis là pour vous accompagner ; il y a l'effet de médiation qui manque dans faire apprendre !

**Dernière petite question, enseigner c'est une difficulté, un défi, un plaisir dans l'exercice de mon métier ?**

Dans l'exercice de mon métier, c'est un plaisir avec des difficultés que je prends un peu comme des défis, alors que dans le cadre de la formation de nos pairs, des interventions avec nos pairs, c'est un défi avec l'idée qu'il y aurait un plaisir à le faire et c'est devenu une vraie difficulté !

## **7. Entretien du collègue PF3**

**Quel sens ça a pour toi de former des collègues ?**

[Rires] Oh la question ! E u h ... Accompagner le développement professionnel, c'est très compliqué, ça dépend des statuts...

**Disons PAF**

PAF classique ça doit être trois jours par an et FIL c'est au moins une par semaine. En fait il n'y a pas de semaine sans formation.

**Tu as une grande expérience donc.**

Oui.

**Qu'est-ce qui te semble important dans tes dispositifs de formation ?**

Trouver l'adéquation entre la commande, les besoins et les attentes, qui sont trois choses différentes, parce que la commande est formulée dans un sens qui n'est pas toujours en adéquation avec les attentes des stagiaires et les attentes des stagiaires ne sont pas toujours ce dont ils ont réellement besoin ! Donc, c'est extrêmement compliqué et globalement je suis toujours insatisfait qu'on n'ait pas le temps de travailler plus là-dessus et que finalement de par le



côté pressant, de par la systématisation, de par aussi l'intensité des plans de formation, le nombre de personnes qu'ils faut toucher et bien... Il y a des parties qu'on zappe, quoi ! Je sais que pour une formation, j'ai eu la chance de faire un vrai diagnostic en amont, l'évaluation est toujours le parent pauvre mais euh on est quand même plus à l'aise et on arrive à construire sa formation quand on a eu un diagnostic qui a pu être établi, voilà. Avec tous les partenaires engagés donc avec moi ça va être le Rectorat, le chef d'établissement, les enseignants eux-mêmes... Et ça, c'est toujours très intéressant.

### **Qu'est-ce que tu attends de tes formés en règle générale ?**

J'attends qu'ils soient dans une posture dans laquelle ils acceptent de se poser plus de questions plutôt que d'avoir des réponses toutes faites et des recettes sur tout, et c'est assez inconfortable à porter en tant que formateur et à recevoir en tant que formé, en tant que stagiaire, parce que il y a quand même une volonté d'efficacité, ce sont des professionnels en poste depuis longtemps ou pas, mais quoiqu'il arrive, " Je ne veux pas perdre mon temps, je vais en formation parce que je veux que ce soit efficace " mais derrière ce mot, " Je ne veux pas perdre mon temps, je veux que ce soit efficace ", eh bien chaque stagiaire va y mettre autre chose, euh... Il y en a qui veulent de l'échange de pratiques, il y en a qui veulent de la pratique réflexive, de l'analyse, il y en a qui veulent voir ce que moi je fais en classe, il y en a qui veulent voir ce que les autres font et qui voudraient repartir avec une clé USB pleine à craquer de cours à reproduire, à améliorer, à s'approprier ... et donc les attentes sont extrêmement diverses quoi et donc en plus, dans un temps limité, répondre à toutes ces attentes diverses, c'est compliqué.

**En fait tu as des formés qui vont de l'applicationnisme pur à la pratique réflexive, tu as tout le panel et toi en fait tu veux....**

En fait je rajoute une couche de complexité, tu as le panel de ce qu'ils veulent qu'il faut croiser avec le panel de ce qu'ils auraient besoin, de ce qu'ils ont identifiés ou pas, par exemple, un chef d'établissement va me dire " Untel va vous dire qu'il veut ça, en fait il n'a pas besoin de ça " Ça, c'est que son supérieur hiérarchique a vu et il y a ce que moi je repère dans les échanges et qui est peut-être encore différent de ce que le supérieur hiérarchique a perçu

dans ses entretiens avec sa connaissance de la personne. Et à ce à quoi je rajoute une autre complexité, c'est les dispositifs pour amener les nouvelles compétences, à savoir il y a des gens qui vont en formation qui vont avoir une attitude, disons que les enseignants les formés ont des profils d'apprentissage différents et donc ils veulent bien s'approprier la même thématique, le même objet mais pas de la même façon forcément, **donc voilà on a l'impression qu'on navigue à vue avec voilà des frustrations de part et d'autre et qu'on essaye simplement de les limiter** mais finalement quand je commence une formation, je sais que je ne contenterai jamais tout le monde et ça c'est un truc difficile à accepter au départ, un peu dur à vivre au quotidien quand même mais qu'à un moment donné on arrive à emballer, à vendre à on va dire la majorité a appris quelque chose ou alors on s'accroche aux deux, trois qui disent que c'était bien et on oublie les soixante autres aussi et ça c'est pas évident parce qu'il faut trouver, il faut sa propre évaluation, autocritique, etc, et j'ai pas répondu à ta question.

**Si, si c'était "qu'attends tu des formés ?"**

Oui, c'est bon ! D'accord. Oui j'attends..., c'est qu'ils repartent curieux, qu'ils se disent " Tiens ce thème-là, j'avais pas songé, j'avais pas pensé qu'il était aussi complexe et euh, qu'on pouvait l'aborder de façon aussi différente ! " Là, pour moi, j'ai gagné ! Et si la semaine d'après, ils ont envie de prendre un bouquin que j'ai cité et si la semaine d'après ils ont envie de tester un truc qu'ils ont vu, même éloigné et que ça a duré une micro seconde de la formation, là pour moi, ce serait bien !

**En tant que formateur, est-ce que tu recherches encore des formations et de quel type ?**

Oui, euh... En fait de deux types qui sont assez complémentaires je pense, la première c'est euh... Ça dépend un peu des sujets, mais d'apports scientifiques, apports de la recherche justement de par le rythme du formateur on peut à un moment se couper de ces apports-là et l'autre type, c'est des échanges de pratiques avec d'autres pour élargir mon panel d'exemples, de la compréhension de ce qui se passe dans la variété de ce qui se passe dans différents établissements, dans différentes régions du monde même, de ce qui

se passe, à l'international, c'est des points de vue dont on manque quand on est formateur.

**Si j'ai bien compris, c'est côté recherche.**

Oui, des experts.

**Comme Meirieu, Perrenoud, etc ?**

Oui, en pédagogie et aussi en didactique

**Ou dans ta discipline et côté échanges avec des collègues formateurs ?**

Pas seulement aussi avec d'autres enseignants. Ce qui peut expliquer ce choix-là, c'est que j'ai eu en fait des expériences assez différentes en formation de formateurs qui font qu'aujourd'hui je m'en méfie un petit peu et que je regarde d'où ça vient, c'est-à-dire qu'une formation de formateurs proposée par l'IFÉ avec derrière des chercheurs en didactique professionnelle en didactique, en formation pour adultes, voilà, des gens qui ont un peu travaillé la-dessus, j'y vais et j'ai déjà lu des choses, j'ai vu des conf' d'eux et ça, ça me donne envie d'y aller et j'ai aussi eu des formations de type " animer un groupe ", " la dynamique des adultes " etc, où là un type débarque qui a lu le dernier bouquin à la mode pour les formateurs dans le privé, où c'est que des techniques d'animation de groupe et où moi ça ne me donne pas satisfaction et dans les formations de formateurs du coup je suis devenu de plus en plus vigilant par rapport à ce que j'ai envie de faire et je suis devenu plus autonome par rapport à ces thématiques-là.

**Et en tant que formé, si on oublie le côté formateur, qu'est-ce que tu cherches ou alors ça se rejoint finalement ?**

Oui, je ne sais pas si j'arrive encore à enlever la casquette de formateur. Tout se mélange. Parce là actuellement, par exemple j'anime en tant que formateur un groupe de réflexion avec des personnes qui se sont investis sur [un contenu de formation] un peu partout dans l'académie, c'est des gens qui sont tous moteurs dans leurs équipes, qui ont tous envie de continuer à réfléchir, qui sentent que dans leurs établissements ça se ramollit un peu et qui ont envie de relancer la dynamique. Et là moi plutôt que faire une énième... Je les ai mis ensemble pour en discuter, pour échanger sur leurs parcours, leurs

expériences et j'avoue que moi en tant que formateur, ce qui est génial c'est que j'y vais autant en tant que stagiaire qu'eux ! Je ressors autant informé-formé qu'eux et j'avoue que dans cette formation je suis le formateur ou le formé. J'apprends énormément ! Ce qui n'est pas le cas de toutes les formations.

**Mais est-ce que c'est dû à ton dada de [contenu de formation], de [contenu de formation] ou euh...**

Non, je crois que c'est dû à l'ingénierie de formation qui a été mis en place, au dispositif qui fait que c'est des gens pas sélectionnés, mais presque sélectionnés, hyper-motivés, une grosse envie d'échanger, une facilité à mutualiser, ce qui fait que je n'ai pas comme je n'ai pas par ailleurs dans 80 % des formations que j'anime par ailleurs, en fait c'est une formation sous couvert en fait de management et de pilotage, c'est-à-dire que je viens pas faire le VRP mais je viens régler un problème de management que le chef d'établissement n'a pas forcément, par exemple, réussi à régler seul et qu'il a besoin que quelqu'un porte un discours extérieur pour asseoir le sien. Et ça en ce moment je suis mal à l'aise et je le supporte de moins en moins, mais il y a de ça dans les commandes aussi.

**Selon une enquête Talis de 2013-14, 42 % des enseignants pointent le manque d'activités qui leur conviennent en formation... tu l'entends en formation ou hors formation ?**

Très peu, ça dépend du public qu'on croise, ça dépend aussi de la discipline. Je crois qu'il faut être plus fin que ça. C'était tous degrés confondus.

**Non, seulement second degré.**

Et par disciplines ?

**Non, toutes disciplines confondues.**

Alors pour te donner un ordre d'idées, les formations plébiscitées par les profs [de discipline], ce que je connais mieux, pour le disciplinaire au PAF, c'est les formations hyper-magistrales par un expert qui vient faire une conf' et qui repart. Il faut qu'on refuse du monde tellement les gens viennent. Quand on leur dit qu'on va faire de la pédagogie, qu'on va monter des projets ensemble, il faut qu'on cherche du monde ! C'est assez paradoxal par rapport aux chiffres mais

finalement tu parles de 40 %; cela veut bien dire que les gens ne veulent être mis en activité ou qu'il y en a assez.

**En fait 60 % considèrent que c'est bon.**

Oui, en fait voilà, mais ça veut donc dire de ce que moi je ressens, c'est plutôt un défi pour le formateur de mettre en activités, parce que a priori c'est se mettre en danger, c'est montrer ce que je fais au formateur, c'est montrer aux autres ce que je fais, c'est accepter qu'il y a des choses que je ne fais pas ou pas encore ou pas bien, ou enfin pas comme il faudrait et ben là plutôt que se mettre en danger, plutôt recevoir la bonne parole qui sied ou pas et ensuite repartir et qui sait si on en fera quelque chose ou pas mais la mise en activité veut dire mise en danger pour un adulte en formation et que forcément ce n'est pas si plébiscité que ça, dans les retours que j'en ai.

**J'avais une question mais tu y as déjà répondu : est-ce qu'on peut se former par mutualisation des pratiques ?**

Oui [Rires], je répète ce que j'ai dit... [Rires] Mais ça me permet de rajouter que pour répondre aux différents profils des adultes apprenants cela ne suffit pas non plus ! C'est-à-dire qu'il n'y a pas une technique qui marche mieux qu'une autre, c'est sûrement un mix de plusieurs qui permettent de répondre aux différents profils. Donc que de la mutualisation, par exemple ce groupe de profs, d'experts dont je parlais tout à l'heure, où j'ai l'impression d'être autant formé que formateur, eh bien je pense aussi qu'il leur fallait quelqu'un qui oriente le débat qui puisse à un moment donné, stopper une discussion pour aller vers un autre sujet, pour avancer dans la réflexion et ça, ça s'autorégule pas entièrement et euh... Voilà, c'est important mais il ne faut pas négliger non plus le fait que en fonction de la dynamique du groupe, du groupe qui a été conçu, s'il n'a pas été réfléchi, on peut aussi tomber aussi ça existe quand même, sur des groupes qui à un moment tournent en rond. C'est-à-dire que malgré l'échange de pratiques etc, certes il y a des savoirs informels qui circulent mais ils ont besoin de bols d'air, ils ont besoin de quelques choses auxquelles ils n'avaient pas pensé pour leur apporter un souffle nouveau et ça ça n'émerge pas forcément par l'échange de pratiques.

**Donc, il faut un animateur qui...**

Un animateur ou des ressources, quelque chose qui apporte du neuf. Ressources humaines ou techniques ou documentaires, ça peut être plein de choses.

**Dans tes formations de formateurs, c'était disciplinaire ou ...**

J'ai tout vécu, c'est facile de le dire ! On a deux journées dans l'année où on se regroupe entre formateurs [d'une même discipline], au moins ça dépend, des formateurs, des thèmes sur lesquels on est. Et après d'un point de vue interdisciplinaire, là aussi, c'est plus rare mais ça existe.

**Et c'est pour faire ressortir des contenus de stages ou pour réfléchir à la formation... Un peu tout ?**

Non, en fait pas tant que ça, finalement. **La commande, c'est réfléchir ensemble à la manière de monter les formations, l'ingénierie de la formation mais... Jamais sur le thème.** Le thème a été grosso modo choisi à l'avance et euh ensuite on va choisir des formateurs qui ont des choses à dire sur ce thème-là et on va les faire travailler ensemble pour monter la formation. C'est plutôt dans ce sens-là. Le contenu en lui-même a déjà été piloté institutionnellement plus haut.

**Est-ce que tu te formes en dehors du PAF, je pense aux MOOCs, par exemple...?**

Oui, les MOOCs, j'en ai commencé beaucoup et terminé peu. [Rires] ... et on est très fier du petit bout de carton, " Tiens j'en ai terminé un ! " Autrement, c'est mes lectures... Des choses comme ça.

**Est-ce que dans les formations que tu as pu faire, tu laisses une place importante aux savoirs scientifiques ?**

Oui, encore faut-il s'entendre sur ce qu'on appelle savoirs scientifiques ?

**Tout ce qui vient en fait de la recherche.**

Oui, alors oui. Je ne sais pas si cela dépend des publics, en l'occurrence, j'ai appris que si l'on dit que c'est issu de la recherche et que l'on balance l'auteur et la référence d'abord, ça fait fuir tout le monde. En réalité, les techniques que j'utilise, c'est en fait que je m'inspire de la recherche, je la glisse dans ce que je fais, je la cite pour ceux qu'ils le veulent et voudraient aller plus

loin, mais je n'en fais pas mon entrée, je m'appuie sur la recherche mais je ne présente pas l'état de la recherche et... Là ça passe beaucoup mieux et je me suis rendu compte, c'est du off ! [Rires], par exemple, que du Meirieu passe extrêmement bien quand on ne cite pas Meirieu.

**Ah toi aussi, tu as remarqué ça !**

Ils disent bien sûr c'est tout à fait ça et en fait quand on leur dit que c'est Meirieu, en fait ils sont embêtés et donc voilà, c'est un classique quoi... Et ce qui est en train de changer, ces derniers temps, depuis un an ou deux, c'est plus ou moins vrai pour ce qui nous arrive des sciences cognitives ou des neurosciences où là il y a une forte appétence, une volonté de connaître le côté pratique des choses ; mais il y a une volonté de connaître qui sont les spécialistes, quels sont leurs bouquins et puis voilà, il y a une volonté d'être un peu plus proche de la théorie, de la production de la recherche mais aussi parce qu'il y a le sentiment d'une plus grande scientificité peut-être que les sciences de l'éducation qu'il ne faut surtout pas citer parce que elles ont plutôt mauvaise presse en fait chez les enseignants quand on dit... Faut pas trop voilà... Là, les neuro-sciences seraient plus scientifiques, là on accepterait un peu plus de recherche formalisée.

**Et quand tu vas citer des auteurs discrètement ni vu ni connu, est-ce qu'ils concernent les savoirs didactiques, savoirs à enseigner ou plutôt des savoirs pour enseigner ?**

Les deux, vraiment les deux. Et si je suis devant un public [de ma discipline], je sais qu'il faut pour le coup balancer des experts [de ma discipline]. Ça les rassure énormément, ils se disent il est sérieux, il connaît sa discipline, il faut le faire mais pour les mêmes professeurs si on lance des noms des sciences de l'éduc', de la pédagogie etc, là il faut pas le faire ! Pas le faire d'emblée, le faire glisser de manière plus subtile. Voilà, mais je pense que c'est dû aux parcours, aux cultures, ce sont des gens qui ont suivi des cursus universitaires d'abord disciplinaires, donc ils acceptent le côté brut de la recherche pour leur discipline, ils l'acceptent beaucoup moins pour la pédagogie. Donc côté discipline, ça passe, côté pédagogie ça ne passe pas, ça passe mais faut l'emballer, l'amener de manière moins frontale, il faut par

exemple surtout pas, je le dis vraiment comme ça, mais faut... Moi, j'ai vu des formations, des cours de chercheurs d'universités qui ont une habitude très franche de citer des concepts, des théories de mettre des parenthèses de celui qui a dit ça, de faire un travail de citation de sources, c'est nickel. Si on fait ça sur une diapo, c'est extrêmement risqué pour un formateur parce que ça va être déconnecté... Alors que si je gomme les auteurs et les dates, et que je garde l'idée, que parfois je la ré-écris, que je la teinte un petit peu de concret et de quotidien de ce qu'ils vivent, ça passe. Donc il faut... la maquiller en fait !

**Donc par exemple si tu travailles sur les compétences, tu ne dis pas que cela vient de Clerc, Rey, etc.**

Non, ben non malheureusement il ne faut pas le dire, c'est là que moi, je le dis à ceux qui je sens, ont de l'appétence, qui viennent me voir, qui ont envie d'en savoir plus, aux quelques-uns qui dans la formation, montrent qu'ils ont envie d'aller plus loin, à la limite, tu n'es qu'une petite passerelle vers des ressources qu'ils n'avaient pas encore croisées mais pour tous les autres pour qui ouvrir un bouquin de pédagogie, ils ne l'ont pas fait ou ne l'ont pas fait depuis des années, ce n'est pas comme ça que tu les accroches.

**Quel autre type de savoirs tu abordes en formation ? Des pratiques que tu as théorisées, simplement des expériences que tu as menées en établissement ou autre chose... ?**

Je ne sais pas comment les classer, je n'ai pas réfléchi à ça en tant que telles. C'est sûr les savoirs issus de mon expérience personnelle sont extrêmement présents, ça c'est certain, des savoirs plus informels issus de mes rencontres avec différents acteurs du système éducatif, ça je crois que ça compte beaucoup, on va à des réunions on y va pour un thème et on se rend compte des enjeux qu'il peut y avoir, des postures, que dans telle discipline, tiens leur nouveau cheval de bataille c'est j'sais pas, par exemple en [discipline], ça va être de pratiquer, alors je prends ça et je me dis, tiens je vais le replacer dans ma formation parce que je sais qu'ils l'auront déjà entendu par ailleurs et que ça va les conforter, que ça va les ouvrir à entendre autre chose et qu'ils vont se dire tiens il sait de qui il parle et ça me permet à chaque fois de gagner un peu leur confiance et de...



### **Des portes d'entrée plus faciles ?**

C'est ça, quand je suis en interdisciplinarité, avec des gens qui ne sont pas de ma discipline, je joue beaucoup avec ces choses-là, donc ce sont plutôt des savoirs informels issus de rencontres. Puis j'aime bien aussi croiser les regards, moi j'ai trouvé beaucoup de richesse mais là encore, c'est moi et pas forcément tout le monde, à des formations pluri-catégorielles, des choses qu'on utilise pas beaucoup pour être sur des métiers un tout petit peu différents, ou de ministères un peu différents, sur des quotidiens un peu différents, où il y a des enjeux différents et pourtant il y a du commun, des choses qu'on partage et qu'on peut un peu discuter. C'est super intéressant.

### **Comment tu t'y prends pour faire passer les messages dans tes formations en général ?**

Ça dépend du public, il y a toujours un peu de tricotage. J'ai deux postures très différentes entre la formation disciplinaire et les formations transversales interdisciplinaires, des postures différentes entre les stages PAF où les gens ont voulu venir et des gens ont été désignés pour venir, des postures différentes dans des stages qui ont lieu dans des lieux informels ou plus marqués où moi je me déplace dans le bahut des gens. C'est pas la même posture, c'est chaque fois des postures différentes, mais je dirais que les fils qui sous-tendent dans une formation transversale je vais faire attention au fait que je vais avoir comment dire une proximité avec les gens qui fait comment dire qu'ils me fassent confiance, je sais que dans les premières minutes d'une formation, je sais que je suis peut-être moi-même évalué sur ma pertinence, sur ce que je porte comme discours, ma légitimité, " pourquoi lui, il est devant nous il nous parle alors qu'il est prof comme nous ", il y a tout ça à mettre en place, et une fois que c'est assis et que c'est accepté, alors je peux attaquer le cœur du sujet. Chose qui se passe de manière plus... caricaturale qui existe en [discipline] mais où là, comme les gens ont l'habitude de me voir, c'est un peu moins nécessaire que je fasse attention à ça, ou alors comme je le disais tout à l'heure je vais entrer par quelques références scientifiques très actuelles, parce qu'ils vont se dire " Tiens, il a lu des trucs que j'ai pas lus, il va être intéressant. Il va m'apporter quelque chose ".

### **C'est lui l'expert...**

Oui. **Je joue plus la carte de l'expert** qu'avec des gens aux profils plus variés, je vais jouer plus la proximité, voilà mais quelque part je ne prétends surtout pas être l'expert à ce moment-là, parce que je n'enseigne pas ce qu'ils enseignent mais je prétends comprendre dans quelles situations ils sont et je m'arrange toujours pour glisser des exemples très concrets de ce qu'ils peuvent vivre en termes de quotidien etc. dans leur programme, par exemple, il faut que je leur montre que je connais leur programme sinon, ça tombe à plat. Totalement. Voilà.

### **Est-ce que tu prévois des travaux de groupe ?**

Oui, **ça m'arrive**. En fait **ça dépend de plusieurs choses**. Dans les formations que je mène, ce sont des formations en deux temps : dans le temps, **une première demi-journée, un temps, deuxième demi-journée...** En fait tout dépend de la commande, du ressenti de la première demi-journée ou du diagnostic s'il a été fait ou pas. C'est-à-dire que un petit groupe, on est dix, douze qui sont volontaires, je ne vois pas forcément l'intérêt de faire du travail de groupes, même en binômes, c'est des gens qui ont envie de partager à l'échelle de ce groupe-là et qui auraient peur de perdre des morceaux de ce qui se dit à côté, donc il y a une volonté de tout entendre et de tout faire ensemble. Mais quand je suis à l'échelle de tout un établissement où il faut travailler sur de nombreuses thématiques parce que le chef d'établissement veut traiter plein de choses en six heures, là il faut se diviser un peu le travail, il faut un peu lancer les gens. En fait la formation, c'est de faire le tour du sujet mais plutôt à ouvrir plein de sujets, certains vont être pris, certains vont tomber en désuétude mais c'est un peu la règle de la formation, c'est que ça peut prendre ou pas par ailleurs. Donc **le travail de groupe va me servir euh à la mutualisation**, euh là récemment l'exemple concret, c'est le fait de mettre les gens en groupe entre collègues même à l'échelle d'un établissement ils ne s'étaient pas rendus compte que dans le couloir d'à côté un outil avait été fait sur l'évaluation de l'oral par exemple et qu'ils n'en n'avaient pas eu connaissance alors que tout le monde en cherchait un et ils se sont construit le leur. Là typiquement si je ne les avais pas mis en groupe, ils ne l'auraient pas évoqué entre eux malgré le fait

qu'ils partagent leur quotidien, la salle des profs etc, ça ils ne l'avaient pas partagé, et là, la formation a permis ça et ce n'est pas moi qui l'ai apporté, c'est juste que j'ai donné le moyen, l'espace pour le faire et ça c'est imprévisible pour un formateur, ça peut prendre ou pas. Il y a aussi des travaux de groupe où on se dit très vite faut qu'on arrête parce que les travaux de groupe ne prennent pas, parce que les gens, en fonction des dynamiques de groupes, il va y avoir un leadership malsain dans un groupe qui fait qu'il y en a un qui monopolise et les autres qui sont obligés de subir enfin, c'est beaucoup d'humain, le travail de groupe comme recette, comment dire comme pratique systématique et miraculeuse, je n'y crois pas du tout ! Ça va être ponctuel comment tu le sens en fonction de ce qu'on t'a demandé... Et justement là, la façon dont je m'organise la première demi-journée va me permettre de dire si je vais faire la seconde en groupe ou pas, la première je ne l'ai jamais fait en groupe. J'ai besoin, comment je le dis, premièrement parce que je dois installer une certaine légitimité aux collègues donc j'ai besoin un peu de me mettre en danger, qu'ils perçoivent que je le fais et qu'est-ce que je peux leur apporter moi en tant que personne, moi et pas un autre, sinon les formateurs sont interchangeables aussi. Si cela consiste à de l'animation de groupe alors on peut tous être formateurs sur n'importe quoi. Mais une fois que ça c'est installé, c'est une première étape, une autre que je considère comme importante c'est d'installer ce que j'appelle une culture commune, un langage commun, on parle de la même chose parce que là aussi quels que soient les thèmes abordés en fonction des parcours professionnels, universitaires, les gens n'ont pas toujours le même sens qu'on prête aux mots, pas toujours le même degré de difficulté d'entrer dans une pratique pédagogique de leurs voisins, etc, ça me sert de diagnostic, de voir où ils en sont, à partager un vocabulaire commun, alors là après je vais être capable de dire si je vais les mettre en groupe parce que je considère qu'il y a des gens qui vont dynamiser et que je vais pouvoir leur apporter des ressources décentralisées comme ça ou alors je considère que quelque part le groupe n'est pas prêt ou parce qu'il y a trop de tension ou parce qu'aussi il y a une volonté de... Ou parfois alors je demande s'ils veulent être en groupes ou rester en grand. Si je n'arrive pas à le déterminer, c'est eux qui choisissent.

**Le fait que tes formations soient en deux temps, c'est une commande ou c'est toi qui le proposes ?**

Non, c'est moi qui le propose et c'est toujours très apprécié des chefs d'établissements, et je pense aussi des enseignants. Le stage de 6 heures sur une journée pose des problèmes d'abord pratico-pratiques d'absentéisme, de fermeture d'un établissement ou autre, donc déjà ça, ça a un impact et ensuite cela vient du fait que j'ai une culture, une acculturation à la formation à distance un petit peu ce qui laisse entendre que pour qu'une formation prenne un peu il faut aussi se donner le temps d'y réfléchir, de tester peut-être quelque chose, de se mettre soi-même en posture de questionnement. En une journée, on est dans le cadre d'une journée d'étude, c'est certes intéressant mais je ne pense pas qu'on puisse mettre en œuvre, par exemple des choses que je fais, où il faut que les gens testent quelque chose à distance, des choses comme ça et ça va vient de là.

**Donc c'est pendant ce temps de latence, non de questionnement que tu penses que les collègues vont prendre du recul, réfléchir,...**

Pas forcément, pas prendre du recul mais là aussi en fonction des coups, je donne plus ou moins des consignes ou il y a plus ou moins des travaux à faire. Le grand classique, c'est qu'une fois qu'on a fait le tour des je ne sais pas des éléments-clés d'un thème abordé, c'est que je leur demande pour la prochaine fois de venir avec des éléments qu'ils ont conçus en classe qui pourraient répondre à cette problématique et qu'ils pourraient partager avec les autres ou alors de venir avec, je ne sais pas moi, sur l'évaluation, de venir avec un exemple d'évaluation, une évaluation qu'ils estiment classique, que la prochaine fois ils la ramènent et on la transformera ensemble en tâche complexe ou autre. Donc finalement c'est un travail de sélection et de réflexion un petit peu personnelle.

**Pour produire du nouveau savoir en fait ?**

Ça peut être pour produire du nouveau, ça peut être aussi de la sélection dans l'ancien savoir présent mais euh sur le coup ils ne pensaient pas qu'ils pouvaient le présenter ou le partager, donc il y a besoin de prendre du recul. Et

voilà, ce temps à distance peut donner d'aller voir éventuellement un peu plus loin mais ça c'est difficile à diagnostiquer du point de vue où je me situe quoi.

**Dans ta formation, quelle est la place pour les savoirs pour la pratique des collègues ?**

Oui, il y a une place. Cela dépend toujours des thématiques, les contextes, les commandes, des besoins. Mais j'ai pas une formule magique. Une formule que j'applique tout le temps J'ai toutefois arrêté de partir de leurs pratiques d'emblée. Euh il me semble qu'ils ont besoin d'abord de comprendre les objectifs du stage, de savoir qu'est-ce-que j'apporte moi, ou qu'est-ce-qu'on va y faire, enfin, clarifier les attentes et expliciter un peu tout ça, apporter aussi un peu de savoir frais, des choses qui n'étaient pas là ou encore en sommeil et ensuite faire écho à ce qu'ils font. Et là j'engage le dialogue, je leur demande d'illustrer, " Comment vous vous faites Monsieur ? ", ou alors je présente une pratique d'EPS et je demande au prof d'EPS de valider ce que je viens de dire ou pas, de donner leur avis, de dire ah ben non vous ne faites pas du tout comme ça alors expliquez nous comment vous faites ?

**C'est donc un deuxième temps de ta première journée ?**

Oui, mais en fait la première journée ; ils vont être dans le déclaratif, voilà ce que je fais ! Dans la deuxième demi-journée, j'attends qu'ils soient dans le concret, qu'ils illustrent avec quelque chose qu'ils ont fait et là c'est très intéressant parce que au niveau du déclaratif, ça va super vite, du moins tout le monde fait toujours tout et tout est toujours super et j'ai rien besoin, on sait déjà, voilà et quand on est dans la phase où il faut montrer d'un coup j'ai pas trouvé d'exemple... Du coup il y a une mise en danger, c'est pour ça que je ne commence pas par cet échange de pratiques d'emblée parce que on accepte pas, du moins j'ai le sentiment que les profs que je côtoie en formation n'acceptent pas de se mettre en danger d'emblée, il faut qu'il soient rassurés – pyramide de Maslow et Cie – il faut qu'ils se sentent en sécurité et ensuite on peut échanger.

**Est-ce que dans la partie où ils essaient d'échanger, tu vas essayer de les aider à analyser ou utiliser à titre d'anecdotes... ?**

Et bien tout dépend jusqu'où va l'enseignant ! Je suis obligé de m'adapter. C'est-à-dire quand je perçois que c'est quelque chose de l'ordre d'un savoir pas très stabilisé, un peu informel, une particularité alors là oui, je la transforme un peu en anecdote et je dis, c'est une illustration possible mais je ne m'y attarde pas. Quand je sens que c'est une pratique qui s'appuie sur un savoir d'expérience plus stabilisé, quelque chose qui fait écho à la recherche alors là je le modélise je leur dis alors là c'est vraiment bien. Voilà, je m'adapte en fonction des réponses et je complète si je ne les ai pas parce que ça arrive, il y a aussi des groupes qui n'apportent pas par leurs expériences ce que je suis censé leur apporter et alors c'est à moi d'amener ces savoirs-là. Mais je les laisse rarement bruts parce que euh... Il me semble que l'une de mes missions de formateur, c'est aussi de les rendre transférables. C'est-à-dire qu'un prof d'EPS qui va montrer une grille d'évaluation, je suis persuadé et je l'ai entendu plein de fois, j'entends " il le fait en EPS mais ça ne marchera pas en Histoire ", alors que c'est transférable tout ou en partie, cela demande un peu d'adaptation et de créativité. Et là, c'est mon boulot de formateur de dire, regarde si on prend ça, ça, ça, oui on enlève son activité " volley ", je mets dedans " débat argumentaire ", regardez sa grille, et ça ils n'y arrivent pas forcément seuls, ils n'osent pas, " est-ce qu'on a le droit ? " Voilà, je modélise aussi en rendant les choses transférables d'une discipline à l'autre.

**Toujours selon l'enquête Talis, 90% des enseignants déclarent être bien préparés dans leurs disciplines grâce à la formation initiale, mais ils estiment ne pas l'être sur le plan pédagogique. Qu'en penses-tu ?**

[Rires].... C'est compliqué ! Euh... En fait c'est des années charnières, où on rentre dans un métier et on aimerait tout dire en très peu de temps et c'est impossible et donc en terme d'ingénierie de formation pour le formateur et l'institution, l'ESPE ou les autres qui font la formation, c'est faire des choix. Euh... c'est-à-dire qu'on ne peut pas attendre qu'un enseignant débutant fasse tout de suite tous ses cours tout seul et inversement qu'il pompe tous ces cours que je lui ai donnés sur une clé USB. Il y a un équilibre à trouver qui fait qu'on aura jamais des chiffres ... Ce serait se tromper que de croire qu'à l'issue de la formation tout le monde soit content !

**Mais ce sont des chiffres qui vont de néotit' à proches de la retraite !  
Pas que débutants !**

Ah ! Si c'est pour tout le panel, je reprends un peu ce que je disais tout à l'heure, à savoir qu'il y a une volonté de formation pédagogique, ça dépend de la discipline et... ; mais qui n'est pas si criante que ça non plus, c'est-à-dire que les gens ne se battent pas, au final, quand on propose des stages pédago', ils ne viennent pas ! Ça veut dire que cette enquête... Euh j'entends bien... J'entends bien j'ai tout à fait le discours des collègues qui disent qu'on n'est pas assez formés pédagogiquement mais quand il y en a, ils ne viennent pas, ils préfèrent aller à des formations sur [un thème disciplinaire] ou [un thème disciplinaire] où il n'y a pas de pédagogie. Ça marche très bien aussi. Donc à un moment donné, je pense que...

**Il y a un paradoxe ?**

Oui je pense que ça réside en partie dans notre dispositif de formation que je ne suis pas sûr que l'on fasse de la formation à la pédagogie en trois heures en grand groupe. Si on est sur des pratiques professionnelles euh, je crois plus au mentorat, tutorat, accompagnement et ça ça s'organise de manière différente quoi. Un métier va relever de gestes, un métier va relever d'astuces, de pratiques, enfin tout un tas de mélange justement de savoirs informels, formels, formalisés, etc, et en ce sens, la façon dont on conçoit des plans de formation à une échelle massive comme dans le ministère dans lequel on travaille, ça ne se conçoit pas comme ça. Il y a peut-être une piste à creuser du côté de la formation plus décentralisée, de faire des formations pas qu'un formateur vienne dans l'établissement mais qu'à l'échelle de l'établissement on se forme tout le temps.

**L'établissement apprenant ?**

Oui les Learning Studies sont à creuser...

**Mais sont-ils importants pour toi même si les collègues ne viennent pas, est-ce qu'il en faut ou finalement ça s'apprend sur le tas, complètement informel, comme ça discrètement ?**

Non, ils sont importants, mais euh... Ce sont des savoirs qui quelque part comment dire, ne se suffisent pas à eux-mêmes, ils se pratiquent pour se

les appropriier et c'est là que ça pose plus problème, euh, c'est-à-dire, je ne sais pas si je fais une formation sur euh...[un thème disciplinaire], on n'a pas besoin de le vivre, pour réfléchir à ça. Si je fais une formation sur euh... je ne sais pas moi, la pédagogie du débat en classe, et ben j'ai beau être concret, ça ne suffira jamais d'être super concret si quelqu'un à un moment donné va montrer un débat entre élèves ou on va voir un débat entre élèves ou on va en faire un. C'est-à-dire qu'il y a une phase d'appropriation plus concrète qu'il manque souvent, donc on reste souvent dans les formations autour de la pédagogie sur l'incantatoire, sur il faudrait faire comme ça mais on ne voit pas ce que cela donne.

**On a évoqué différents savoirs, théoriques, pratiques, pour enseigner, etc pour toi quels sont les plus importants**

Euh... Ça va dépendre comment dire...

**De la commande ?**

Oui de la commande, du public, je ne suis pas sûr d'en avoir un que je priorise à chaque fois mais quand même si je devais donner un point de vue très perso mais c'est peut-être totalement biaisé et c'est le mien ... [Rires]... mon point de vue c'est que je me sens quand même un certain devoir de m'appuyer plus sur la recherche parce qu'il me semble que dans le quotidien professionnel, même pour les très motivés, ils n'ont pas le temps d'y accéder, ils ne se prennent pas vraiment le temps de rentrer dedans, que c'est difficile d'entrer dedans. Moi, je me souviens très bien de personnes, de certains supérieurs hiérarchiques, quand ils m'ont vu avec un bouquin de pédago', me dire " je viens de lire un bouquin [de discipline], et lire un bouquin de pédago', je ne sais pas comment tu fais ! " Ça veut dire quoi, ça veut dire les profs ne lisent pas de la pédagogie pour apprendre et par contre ils vont peut-être prendre un bouquin [d'une discipline], un bouquin [d'une autre discipline] mais pas forcément un bouquin de pédagogie. Donc là je m'en fais plutôt là une mission d'apporter des savoirs issus de la recherche qu'ils n'iraient pas chercher seuls.

**Je reviens en arrière, mais loin...**

Les cavernes ! [Rires]



**Pas trop loin, dans ton parcours scolaire ou ta formation initiale, qu'est-ce que ça t'évoque si je te dis apprendre ?**

[Rires] C'est beau ça ! Euh Apprendre euh... Quelque chose en rapport avec la curiosité.

**Et maintenant ?**

Pour être tout à fait cohérent c'est tout à fait la même chose, curiosité mais euh... soupir... qui se rajoute quelque part avec efficacité, pas résultat c'est peut-être trop abrupt, mais efficacité. Là où on avait une curiosité pour elle-même maintenant ce serait une curiosité pour réussir quelque chose et ça a sûrement changé.

**Et dernière question, qu'est-ce que ça t'évoque si je te dis faire apprendre ?**

[Rires] C'est horrible comme question pour la fin. [Rires]... Euh... Faire apprendre je ne sais pas, c'est... accompagner la curiosité, ouvrir de nouvelles possibilités et euh accepter que les autres disent je ne sais pas et j'ai envie de savoir, accepter la mise en danger.



## **RÉSUMÉ**

Enseigner s'appuie sur des savoirs théoriques (savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner issus de la Recherche) et des savoirs professionnels (issus de la pratique). (Se) former également : l'articulation de tous ces savoirs est un enjeu d'une formation continue visant le développement professionnel des enseignants. Dans quelle mesure les savoirs en formation continue et leur articulation sont-ils un levier pour le développement des savoirs professionnels des enseignants-documentalistes ? A travers des entretiens auprès de professeurs-documentalistes et de formateurs, l'étude fait apparaître que le rapport à la formation est en lien avec la nature de la recherche des savoirs en formation. Elle révèle une typologie d'enseignants en accord avec une typologie des formations. Par ailleurs, dans l'état des propos recueillis, certains formés ont le sentiment que des espaces-temps réflexifs intégrés dans le dispositif de formation favorisent l'appui des savoirs de la formation sur leurs savoirs professionnels. Trois formes de moments réflexifs, tels que travail de groupe, explicitation de pratiques et accompagnement de expériences pédagogiques, permettent une articulation de tous les savoirs et une activité de réflexivité voire de métacognition guidée par le formateur. Un engagement des formés vers une modification de pratiques est alors soutenu par la double expertise du formateur. La modélisation d'un dispositif de formation proposée se base sur l'articulation des savoirs et sur une posture réflexive des enseignants formés et vise aussi un savoir-analyser autonome à travers l'appropriation de savoirs théoriques, notamment des savoirs pour enseigner.

## **MOTS CLÉS :**

Savoirs théoriques et savoirs professionnels / Formation continue : lieu d'articulation des savoirs / Relation à la formation des professeurs-documentalistes / Posture réflexive dans les dispositifs de formation / Double expertise du formateur