PARTICIPATION D'UNE ENSEIGNANTE DEBUTANTE A LA MISE EN PLACE D'UNE « SEQUENCE FORCEE » EN SCIENCES: QUELLE ACTIVITE REFLEXIVE DE CETTE ENSEIGNANTE CE DISPOSITIF PERMET-IL ?

BIZON-PASTEZEUR Carine
CREN
Inspection académique de Loire Atlantique, Circonscription Nantes Nord
carine.bizon@etu.univ-nantes.fr

RESUME :

Cette communication étudie un mode de travail singulier réalisé avec une Professeure des Ecoles Stagiaire (PES) lors de sa formation initiale. Au suivi normal inclus dans le système de formation des enseignants du premier degré, est ajoutée l'intégration de cette PES dans une équipe de recherche en didactique des sciences lors de la réalisation d'une séquence forcée (Orange, 2010) dont elle est l'enseignante réalisatrice. Il s'agit d'étudier la façon dont ce dispositif intervient sur l'activité de cette enseignante débutante et comment elle l'analyse. Nous commencerons par présenter le dispositif mis en place pour poursuivre par l'analyse, en termes de développement d'apprentissages professionnels, de ce qui ressort de différents entretiens avec l'enseignante débutante. Sans envisager de généraliser cet exemple, l'interroger nous semble intéressant pour identifier quels peuvent être les apports d'une recherche collaborative dans la formation initiale d'un enseignant.

MOTS CLES :

Séquence forcée, recherches collaboratives, problématisation, didactique, développement professionnel.

INTRODUCTION

Parmi les recherches qui s'intéressent au développement professionnel des enseignants, l'une, conduite par Denise Orange-Ravachol et Christian Orange (2013) étudie en quoi le fait de s'engager dans des recherches en didactiques des sciences participe au développement professionnel de ceux-ci. C'est dans ce sens, qu'à la lecture de l'appel à communication des Journées Scientifiques de l'Université de Nantes (2015), nous avons souhaité présenter un travail collaboratif réalisé, avec une Professeure des Ecoles Stagiaire (PES), en 2012, au sein d'une équipe de recherche en didactique des sciences lors de l'élaboration d'une séquence forcée (Orange, 2010) dont elle était l'enseignante réalisatrice.

Ainsi, l'objet d'étude de cette communication est le mode de travail singulier entrepris avec cette PES lors de sa formation initiale. Nous nous intéressons à la façon dont ce dispositif intervient sur l'activité de cette enseignante débutante et comment elle l'analyse.
Après une présentation du dispositif mis en place, nous poursuivons par l'analyse, en termes de développement d'apprentissages professionnels, de ce qui ressort de différents entretiens avec l'enseignante débutante pour tenter d'identifier quels peuvent être les apports d'une recherche collaborative dans la formation initiale d'un enseignant.

I- CONTEXTE DE MISE EN PLACE DE CE DISPOSITIF

- **Le suivi d'un PES par un PEMF**

Dans le cadre de la formation des enseignants du premier degré, en 2011-2012, en Loire-Atlantique, le Professeur des Ecoles Stagiaire (PES) est titulaire d'une classe. La quotité du temps d'enseignement est de 75% ; les 25% restants sont alloués à sa formation à l'ESPE. Chacun des PES est suivi par un Professeur des Ecoles Maître-Formateur référent. Celui-ci, sous l'autorité de l'Inspecteur d'Académie, accompagne le PES dans le développement de ses compétences professionnelles visées par le cahier des charges de la formation des maîtres (Figure 1).

LES 10 COMPETENCES VISEES PAR LE CAHIER DES CHARGES DE LA FORMATION DES MAITRES
1. Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable
2. Maitriser la langue française pour enseigner et communiquer
3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale
4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement
5. Organiser le travail de la classe
6. Prendre en compte la diversité des élèves
7. Evalue les élèves
8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication
9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école
10. Se former et innover

Figure 1. Cahier des charges de la formation des maîtres, 2010.

Cet accompagnement se traduit par des visites de conseils et des visites évaluatives du PES dans l'exercice de ses fonctions d'enseignant. Un temps d'observation de séances en classe est suivi d'un entretien entre l'enseignant et le formateur. Ces visites donnent lieu à la production d'une fiche conseils ou d'une fiche évaluative renseignée par le formateur eu regard au cahier des charges de la formation des maîtres.

- **Une recherche de doctorat en Sciences de l'Education**

Professeure des Ecoles Maître-Formateur auprès des PES depuis 2007, nous sommes engagée dans un parcours de formation en doctorat en Sciences de l'Education et plus particulièrement en didactique des sciences. C'est à ce titre que nous souhaitons construire

une séquence en sciences au cycle III. Celle-ci constituerait un élément de notre corpus. Nous souhaitons centrer notre étude sur **la conscience de problématisation des élèves de l'école primaire.**

- **Intégration de cette enseignante débutante dans une équipe de recherche**

Ainsi, au suivi normal inclus dans le système de formation des enseignants du premier degré, nous pensons intéressant de proposer à cette PES l'intégration d'une équipe de recherche en didactique des sciences qui envisage la réalisation d'une séquence forcée (Orange, 2010). Cette équipe est composée des chercheurs D. Orange-Ravachol, C. Orange, H. Chalak et nous-même.

Dès lors, la proposition est faite à l'enseignante en formation : ce qu'elle accepte avec plaisir. Par ailleurs, l'Inspectrice de l'Education Nationale Adjointe, responsable du dispositif de formation des enseignants du premier degré nous autorise à poursuivre dans ce sens. L'enseignante rejoint donc l'équipe de recherche pour toute la conception de la séquence de mars à juin 2012. Les enseignants-chercheurs de l'équipe seront amenés à filmer les différentes séances en classe. Le formateur du premier degré que nous sommes, poursuit l'accompagnement de celle-ci, à partir du référentiel de compétences du Professeur des Ecoles Stagiaire en vigueur.

II- PRESENTATION DU DISPOSITIF : LE CHOIX DE L'ELABORATION D'UNE « SEQUENCE FORCEE »

La présentation du dispositif passe par celle du recueil de données effectué pour la recherche de doctorat en cours. En effet, nous faisons l'hypothèse que partager les questions et les choix que fait l'équipe de recherche pour l'élaboration du corpus de thèse, participe au développement d'apprentissages professionnels de l'enseignante débutante en formation.

- **Le recueil de données pour la recherche de doctorat**

L'objet de la recherche de doctorat que nous menons est **la conscience de problématisation des élèves de l'école primaire**. Nous nous intéressons au méta-discours des élèves et au discours méta de l'enseignante. Cette étude nécessite donc la réalisation d'une séquence en classe qui serait suivie d'entretiens avec les élèves et d'un entretien d'auto-confrontation avec l'enseignante réalisatrice de la séquence pour voir ce qu'ils ont à en dire.

<u>La séquence en classe</u>

Au sein de l'équipe de recherche, nous choisissons de construire une séquence en sciences de la vie et de la Terre sur le thème de la respiration-circulation humaine dans une classe de CM1. En nous appuyant sur des travaux de recherches antérieurs de l'équipe, nous évaluons le nombre de séances à sept séances, finalement, il y en aura neuf. Le recueil a eu

lieu dans une classe de CM1, de mars à juin 2012. Le sujet nous semble accessible pour des élèves de CM1, mais difficile et donc intéressant du point de vue des dynamiques, des conditions et résistances à la problématisation. Le moment venu de la construction de la séquence en classe, c'est ***« la méthode des situations forcées »*** (Orange, 2010 ; Orange & Orange-Ravachol, 2007) qui nous semble appropriée.

Les préparations de séances, qui se font au sein de l'équipe de recherche (chercheurs et enseignante), au fur et à mesure du déroulement de la séquence, entre chacune des neuf séances, sont elles aussi enregistrées.

Des entretiens post-séquence avec les élèves

Suite à cette séquence ont suivi, en juin 2012, sept entretiens, par groupes de trois élèves.

Un entretien d'auto-confrontation avec l'enseignante

S'ajoute, à ce recueil, un entretien d'auto-confrontation, réalisé en avril 2013, avec l'enseignante de la classe.

Des moments de la séquence qui nous semblent représentatifs (pour ce que les élèves y font ou ne font pas alors qu'on le souhaitait) de moments de problématisation, sont montrés à l'enseignante. Une auto-confrontation sur ces moments (avec enregistrement audio et vidéo) est réalisée. L'enseignante se remémore les différentes étapes de la séquence pour faire état des intentions didactiques qu'elle pouvait avoir.

L'enseignante interrompt la vidéo lorsqu'elle le souhaite et commente. Nous essayons d'engager celle-ci sur le registre des explications (pourquoi tel ou tel choix, ce qu'elle a à en dire).

- **Principes des « situations forcées »**

Préciser quels sont les principes des « situations forcées » permet de mieux comprendre en quoi elles offrent un espace de travail possible pour remplir les objectifs qui sont les nôtres : réaliser un corpus pour le travail de thèse entrepris par le doctorant et accompagner la PES dans sa formation au titre de Maître-Formateur.

Les principes qui fondent « les situations de séquences forcées » (Orange, 2010 ; Orange & Orange-Ravachol, 2007) concilient des contraintes d'ordre épistémologiques et méthodologiques, axiologiques et pragmatiques.

Les situations de séquences forcées sont des situations d'enseignement construites au sein d'un groupe de recherche composé de chercheurs en didactique et d'enseignants experts. Le cadre théorique et la problématique de la recherche sont connus des différents membres du groupe. L'une des caractéristiques définissant ces situations est d'être définie par deux types d'objectifs (Orange, 2010) : des objectifs pédagogiques et des objectifs de recherche.

- S'agissant des **objectifs pédagogiques**, ils ne se limitent pas à la contrainte institutionnelle, mais prennent en compte le cadre théorique de la recherche. Définis par le groupe de recherche, ils sont contrôlés par l'enseignant.

- S'agissant des **objectifs de recherche**, ils sont définis par le groupe et contrôlés par les chercheurs didacticiens.

Le groupe de recherche se réunit, avant chaque séance, pour construire et réaliser matériellement la préparation de séance en fonction de ces doubles objectifs. Un choix de situations est fait en fonction des connaissances de l'enseignant concernant sa classe et ses élèves. Chaque séance est suivie d'un débriefing et d'un temps de préparation de la séance suivante. La contingence dans le fonctionnement de la classe est prise en compte à deux niveaux : par l'enseignant tout au long du déroulement de la séance et par le groupe de recherche lors des séances de préparation et de débriefing.

III- METHODOLOGIE ET RESULTATS

Après avoir présenté le dispositif mis en place, nous nous intéressons à la façon dont il intervient sur l'activité de cette enseignante débutante et comment elle l'analyse. En effet, c'est en termes de développement d'apprentissages professionnels, que se pose le problème. Nous souhaitons identifier quels peuvent être les apports d'une recherche collaborative dans la formation initiale d'un enseignant.

- **Le corpus**

Pour cette étude, nous nous appuyons sur le corpus suivant :

- Les transcriptions des préparations-débriefings inhérents à la méthodologie de la « séquence forcée » en classe. Nous identifions ce document par PDSF2012;
- La transcription de l'entretien d'auto-confrontation, avec l'enseignante, post-séquence et différé (un an plus tard). Nous le nommons AE2012.
- L'entretien tardif, réalisé avec l'enseignante et qui a eu lieu en avril 2015. Nous l'identifions par ET2015.

En effet, à la lecture de l'appel à communication, nous avons repris contact avec l'enseignante en question qui a maintenant trois années d'expérience. Cela nous semblait intéressant pour deux raisons :

- apporter un éclairage distancié : trois années se sont écoulées depuis ce temps de formation ;

- analyser, par elle-même, ce qu'elle a pu en retirer, ce que ça lui a posé comme problème.

- **Premiers résultats**

Une première analyse des transcriptions de l'entretien d'auto-confrontation (AE2012) conduit en 2012 et de celles des séances de préparations-débriefings (PDSF2012), nous amène à constater que l'intégration de la PES dans une équipe de recherche au cours de son parcours de formation, lui a offert :

1) **de nombreuses possibilités de mises en situation de savoirs professionnels ;**

2) **une mise au travail, principalement, des compétences 4 et 10 du référentiel** que nous développons ci-dessous.

Compétence 4 - Concevoir et mettre en œuvre son enseignement Le professeur est un spécialiste de l'enseignement de sa ou de ses disciplines, c'est-à-dire qu'il est capable d'assurer, sur la durée d'une année scolaire, l'apprentissage effectif de ses élèves dans le cadre d'un enseignement collectif. Pour cela, il maîtrise la didactique de sa ou de ses disciplines, et il est capable de mettre en œuvre des approches pluridisciplinaires ; il connaît les processus d'apprentissage et les obstacles que peuvent rencontrer les élèves et la manière d'y remédier ; il est capable d'élaborer des programmations et de répartir les apprentissages dans le temps. Il sait prendre en compte ce qui a été réalisé précédemment. Le professeur peut être appelé à participer aux actions de formation continue des adultes et aux formations par apprentissage et être formé en conséquence. *Compétence 10 - Se former et innover* Le professeur met à jour ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Il sait faire appel à ceux qui sont susceptibles de lui apporter aide ou conseil dans l'exercice de son métier. Il est capable de faire une analyse critique de son travail et de modifier, le cas échéant, ses pratiques d'enseignement.

Par ailleurs, le statut de l'entretien tardif conduit avec l'enseignante (ET2015) est différent. Nous l'avons réalisé avec **l'intention de recueillir le ressenti de l'enseignante, en termes de formation**, sur le travail mené conjointement lors de la réalisation de la séquence forcée en 2012. Cet entretien (ET2015) fut engagé par le chercheur comme suit :

C : « *…je veux bien que tu me fasses part de ce que tu as retiré de ce mode de travail (d'un point de vue didactique, pédagogique, assurance, recul, analyse...), les problèmes que cela a pu te poser ».*

Dès lors, nous comprenons qu'une analyse plus fine qui ne se limite pas à notre point de vue, mais qui se centre sur celui de l'enseignante, en se posant les questions *« Comment l'enseignante a ressenti cela ? »* et *« Qu'est-ce que ça lui a apporté en termes de formation? »*, peut-être plus éclairante.

- **Analyse à partir de ce qu'en dit l'enseignante**

C'est ainsi, que, des extraits choisis du corpus retenu pour cette présentation, nous relevons :

- une sorte de veille, de vigilance intellectuelle :

« J'en garde quand même quelques souvenirs et j'y repense de temps en temps. » E2015

- une réflexion sur le travail des représentations initiales des élèves :

« L'idée de faire réfléchir les élèves en utilisant des caricatures issues de leurs représentations initiales me trotte encore dans la tête et j'attends l'occasion (disons surtout la classe et la bonne séquence) pour tester à nouveaux cette forme de travail. » E2015

- une recherche de construction de savoir par les élèves :

« D'un point de vue pédagogique grâce à ce mode de travail et après quelques semaines de remplacement en école Freinet cette année ma réflexion est très orientée sur la manière de faire construire aux élèves des savoirs par un travail collaboratif entre pairs. » E2015

- une place faite au langage comme élément constitutif de la pensée :

…« J'essaye de poser des questions plus ouvertes je crois, de reformuler ce que disent les élèves pour en faire réagir d'autres, l'idée de leur faire formuler des besoins [l'enseignante utilise les mots « formuler des besoins » pour « ouvrir le champ des possibles] aussi m'est restée en tête. » E2015

- une évolution de sa posture d'enseignante :

« Je cherche encore une manière de faire apprendre aux élèves en se retirant davantage en tant qu'enseignante,… » E2015

…« Je pense être maintenant plus à l'aise dans cet exercice là qui consiste aussi à faire confiance à la classe et à lâcher un peu prise pour que cela soit possible. » E2015

- une conscience du développement du langage des élèves au travers des disciplines : controverse, argumentation :

« … en laissant plus de place aux élèves afin qu'ils s'expriment, qu'ils confrontent leurs points de vue, qu'ils argumentent. » E2015

- une mise à distance de sa pratique et un développement de compétences d'analyse :

« Avec le recul je m'aperçois que ma façon de faire débattre les élèves en sciences en quand même évolué. Au fond je garde en tête la méthodologie que l'on avait essayé d'utiliser pour faire débattre les élèves. » E2015

CONCLUSION

Nous avons, dans cette présentation, tenté d'étudier la façon dont ce dispositif intervient sur l'activité de cette enseignante débutante et comment elle l'analyse. Une présentation du dispositif de « séquence forcée » mis en place nous a permis de mieux comprendre les apports possibles pour celle-ci. L'analyse, en termes de développement d'apprentissages professionnels, de ce qui ressort des différents entretiens avec l'enseignante débutante, va dans ce sens. Des recherches collaboratives auxquelles des étudiants en Master, des PES et des chercheurs en didactiques travaillent de concert, ont, nous semble-t-il, une place de choix dans la formation initiale des enseignants.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

FABRE M. (2001). Vous avez dit « Hypothèse ! ». Colloque AECSE, Lille 2001.

ORANGE C., ORANGE-RAVACHOL D. (2007). Problématisation et mise en texte des savoirs : le cas d'une séquence sur les mouvements corporels au cycle 3 de l'école élémentaire. *Actes des cinquièmes journées scientifiques de l'ARDIST*, La Grande Motte, octobre 2007.

ORANGE C. (2010). Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant. *Recherches en éducation*, hors série n°2, 73-85.

ORANGE-RAVACHOL D., ORANGE C. (2013). Développement professionnel des enseignants et engagement dans un travail universitaire. *Education & Formation,* n° e-298-02.

MEN. Bulletin Officiel n°29 du 22 juillet 2010