

Saisir l'évolution du répertoire didactique à travers des récits projectifs dialogués

Marcos Maldonado

Université de Genève

Kristine Balslev

Université de Genève

Résumé

Notre contribution se fonde sur un dispositif de formation nommé « Dossier de développement professionnel » destiné à des personnes en formation à l'enseignement secondaire, dans lequel elles produisent un récit projectif consistant à imaginer une séquence à effectuer dans le cadre de leurs stages. Ces récits sont commentés et questionnés par des pairs sur un espace en ligne d'écriture collaborative. Dans cet article, les dossiers de trois enseignant·es sont analysés en vue de cerner le répertoire didactique évolutif et les effets des interventions d'autrui sur le changement des intentions et la projection de l'action.

Mots-clés : formation des enseignant·es, récits projectifs, écriture réflexive, planification

Resumen

Trazar la evolución del repertorio didáctico a través de los relatos projectivos dialogados

Nuestra contribución se basa en el análisis de un dispositivo de formación denominado “dossier de desarrollo profesional” para profesores de secundaria que se encuentran realizando sus prácticas de enseñanza. Los practicantes escriben un relato projectivo que consiste en imaginar una secuencia de enseñanza que deberán realizar en sus clases. Estas narraciones son comentadas y discutidas por sus compañeros de formación en un espacio de escritura colaborativa. En este artículo, se analizan los textos de dos practicantes con el fin de identificar la evolución del repertorio didáctico y los efectos de las interacciones con sus pares en los cambios de las intencionalidades y proyecciones de la acción didáctica.

Palabras claves: formación docente, relatos projectivos, escritura reflexiva, planificación

1. Faire évoluer le répertoire didactique d'enseignant·es dans l'espace de formation

La thématique du changement est au cœur de tout projet s'intéressant aux formations professionnalisantes. En effet, dans le cas de l'enseignement, le but de ces dernières est de changer l'*agir professoral* des formé·es, à savoir « l'*action* déployée par l'enseignant dans sa classe avec son public et les *motifs* qui le poussent à agir de telle ou telle manière » (Cicurel, 2011, p.52) ou encore de *transformer* des étudiant·es en professionnel·les de l'enseignement (Dolz & Gagnon, 2018. De manière plus ciblée, le changement concerne le *répertoire didactique*. Pour Cros et Broussal (2020), le changement n'est pas un processus linéaire, mais un processus de transformation et d'évolution complexe qui implique l'individu et le contexte dans lequel il se trouve. La modification des relations entre un sujet et son environnement entraîne non seulement une modification des comportements, de l'environnement, mais aussi

une transformation du sujet lui-même (Guy, 2015). Considérant cela, se pose la question, d'une part, des moyens pour susciter – dans l'espace de formation – des changements concernant le répertoire didactique, et, d'autre part, des moyens méthodologiques pour saisir ces changements.

Dans les formations en alternance, l'enjeu est d'utiliser et de jouer avec différents espaces, temps et expériences humaines pour aider autrui à apprendre (Maubant & Gremion, 2022, p.7). Cela implique de convoquer les pratiques et situations professionnelles dans l'espace de formation. Les liens entre différents espaces sont, entre autres, d'ordre chronologique : le formé passant d'un espace de formation à un espace de travail suivant une certaine temporalité. Ainsi, l'espace dédié essentiellement à la formation donne l'occasion de penser la pratique professionnelle de manière rétrospective ou projective. Les dispositifs privilégiant le regard rétrospectif et consistant à revenir sur la situation ou l'action professionnelle après coup intègrent également une part projective dans la mesure où les analyses d'événements passés débouchent souvent sur des considérations sur d'autres à venir. Ceux qui privilégient la projection consistent à anticiper des séquences didactiques ou des leçons (Deprit & Van Nieuwenhoven, 2022 ; Wanlin, 2009) sous différentes formes, allant d'une « feuille de route » succincte à l'écriture d'un texte intégrant plusieurs dimensions de cette anticipation. Là encore, le regard ne peut être purement projectif dans la mesure où l'anticipation de situations à venir s'appuie généralement sur des situations passées.

Dans cette perspective, aider *autrui* à apprendre signifie le conduire à produire des discours oraux ou écrits pour « mettre en mots l'activité » (Champy-Remoussenard, 2021). Pour Barbier, « lorsque les sujets individuels et collectifs organisent, pensent et disent leur action, ils opèrent des constructions de sens et des attributions de significations autour de leur activité » (2018, p. 19). Cette mise en discours leur permet d'organiser, de réfléchir et d'attribuer du sens à leur activité, en définissant des objectifs ou des projets d'action, en évaluant leurs actions, etc.

En contexte de formation, le sujet se forme avec d'autres. Cette dimension collective, pour peu qu'elle soit exploitée, va influencer les discours produits et les opérations réflexivo-cognitives (Vanhulle, 2013). En effet, la confrontation avec *autrui* affecte le point de vue, questionne les évidences et impacte l'agir professoral du formé.

Nous soutenons l'idée que l'écriture de récits projectifs dialogués peut participer à l'évolution du répertoire didactique et que leur analyse donne accès à des processus inhérents à la construction collective de ce répertoire. Ce dispositif implique une démarche d'écriture en collaboration où les étudiant·es en formation élaborent des scénarios d'enseignement en anticipant des situations des obstacles qui pourraient survenir. Ainsi, l'objectif de cette contribution est de saisir en quoi l'écriture d'un récit projectif d'enseignant·es de langue du secondaire, complétée par des questions et commentaires par des pairs, a un effet sur l'évolution du répertoire didactique. Notre cadrage théorique présente les concepts sous-jacents au dispositif, mais également nécessaires à l'analyse des processus que nous cherchons à cerner. Nous commençons par expliciter le concept de *répertoire didactique* en lien avec la projection de l'action. Les textes analysés relèvent de l'anticipation et leur analyse permet de saisir les *intentions* des sujets en formation, désignés par Schütz (1998) de « motifs-en-vue » et de « motifs parce que », ainsi le cadrage conceptuel reprendra ces deux notions. Et puisque le moyen proposé par le dispositif qui nous occupe dans cette contribution se fonde sur l'*écriture*, nous aborderons ce médiateur de la réflexivité. Le dispositif repose d'abord sur une écriture individuelle qui devient collective dans un deuxième temps, prenant la forme d'une conversation écrite. Cela nous conduit à aborder le rôle des dialogues dans la construction des connaissances. La méthodologie de recherche consiste à analyser le contenu et la forme

Maldonado, M. & Balslev, K. (2024). Saisir l'évolution du répertoire didactique à travers des récits projectifs dialogués. *Recherches et applications, Agir professoral et changement. Éclairages sur l'évolution des pratiques enseignantes*, 75. 66-84. ISSN : 0994-6632

discursive des échanges et sera décrite avant la présentation et la discussion de quelques résultats.

2. Cadre conceptuel

Former en faisant évoluer le répertoire didactique des formé·es dans une perspective de didactique professionnelle

Le dispositif d'analyse de pratiques (Bulea & Bronckart, 2010) présenté dans cette contribution s'inspire de la didactique professionnelle, en considérant que pour former, il est nécessaire de mobiliser les situations de travail (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Cette mobilisation s'appuie sur des traces diverses comme l'enregistrement audiovisuel, les productions d'élèves, les journaux de bord, en vue, entre autres, de faire évoluer *le répertoire didactique* des formé·es. Ce répertoire, introduit à travers les stages et les cours (Berill & Addison, 2010) et constituant l'ensemble des ressources de l'enseignant·e pour mener à bien son enseignement, renvoie à un « ensemble de références théoriques et pratiques, forgées à partir de l'expérience personnelle et formative d'un individu par imprégnation, observation et par imitation mais aussi par apprentissage explicite » (Cadet, 2006, p.7). Dans le concept de répertoire didactique, l'enseignement est compris comme une activité dynamique qui évolue grâce à de nouvelles expériences (Maldonado, 2021a), mais aussi en réponse aux obstacles, qui peuvent être surmontés par l'ajustement et l'innovation dans l'action. Cette perspective considère l'enseignant·e comme un acteur dynamique, capable d'adapter et de faire évoluer ses stratégies en fonction des besoins de ses élèves et des défis de l'enseignement (Cicurel, 2016). En prenant connaissance et en adoptant des pratiques d'autres enseignant·es ou en s'en distinguant, non seulement les enseignant·es en formation élargissent leur propre répertoire mais, de plus, intègrent une communauté de pratiques. Ainsi, pour Maldonado (2021b), l'évolution du répertoire didactique dans ces communautés de pratique doit être comprise comme un double processus de rupture avec un savoir ou une pratique habituelle, déclenché par une activité collective, et de réarrangement. C'est la confrontation avec *autrui* qui produit chez l'enseignant·e la nécessité de modifier ou de transformer certains savoirs pour que sa propre action soit en rapport avec les pratiques professionnelles du collectif. En conduisant les formé·es à écrire des récits projectifs de manière dialoguée, le dispositif se fonde sur le collectif pour faire évoluer le répertoire didactique des étudiant·es.

Se projeter dans l'agir, révéler des intentions

La planification fait partie des écrits professionnels incontournables de tout·e enseignant·e. Elle est considérée comme un outil de travail remplissant à la fois une fonction cognitive, permettant de concevoir des contenus et objectifs de cours, et ergonomique, permettant de gérer son cours (Jacquin, 2022). En formation, elle intègre une dimension réflexive et analytique en conduisant, par exemple, le·la formé·e à comparer la conception avec la réalisation d'un cours (Jacquin, 2022). Le modèle planificateur demandé par les formateurs·rices est généralement structuré par une formulation d'objectifs, une sélection et une organisation d'activités et une évaluation de celle-ci (Deprit & Van Nieuwenhoven, 2022). Ses formes écrites sont multiples et donnent accès de manière plus ou moins importante aux motifs de l'enseignant·e en formation. En effet, se projeter dans l'agir conduit à invoquer des motifs et à rendre accessible un *horizon intentionnel*. S'appuyant sur Schütz (1998), Cicurel (2016) affirme qu'agir dans le monde nécessite de choisir et que cette nécessité « nous porte par l'imagination dans l'action à accomplir » (p.22-23). Ce mouvement de projection conduirait

Maldonado, M. & Balslev, K. (2024). Saisir l'évolution du répertoire didactique à travers des récits projectifs dialogués. *Recherches et applications, Agir professoral et changement. Éclairages sur l'évolution des pratiques enseignantes*, 75. 66-84. ISSN : 0994-6632

non seulement à expliciter une partie de ses intentions mais également à faire face à des choix ou imaginer des possibles.

Écrire pour soutenir le développement professionnel

Le dispositif présenté ici se situe dans l'articulation entre les éléments usuellement appelés « pratique » (les stages) et « théorie » (les cours académiques) que Simons, Delarue-Breton & Meunier (2022) nomment l'*interstice réflexif de la formation*. L'analyse des écrits émanant de ce dispositif s'inscrit dans les recherches étudiant le rôle des verbalisations dans la formation des enseignants (Balslev, Lenzen, & Ronveaux, 2019 ; Lousada, 2020). Faire écrire *sur* et *pour* sa pratique professionnelle vise à conduire l'enseignant·e en formation à développer une posture réflexive impliquant une écriture en « je », une prise en compte de l'expérience professionnelle et une objectivation des savoirs issus de cette expérience (Vanhulle, 2013). Les visées de l'écriture réflexive sont multiples, notamment développer des savoirs d'action, une posture distanciée et réfléchie sur ses propres stratégies (Balslev, Lenzen, & Ronveaux, 2019) et susciter des régulations (Buysse & Vanhulle, 2009). Analyser des textes réflexifs donne accès aux préoccupations des formé·es, à une part de leurs raisonnements, de leurs représentations, des savoirs qu'ils ou elles mobilisent et de leurs intentions. Toutefois, l'écriture est une *schématisation* (Grize, 1996) et ne constitue que les traces d'une réflexion conditionnée par les compétences scripturales des formé·es (Clerc-Georgy, 2019), par leur propre appropriation des consignes, les espaces et temps pris par et offerts aux formé·es.

Les récits, l'imagination et le développement de la réflexivité

Les histoires et l'imagination sont étroitement liées dans la construction de notre réalité. Selon Vygotskij (2021, p. 60), l'imagination joue un rôle crucial dans le comportement et le développement de l'être humain, en permettant d'élargir l'expérience au-delà des limites individuelles. À travers le récit et la description d'autrui, l'être humain peut imaginer ce qu'il n'a pas directement vécu dans sa propre expérience, se libérant ainsi de son cercle restreint et de ses limitations, et laissant de surcroît une grande liberté au narrateur (Rabatel, 2008). Ricoeur (1983) explore la relation entre le temps et les récits, ainsi que la manière dont les histoires nous aident à comprendre et à donner du sens à notre expérience du temps. L'imagination joue un rôle central dans ce processus. En effet, les récits nous permettent d'imaginer des mondes possibles, de nous projeter dans des situations différentes et de considérer des perspectives variées. Cette capacité imaginative est essentielle pour développer notre compréhension de nous-mêmes et des autres, et pour établir des liens entre le passé, le présent et le futur.

Quand l'écriture prend la forme d'une conversation

Le rôle de la conversation dans le développement professionnel est mis en évidence par plusieurs auteurs, notamment Orland Barak (2006), qui considère que les conversations professionnelles participent au développement professionnel, ou Mercer (Mercer, 2000 ; Mercer et Dawes, 2014), qui met en lumière les liens forts entre formes de conversation et apprentissages scolaires. La conversation passe généralement par la forme orale, mais peut également emprunter la forme écrite, à travers des échanges épistolaires, de courriels, de messages sur les réseaux sociaux ou des interactions dans des espaces collaboratifs. Lorsque l'écrit devient conversationnel, plusieurs aspects clés sont mis en évidence, tels que la mobilisation du collectif composé de membres partageant des objectifs communs. Ces dialogues écrits permettent également de créer un espace pour favoriser les régulations de l'agir (Buysse, 2011) et les ajustements de l'action.

3. Méthodologie

a. Description du contexte et dispositif de formation

La formation initiale des enseignant·es du secondaire à l'IUFE de Genève comprend un séminaire intitulé « Dossier de développement professionnel » qui vise à promouvoir une démarche réflexive sur les pratiques et les parcours de formation des étudiant·es par le biais de l'enquête¹ (Thievenaz, 2019). Dans le cadre de ce séminaire, les étudiant·es constituent des groupes de trois à cinq personnes en fonction d'intérêts communs autour d'une problématique du métier sur laquelle elles·ils souhaitent mener un travail d'enquête. Ces problématiques vont de la gestion de classe à des pratiques d'étayage auprès des élèves. Sur une année académique, les étudiant·es traversent quatre étapes dans le travail d'enquête : 1) la construction collective de séquences d'enseignement, 2) l'expérimentation sur le terrain des séquences construites, 3) l'analyse collective des expériences réalisées et 4) les conclusions de l'enquête et les réflexions sur leurs développements professionnels. À chacune de ces étapes, les étudiant·es produisent différentes traces : 1) des récits projectifs dialogués, 2) la collecte de traces sur le terrain (productions des élèves, photographies, enregistrements audiovisuels, etc.), 3) des récits rétrospectifs dialogués et 4) un métatexte réflexif. Dans cet article, nous nous concentrons sur l'analyse des traces produites lors de la première étape, les récits projectifs dialogués.

b. Les récits projectifs dialogués

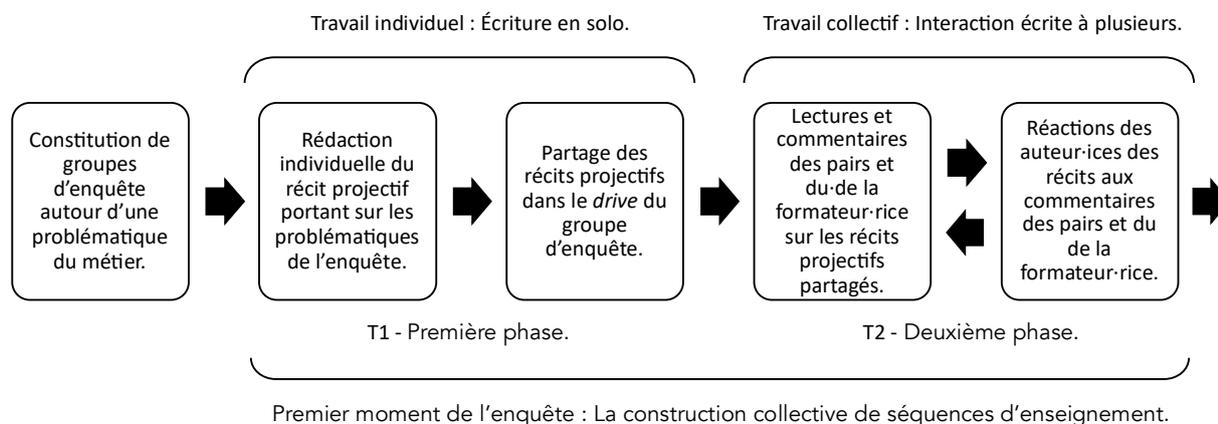
Pour aborder leurs objets d'enquête, les étudiant·es écrivent des récits projectifs dialogués concernant des séquences d'enseignement sur un contenu disciplinaire, en anticipant des *situations-obstacles* possibles afin d'imaginer des actions qui pourraient contribuer à les surmonter. Ce dispositif de formation développé en Argentine, et appelé *guiones conjeturales*² (Bombini, 2012 ; Maldonado, 2021a), vise à faciliter le développement de la pensée projective en situation hypothétique. Il repose sur une approche collaborative dans laquelle les étudiant·es élaborent ensemble des scénarios d'enseignement et proposent des solutions à d'éventuels obstacles anticipés. Ce processus se déroule en deux temps (*T1* et *T2*) sur une plateforme d'écriture accessible simultanément à l'ensemble du groupe (un *Drive*). Ces deux moments sont schématisés dans la *figure 1* : *T1*) l'écriture du récit qui est partagé entre les pairs et le·la formateur·rice³, et *T2*) la lecture et les commentaires des pairs et les réactions des auteur·ices aux commentaires.

¹ L'enquête de Thievenaz (2019) promeut la participation active des acteurs dans l'enquête, favorisant l'échange d'informations, la co-construction des connaissances et la prise de décision conjointe. Cette approche trouve ses racines dans les concepts de John Dewey, mettant l'accent sur l'expérience, l'action et la participation des sujets dans le processus d'enquête.

² On peut traduire cette notion en français par *script ou scénario conjectural*.

³ Mentionnons que le formateur est également le co-auteur de cet article.

Figure 1 : Phases et activités du dispositif.



Au cours de la première phase (T1), les étudiant·es rédigent individuellement leurs récits projectifs et partagent leurs textes avec leurs pairs et le formateur dans un dossier partagé en ligne. Dans la deuxième phase (T2), le travail prend la forme d'une interaction écrite entre les différents membres du groupe. À cette occasion, les pairs et le formateur interviennent sur les récits partagés en commentant et en proposant des scénarios alternatifs, comme le montre l'extrait ci-dessous :

Formateur : La motivation de cet instant d'écriture créative est l'évaluation ?

Lora : justement, je ne voulais pas qu'ils/elles pensent à l'évaluation à ce moment-là. Je voulais plutôt que les élèves profitent de ces moments pour être créatifs.

Julian : Je comprends bien ta volonté de ne pas crisper les élèves et qu'ils se sentent libres au moment d'écrire. Mais en se mettant à leur place, je comprends qu'ils puissent se sentir déstabilisés s'ils ne savent pas vraiment s'il y aura une note ou pas et/ou les critères de cette évaluation.

Lora : C'est vrai que cette classe a besoin de repères, je vais sûrement devoir leur donner une grille en début de chaque activité, afin que les élèves soient rassurés et pour diminuer le nombre de questions par cours.

Le but de cet article est d'analyser la manière dont la projection de l'activité est affectée et transformée par les interactions créées autour de l'activité projetée. À cette fin, nous nous sommes concentrés sur l'analyse des récits projectifs et les interactions d'un groupe de trois stagiaires.

c. Description des cas analysés

Lora, Ingo et Julian sont des étudiant·es en stage de deuxième année de la Maîtrise universitaire disciplinaire en enseignement secondaire, discipline Français L1. Ils constituent un groupe de travail qui a choisi la question de la gestion de la classe et du comportement des élèves, ainsi que la gestion des différents temps et moments d'une leçon comme sujets d'enquête. Pour aborder ces problématiques, chacun·e a planifié une leçon de 45 minutes sous la forme d'un récit projectif portant sur un contenu disciplinaire, destinée à ses élèves de première année du collège⁴ dans le cadre de leurs stages. À travers ces récits, ils cherchent, d'une part, à imaginer des scénarios possibles avec leurs élèves, représentant des situations difficiles en termes de gestion du comportement et du temps, et, d'autre part, ils proposent des

⁴ A Genève, le collège est l'institution scolaire préparant à la maturité, l'équivalent du baccalauréat français.

actions qui leur permettraient de faire face à ces situations difficiles. Dans la deuxième phase du dispositif (T2), chaque étudiant·e est intervenu·e dans les textes de ses pairs à trois ou quatre moments différents.

d. Démarche méthodologique

Trois questions guident notre analyse:

- 1) Quels sont les types de changements observables dans les intentions d'agir, et à quel niveau se situent ces changements ?
- 2) Quels types de commentaires motivent les changements ?
- 3) Dans quelle mesure ces changements contribuent-ils à l'évolution du répertoire didactique ?

Pour y répondre, nous avons d'abord identifié les segments de dialogues entre les pairs et le formateur dans les récits. Nous avons ensuite procédé à une analyse inductive du contenu afin de caractériser et de comptabiliser ces segments en fonction des intentions et des objectifs visés : une réflexion et/ou une explication d'une conception d'enseignement, un développement détaillé d'une projection en T1, une évaluation ou un jugement d'une activité projetée et un changement significatif dans les intentions de l'action.

Pour identifier les segments qui contiennent des changements, nous nous sommes appuyés sur le concept de changement de Cros et Broussal qui soutiennent que « le changement n'est pas un objet du monde, mais un rapport établi entre des états d'une réalité observée à des moments différents du temps. La mise en évidence d'un changement se distingue du simple constat d'une différence en cela qu'il implique nécessairement une dimension temporelle » (2020, p.4). Dans nos données, la dimension temporelle se construit entre le récit projectif rédigé par l'étudiant dans la première phase (T1) et les interactions entre pairs et le formateur autour des situations et actions projetées dans la deuxième phase de l'activité (T2). Ces deux ancrages temporels représentent deux états des intentions d'agir et la comparaison des états entre T1 et T2 nous permet de repérer l'existence de changements. Ci-dessous, le résultat de cette première démarche.

Tableau 1 : types de segments dialogiques intentions et des objectifs visés.

Auteur·rice du récit.	Segments de dialogue.	Segments dialogiques dans lesquels les changements sont identifiés.	Segment de réflexion et/ou d'explication des conceptions.	Segment de développement de la projection.	Segment d'évaluation/appréciation.
Ingo	11	6	1	3	1
Lora	13	8	3	2	-
Julian	8	4	1	2	1

Dans l'étape suivante, nous nous sommes concentrés sur les segments qui contiennent des changements afin d'observer si ces changements opèrent au niveau d'une action, d'un moyen ou des sens associés aux actions. Par l'analyse de l'aspect verbal exprimant le futur, nous identifions la nature déterminée et la nature indéterminée des nouveaux événements projetés. Les événements déterminés se rapportent à des situations concrètes de la classe projetée (par exemple : *pour ce cours, je vais faire ou je ferai X*), tandis que les événements indéterminés se situent dans un futur imprécis et concernent un horizon d'intentions qui dépasse la classe en question (par exemple : *quand j'aurai mes propres élèves, je ferai ou je souhaite faire X*).

Pour l'analyse des interactions présentes dans ces segments, nous avons suivi la proposition de Mondada (2005) qui analyse les constructions collectives de savoirs dans les interactions des groupes de recherche. Dans la séquentialité de l'interaction, selon cette chercheuse, les objets de discours, « une fois introduits par un premier locuteur, sont ensuite accueillis, reconnus, repris, transformés par un second locuteur » (p.63). C'est une façon de suivre la progression d'un objet de discours depuis sa proposition initiale jusqu'à sa transformation et son traitement collectif. Dans nos données, les objets de discours comprennent les activités, les moyens et les situations d'enseignement-apprentissage initialement projetées. Pour identifier les nouveaux éléments introduits à chaque tour de parole qui permettent de transformer ces objets de discours, nous avons effectué une analyse discursive des types d'interventions qui précèdent l'expression d'un changement dans les intentions d'agir.

4. Résultats

a. Les changements dans les intentions d'agir et les nouvelles projections

Tableau 2 : les changements dans les intentions d'agir et les nouvelles projections

Étudiant·e	Des changements			Nouvelles projections	
	au niveau des actions	au niveau des moyens	au niveau du sens des actions	déterminés	indéterminés
Ingo	15	2	6	14	11
Lora	18	10	2	14	9
Julian	9	1	0	10	5

Les résultats présentés dans le tableau 2 mettent en évidence les changements effectués par chaque étudiant·e dans trois domaines : les actions, les moyens et le sens des actions. En ce qui concerne les changements au niveau des actions projetées, Ingo a apporté des modifications à 15 reprises, tandis que Lora en a effectué 18 et Julian neuf. Pour ce qui est des changements au niveau des moyens, Ingo a procédé deux fois à des ajustements, Lora dix fois et Julian une fois. En ce qui concerne les changements au niveau du sens des actions, Ingo a effectué six modifications, Lora deux et Julian aucun. Cela signifie qu'entre les actions projetées dans les récits projectifs au T1 et celles observées lors des interactions avec leurs pairs au T2, Ingo, Lora et Julian déclarent un changement de leurs actions par rapport à la première projection. Les extraits suivants illustrent des segments dans lesquels chacun·e déclare un changement d'intention vers une action différente de celle projetée en T1.

Au niveau des actions

Julian : (...) pour que les élèves distinguent bien les temps où je souhaite que le cadre soit rigoureusement maintenu (...), dans ma présentation du déroulement de la leçon, **j'indiquerai clairement les différentes activités et le mode de travail**: individuel/silence complet; en groupes/échanges à voix basse; magistral-dialogué/lever la main, respect des tours de paroles, écoute active...

Au niveau des moyens

Maldonado, M. & Balslev, K. (2024). Saisir l'évolution du répertoire didactique à travers des récits projectifs dialogués. *Recherches et applications, Agir professoral et changement. Éclairages sur l'évolution des pratiques enseignantes*, 75. 66-84. ISSN : 0994-6632

Lora : C'est vrai que cette classe a besoin de repères, **je vais sûrement devoir leur donner une grille en début de chaque activité**, afin que les élèves soient rassurés et pour diminuer le nombre de questions par cours.

Au niveau du sens des actions

Ingo : je trouve que c'est une super idée (...) Je ne me sentais pas légitime à mettre des notes de manière inégale parce que j'avais ce sentiment que les notes étaient « pour tout le monde ou pour personne » Une fois qu'on prend cette liberté, cela ouvre clairement plus de possibilités. **Je vais suivre ce conseil !**

Bien que ces changements se situent principalement dans les actions, l'analyse des énoncés déclaratifs utilisant des temps futurs nous a permis d'identifier deux types de nouvelles projections : les projections déterminées et les projections indéterminées. Les projections déterminées se rapportent à des situations concrètes de la classe projetée, tandis que les projections indéterminées se situent dans un futur imprécis et concernent un horizon d'intentions qui dépasse la classe en question.

Les projections déterminées sont caractérisées par leur orientation spécifique vers des situations précises et clairement définies dans le contexte de la classe projetée. Cela signifie que les changements projetés ne répondent qu'à cette situation de classe. On peut observer cette idée de projection déterminée dans l'exemple suivant, où Lora décide de changer les textes qu'elle avait prévu de donner et imagine les nouvelles consignes qu'elle donnera à ses élèves.

Lora : Il faudrait que je change les citations choisies car cela ne fonctionne pas avec le sujet de l'écriture d'invention. [...] Par exemple, le thème « seul au monde » et je choisis une citation en lien avec cette thématique-ci : « La solitude est une prison. » (Lao She). Puis, je leur demanderai de me dire s'ils sont d'accord ou non. Il y aurait ainsi sûrement des opinions opposées et je pourrais ainsi leur demander dans quelle démarche on se situe. Je donnerai des pistes, telles que dialogue, discussion, etc. [...].

Les projections indéterminées, quant à elles, font référence à des événements ou des actions futures où les intentions des étudiant·es dépassent le cadre de la classe en question. En ce sens, les étudiant·es se projettent sur une action idéale et expriment le désir ou l'obligation de la réaliser, comme dans les deux exemples suivants :

Ingo : Je prends généralement en charge les rappels dans un mode magistral-dialogué, mais c'est une bonne idée d'impliquer davantage les élèves, j'y penserai.

Lora : Il faudrait que je prenne moins en compte les émotions de tous mes élèves. Il faut que je sois plus pragmatique. Et, ensuite, je dois me donner les moyens d'y arriver, quitte à renvoyer des élèves.

Dans ces deux exemples, Ingo et Lora se réfèrent à leur futur comportement dans l'enseignement et expriment un désir d'amélioration. Ingo, par exemple, exprime une volonté d'impliquer davantage ses élèves dans les processus de rappel. Il reconnaît une opportunité d'améliorer sa façon de faire participer les élèves et se projette dans une future modification de son comportement (« j'y penserai »). De son côté, Lora reconnaît qu'elle a du mal à gérer certaines situations en classe et exprime le besoin d'être plus pragmatique et de ne pas se laisser autant influencer par les émotions de ses élèves. Lora se projette donc également vers un futur

où elle se voit géant différemment sa classe. Dans ce cas, nous voyons l'utilisation de verbes dénotant une obligation ou une action nécessaire (« il faudrait » ou « je dois »).

b. Les interventions qui motivent le changement

Les changements identifiés et les différents types de projections que nous avons observés dans les récits projectifs analysés se produisent, comme nous l'avons explicité dans le paragraphe précédent, lors de moments d'interactions entre les pairs et le formateur (T2). Dans ce paragraphe, nous nous intéressons aux types d'interventions qui ont motivé les changements de niveau des intentions d'agir de Lora, d'Ingo et de Julian.

En considérant les tours de paroles qui précèdent les changements dans les intentions, nous observons trois types d'interventions qui produisent un effet de changement : les interventions qui expriment une proposition d'action alternative, une problématisation de la situation projetée et une hypothèse alternative. Le tableau 3 contient le nombre d'occurrences de ces trois types d'interventions en fonction des niveaux auxquels se situent ces changements.

Tableau 3 : Types d'interventions et niveaux de changement

	Des changements		
	au niveau des actions	au niveau des moyens	au niveau du sens des actions
Propositions nouvelles	21	13	3
Problématisation	5	2	0
Hypothèses de scénarios alternatifs	3	2	0

Les interventions qui suscitent le plus de changements sont celles qui offrent des actions ou des ressources alternatives à celles projetées par les auteur·rices des textes ou qui proposent des solutions concrètes pour faire face à un obstacle. Ces types d'interventions sont surtout réalisés par les pairs et dans une moindre mesure par le formateur. Nous observons que les propositions des pairs sont exprimées dans un style direct adressé aux auteur·rices des récits projectifs et se situent principalement au niveau des actions et des moyens et dans une moindre mesure au niveau des sens. Nous constatons que les étudiant·es proposent non seulement de nouvelles actions mais aussi les discours qui pourraient accompagner ces actions, comme nous le voyons dans l'exemple de Ingo qui s'adresse à Lora.

Ingo : peut-être qu'une transition plus douce serait possible si la consigne d'écriture donnée précédemment demandait une forme d'interprétation qui la rapproche d'un sujet de dissertation (...). Tu pourrais alors dire : « je vous ai demandé d'écrire sur cette question. Même si la même question a été donnée à tout le monde, toutes vos réponses seront différentes selon votre compréhension de la question et le rapport personnel que vous entretenez vis-à-vis de son contenu. Certains se sont peut-être beaucoup vus dans la question et ont développé dans son sens, de manière à donner des exemples. D'autres ont peut-être voulu nuancer leur réponse en expliquant pourquoi on n'était jamais vraiment seul au monde, etc. » Est-ce que tu vois ce que je veux dire ?

Dans l'exemple présenté, nous observons Ingo offrant une alternative à Lora pour gérer la transition entre deux moments de la classe. Il suggère une approche plus nuancée pour passer d'une tâche d'écriture au sujet de la dissertation, en reliant les deux activités par une réflexion commune sur la compréhension personnelle et l'interprétation du sujet. Ingo propose non seulement une action concrète, mais aussi le discours que Lora pourrait tenir pour guider les

élèves dans cette transition. En accueillant favorablement l'idée d'Ingo, Lora exprime son ouverture à explorer cette nouvelle stratégie pour faire une transition entre les deux activités : « Oui c'est une bonne idée! Cela permettrait de faire une sorte de fondu enchaîné entre les deux activités. Je vais réfléchir à mieux travailler mes transitions. » Ceci illustre non seulement une prise de conscience de l'importance d'améliorer ses transitions, mais également une volonté de réflexion sur sa pratique d'enseignement.

Quant aux interventions qui problématisent la situation, elles proviennent généralement du formateur, qui questionne et met en lumière les insuffisances ou les incohérences des propositions des étudiant·es. Par exemple : « Cela signifie-t-il que l'intérêt et la motivation des élèves sont marqués par la présence de l'évaluation ? Ce que tu dis me fait réfléchir au sens qu'ils donnent à leur apprentissage ou à ce que notre façon d'enseigner génère chez eux en termes de motivation ». Ces questions visent à encourager les étudiant·es à réfléchir sur le sens de leurs propositions et sur la logique de leurs séquences d'enseignement. En réponse à ces interventions, Ingo et Julian, dans les exemples suivants, entrent dans un dialogue réflexif, cherchant à approfondir leurs compréhensions, à résoudre les problèmes soulevés et à construire des propositions alternatives ou complémentaires.

Ingo : d'une certaine manière, oui. Je trouve que l'évaluation ou un lien direct et explicite avec une évaluation prochaine est le seul et le plus sûr moyen d'avoir l'attention de tous les élèves. J'ai donc envie de multiplier ces évaluations, tout d'abord pour les dédramatiser aux yeux des élèves et casser un peu l'angoisse qu'elles suscitent, et aussi pour exploiter l'implication accrue des élèves à ce genre de moments.

Julian : Je me permets d'intervenir ici déjà car cette question m'occupe beaucoup l'esprit depuis septembre dans le cadre de mon stage en 1ère collège, suite aux conseils de mon superviseur. Il est venu me voir et m'a dit d'essayer de stimuler la mise au travail effective des élèves (de ceux qui ne travaillent pas beaucoup en classe) en ramassant de temps en temps les copies à la fin des cours, ou les faisant venir au tableau présenter leur travail. L'idée est évidemment un peu le bâton: s'ils ne font pas le travail demandé en cours, ils ont une mauvaise note. Mais aussi la carotte: c'est une note de participation: pour peu qu'ils aient travaillé, essayé, ils ont une bonne note.

Les interventions qui présentent des hypothèses d'événements alternatifs amènent les étudiant·es à imaginer des actions nouvelles ou différentes de celles projetées dans T1. Ces hypothèses sont énoncées sous forme de questions « que se passerait-il si ...? », comme nous le voyons dans l'exemple ci-dessous.

T1 Récit projectif d'Ingo:

J'annonce un travail en groupe. Les élèves se répartissent librement par deux selon leurs affinités respectives.

T2

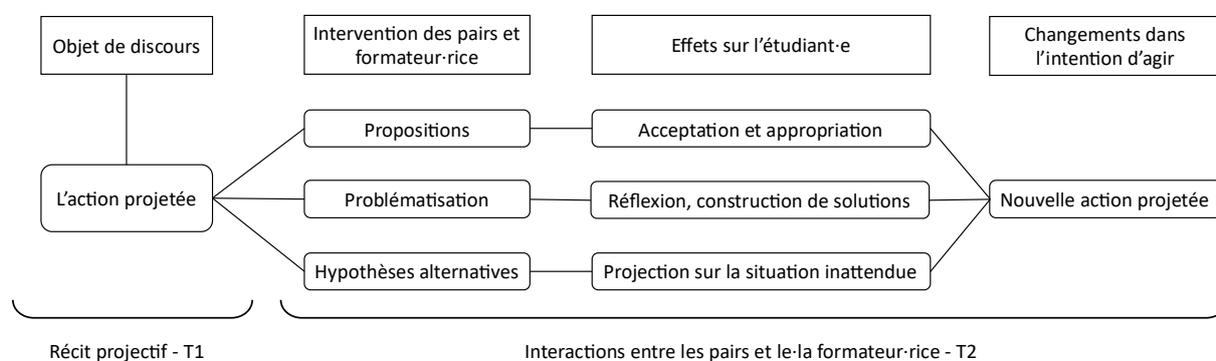
Formateur: **Que se passerait-il si** le fait de leur laisser la liberté de former des groupes créait une perturbation [*situation nouvelle 1*] ou si la répartition des groupes n'était pas équitable [*situation nouvelle 2*] ?

Ingo: **Je pourrais clarifier ce point en me contenant d'enjoindre les élèves à travailler avec leur binôme de table** [*Solution pour la situation 1*], ce qui serait à mon avis plutôt satisfaisant pour les élèves. **Si un élève reste seul, je devrais soit l'inclure à un groupe, soit en former un avec cet élève** [*Solution pour la situation 2*], mais le premier choix me semble plus judicieux.

Cette question incite Ingo à imaginer une séquence d'actions différente de celle qu'il a prévue pour faire face à la nouvelle situation. Cette ressource permet de problématiser la projection sur la base d'une hypothèse destinée à placer Ingo dans deux nouvelles situations non prévues et à le conduire à réfléchir à des actions alternatives pour faire face aux obstacles présents dans les nouvelles situations. Dans l'exemple précédent, nous voyons qu'Ingo propose deux solutions pour répondre aux deux situations présentées par le formateur. Les hypothèses alternatives représentent ainsi une altération du cours attendu de l'action et peuvent être considérées comme des points de bifurcation de la projection dont les actions imaginées doivent être replanifiées. Ces interventions peuvent donc entraîner une modification des actions projetées dans T1.

La figure 2 schématise les étapes possibles suite la projection d'une action.

Figure 2 : Schématisation des changements dans les intentions d'agir au T2.



c. Évolution du répertoire didactique

L'une des questions abordées dans cet article est de savoir dans quelle mesure ces changements dans les projections des étudiant·es sur les intentions d'agir impliquent une évolution de leur répertoire didactique.

Tout d'abord, nous pouvons dire que les récits projectifs conduisent les étudiant·es à imaginer des situations d'enseignement et à se projeter dans celles-ci, anticipant ainsi les obstacles qu'ils pourraient rencontrer. De ce fait, le dispositif en lui-même invite l'étudiant à construire une situation-obstacle, et à proposer des actions pour y remédier. Les situations et les actions projetées au départ deviennent l'objet d'une interaction entre les pairs et le formateur. Au vu des résultats sur les types de changements et d'interventions que nous avons observés précédemment, nous constatons que les actions, les moyens et les intentions des actions associées à ces situations-obstacles ont changé grâce aux contributions des pairs et du formateur. En ce sens, les nouvelles projections effectuées par les étudiant·es témoignent de l'évolution de leur répertoire didactiques, car : 1) de nouvelles actions sont construites collectivement et associées à la situation-obstacle représentée dans le récit projectif de l'étudiant·e (des projections déterminées) et 2) ces nouvelles actions amènent les étudiant·es à effectuer des projections qui dépassent le cadre de la situation-obstacle en question et qui reflètent une intention de changement qualitatif dans leur agir (des projections indéterminées).

Dans l'ensemble, nous constatons que l'évolution du répertoire didactique des étudiant·es est produite non seulement par l'écriture de récits projectifs et les interactions avec leurs pairs, mais aussi par la construction collective de nouvelles actions pour surmonter les obstacles anticipés. Les situations singulières imaginées par chaque étudiant·e sont traitées collectivement dans l'interaction écrite du T2. La force du collectif généré dans ces dialogues

permet de trouver des solutions ou des alternatives aux actions prévues et de surmonter ainsi les difficultés individuelles. De plus, ces nouvelles actions encouragent les étudiant·es à envisager des situations au-delà de celles initialement prévues, reflétant une intention de changement qualitatif dans leurs façons d'agir.

5. Discussion

Dans cette contribution, nous avons voulu d'une part présenter un dispositif de formation permettant de travailler la projection d'une leçon de manière collective et visant à faire évoluer le répertoire didactique des formé·es. D'autre part, nous avons cherché à cerner les changements en cours de cette écriture dialoguée, notamment en vue d'étudier en quoi les interactions suscitées par le dispositif impactent le répertoire didactique des formé·es.

Nos résultats, fondés sur l'analyse des récits de trois enseignant·es de langue du secondaire, mettent en lumière des changements à trois niveaux : des actions, des moyens et du sens des actions. Ainsi l'écriture de récits projectifs permet essentiellement de réguler les actions et leur sens, et conduit à faire évoluer le répertoire didactique – selon la définition de Cadet (2006) – des formé·es dans la mesure où les références, essentiellement pratiques, sont discutées et enrichies entre pairs. Toutefois, cette forme d'écriture se distingue d'autres formes relevant du genre réflexif (Vanhulle, 2013) où la mobilisation de savoirs issus de la recherche constitue un enjeu important. Cette dimension conceptuelle ou théorique pourrait se trouver dans la catégorie « des changements au niveau du sens des actions », qui est une catégorie relativement peu représentée.

Nos résultats mettent également en évidence différentes formes de projections: déterminées ou indéterminées, révélant des intentions de différents niveaux. Les projections indéterminées sont importantes car elles témoignent d'une volonté de changement dans l'agir professoral des étudiant·es, même si ces changements ne sont pas encore intégrés dans leur pratique immédiate. On peut considérer qu'elles montrent une professionnalisation progressive, où les étudiant·es cherchent à améliorer leurs compétences et à trouver leur propre style d'enseignement, mais qu'elles constituent aussi une simple déclaration d'intention, voire une forme de politesse vis-à-vis de propositions d'actions. Un suivi plus long serait nécessaire pour avoir une compréhension lucide de ces projections indéterminées.

Nous avons identifié trois types différents d'interventions motivant le changement : les propositions de nouvelles actions (la plus fréquente), la problématisation et l'hypothèse de scénarios alternatifs. De plus, nous constatons que les interventions des pairs consistent essentiellement à proposer de nouvelles actions ou moyens et moins à problématiser ou imaginer des événements alternatifs. En soi, cette proposition est enrichissante et contribue à faire évoluer le répertoire didactique des enseignant·es en formation. Toutefois, pour participer pleinement à cette évolution, ne faudrait-il pas inviter ces étudiant·es à réagir, tant sur les actions, leurs moyens et leur sens, par de nouvelles propositions, mais aussi en mettant l'accent sur la problématisation et la formulation d'hypothèses ?

L'analyse porte sur un moment de l'enquête et les données sont constituées des récits et réactions déposées sur le dossier partagé. La suite de l'enquête consiste à faire le récit de la leçon après coup et, dans certains cas, à filmer cette leçon. Afin d'accéder au processus complexe du changement dont parlent Cros et Broussal (2020), une analyse des données du dispositif au complet est nécessaire et constitue une perspective de recherche à poursuivre.

Le genre choisi dans ce dispositif, le récit, est choisi pour la liberté qu'il offre au narrateur (Rabatel, 2008) et pour sa capacité à stimuler l'imagination. Or l'imagination, dans le cas des récits analysés, s'appuie sur une connaissance passée, et s'inscrit en continuité avec une temporalité antérieure. Le ou la formée en situation de se projeter, en tenant compte de la

Maldonado, M. & Balslev, K. (2024). Saisir l'évolution du répertoire didactique à travers des récits projectifs dialogués. *Recherches et applications, Agir professoral et changement. Éclairages sur l'évolution des pratiques enseignantes*, 75. 66-84. ISSN : 0994-6632

situation à vivre, s'imagine des scènes se nourrissant de situations similaires passées. Les interventions des pairs permettent d'étoffer le répertoire de situations passées. Il serait intéressant d'étudier si cette imagination mobilise d'autres éléments que les expériences passées des formé·es.

Bibliographie

- Balslev, K., Lenzen, B., & Ronveaux, C. (2019). Introduction. La verbalisation du côté des apprenant·s interprètes : un instrument sémiotique multimodal aux vertus réflexives, vraiment ? *Raisons éducatives*, 23(1), 5-18. <https://doi.org/10.3917/raised.023.0005>
- Barbier, J.-M. (2018). Penser en termes de transformations ? Dans J.-M. Barbier & M. Durand (eds.) *Représenter/transformer. Débats en analyses des activités* (pp. 11-23). Paris : L'harmattan
- Berrill, D. P., & Addison, E. (2010). Repertoires of practice: Re-framing teaching portfolios. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1178-1185.
- Bombini, G. (2012). *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Buenos Aires: El hacedor.
- Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2010). Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *Linguare Arena*, 1, 43-60.
- Buysse, A. A. J. (2011). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. Dans P. Maubant et S. Martineau (dir.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (pp. 243-284). Ottawa, ON, Presses universitaires d'Ottawa.
- Buysse, A. A. J. & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel: quels indicateurs? *Revue Questions Vives en Education et Formation*, 5(11), 225-243.
- Cadet, L. (2006). Écrire sur soi en contexte de formation professionnelle: quels objectifs, quels enjeux, quelles contraintes, quelles pratiques? *Recherches*, 45(2), 163-185.
- Champy-Remoussenard, P. (2021). Les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité comme moyen d'analyse du travail et d'accès aux dimensions cachée du travail. *Travail et apprentissages*, 21, 111-129.
- Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral: une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques*, 149/150, 41-55.
- Cicurel, F. (2016). Reconfigurer l'action enseignante pour la (re)découvrir: traces du répertoire didactique évolutif. *Phronesis*, 3-4, 16-27.
- Clerc-Georgy, A. (2019). L'écriture en formation des enseignants comme lever du développement professionnel: une évidence à questionner. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 17-32.
- Cros, F. et Broussal, D. (2020). Changement et innovation en éducation : deux notions en résonance, *Éducation et socialisation*, 55. <http://journals.openedition.org/edso/8911>
- Deprit, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2022). Un impulseur au cœur de la planification des futurs enseignants. *Revue française de pédagogie*, 213, 75-88.
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2018). Introduction. In J. Dolz & R. Gagnon (eds.), *Former à enseigner la production écrite* (pp. 11-22). Villeneuve d'Ascq, Septentrion.
- Grize, J. (1996). *Logique naturelle et communication*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Guy, D. (2015). De l'étude d'impact comme mode d'accompagnement scientifique du changement. Dans D. Broussal, P. Ponté, & V. Bedin, *Recherche-Intervention et accompagnement du changement en éducation* (pp. 83-107). Paris, L'Harmattan.
- Jacquin, M. (2022). Production de textes et analyses orales dans la formation des enseignant·es en langues étrangères: des genres textuels? In G. Simons, C. Delarue-Breton & D. Meunier (eds.), *Formation des enseignants-es et écrits réflexifs, écrits professionnalisants, écrits de recherche : quelles dynamiques ?* (pp. 51-70). Liège, Presses Universitaires de Liège.
- Lousada, E. (2020). Apprentissage du métier d'enseignant: les verbalisations sur l'activité de travail comme outil de formation. In J. Thievenaz, J.-M. Barbier & F. Saussez (eds.), *Comprendre/transformer* (pp. 143-170). Lausanne, Peter Lang.

- Maldonado, M. & Balslev, K. (2024). Saisir l'évolution du répertoire didactique à travers des récits projectifs dialogués. *Recherches et applications, Agir professoral et changement. Éclairages sur l'évolution des pratiques enseignantes*, 75. 66-84. ISSN : 0994-6632
- Maubant, P. & Gremion, C. (2022). Les configurations plurielles de la pédagogie de, par, en (l')alternance. *Phronesis*, 11, 1-10.
- Maldonado, M. (2021a). Construction et évolution du répertoire didactique : la place des théories implicites dans le processus de développement professionnel des enseignants débutants. Dans Ch. Gremion et C. de Paor (eds.), *Processus et finalités de la professionnalisation. Comment évaluer la professionnalisation émergente?* (p. 203-226). Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Maldonado, M. (2021b). Les récits collectifs proactifs et rétroactifs comme dispositifs de réflexion collective dans la formation en alternance. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 227-244. <https://revuedeshp.ch/pdf/27/27-13-Maldonado>
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. London : Routledge.
- Mercer, N., & Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until 2010s. *Oxford Review of Education*, 40(4), 430-445.
- Mondada, L. (2005). *Chercheurs en interaction. Comment émergent les savoirs*. Lausanne, Presses Polytechniques et Universitaires Romandes.
- Orland-Barak, L. (2006). Convergent, divergent and parallel dialogues: knowledge construction in professional conversations. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(1), 13-31. <http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=4AE3B5F7CF9FD5AD6793>
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Rabatel, A. (2008). *Homo narrans. Pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit*. Limoges, Lambert-Lucas.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit (tome I)*. Paris, Seuil.
- Schütz, A. (1998). *Éléments de sociologie phénoménologique*. Paris, L'Harmattan.
- Simons, G., Delarue-Breton, C. & Meunier, D. (2022). Introduction. In G. Simons, C. Delarue-Breton, & D. Meunier (eds.), *Formation des enseignant-es et écrits réflexifs, écrits professionnalisants, écrits de recherche: quelles dynamiques* (pp. 11-19). Liège, Presses Universitaires de Liège.
- Thievenaz, J. (2019). *Enquêter et apprendre au travail. Approcher l'expérience avec John Dewey*. Dijon, Éditions Raison et Passion.
- Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec les discours d'enseignants en devenir. *Ikastaria*, 19, 37-67.
- Vygotskij, L. S. (2021). *Imaginations. Textes choisis. Avec ces commentaires et des essais sur l'imagination dans l'oeuvre de Vygotskij*. (I. Leopoldoff Martin, Trans.; B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin, & D. Nunes Henrique Silva, Eds.). Bruxelles, Peter Lang
- Wanlin, Ph. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, 166, 89-128.