



Entre «Je» et «Nous» : textes académiques et réflexifs

Les textes académiques et réflexifs sous divers aspects



a b c o d s a b c o

Comité de rédaction

Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Michele Egloff, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Uni Fribourg
Jean-Luc Gilles, HEP Vaud
Bernard Wentzel, IRDP

Comité scientifique

Bernard Baumberger, HEP Lausanne
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne
Cecilia Borgès, Université de Montréal
Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur
Serge Dégagné, Université Laval
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut
Ferran Ferrer, Université autonome de Barcelone
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane
Thierry Karsenti, Université de Montréal
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II
Matthis Behrens, IRDP
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté
Sabine Vanhulle, Université de Genève

Coordinateurs du N°25

Kristine Balslev / Kristine.Balslev@unige.ch
Roxane Gagon / roxane.gagnon@hepl.ch

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@eduf.fr.ch

Secrétariat scientifique

Sarah Boschung / boschungsa@eduf.fr.ch

Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg

Edition

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation
des enseignant.e.s (CAHR)



**FORMATION ET
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
EN QUESTIONS**

***THÈME:
ENTRE « JE » ET « NOUS »:
TEXTES ACADÉMIQUES ET RÉFLEXIFS***

Numéro coordonné par
Kristine Balslev et Roxane Gagnon
N° 25, 2019

Comité de lecture

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)
Francine Chaîné, Université Laval (Canada)
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)
Stéphane Soulaïne, Université de Montpellier (France)
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s
(CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Thème : Entre « Je » et « Nous » : textes académiques et réflexifs

Numéro coordonné par
Kristine Balslev et Roxane Gagnon

TABLE DES MATIERES

<i>Introduction</i> Kristine Balslev et Roxane Gagnon	7
AXE 1. LES OBSTACLES ET LES RÉSISTANCES OU LES CONDITIONS DE LA RÉUSSITE DE L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE	
<i>L'écriture en formation des enseignants comment levier du développement professionnel : une évidence à questionner</i> Anne Clerc-Georgy	17
<i>La réflexivité à l'épreuve de la convivialité. Obstacle et stratégies de dépassement en formation des enseignants</i> Andrea Capitanescu Benetti, Cynthia D'Addona, Olivier Maulini et Carole Veuthey	33
<i>L'insolence comme forme de réflexivité scientifique</i> Maryvonne Charmillot et Raquel Fernandez-Iglesias	49
AXE 2. DISPOSITIFS DE FORMATION À L'ÉCRITURE ACADÉMIQUE ET RÉFLEXIVE	
<i>L'écrit réflexif au prisme de l'auctorialité</i> Didier Colin	69
<i>Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études ? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire</i> Stéphane Colognesi, Catherine Deschepper, Laurence Balleux et Virginie März	79
<i>Enseigner le concept de genre textuel à l'université pour outiller les étudiants à mieux lire et écrire</i> Christiane Blaser, Judith Emery-Bruneau et Stéphanie Lanctôt	103
AXE 3. ANALYSE DES TEXTES ORAUX ET ÉCRITS PRODUITS PAR LES ÉTUDIANT·E·S	
<i>Écriture réflexive et formation initiale des enseignant·e·s pour le degré primaire : prises de conscience et développement d'une posture professionnelle réflexive</i> Laetitia Mauroux	119



<i>Caractéristiques textuelles de mémoires professionnels en formation à l'enseignement : regard descriptif sur les consignes reçues et les textes produits</i> Julie Babin, Godelieve Debeurme et Oliver Dezutter	139
<i>La soutenance oral du projet de mémoire : un genre réflexif ?</i> Roxane Gagnon & Kristine Balslev	159



La réflexivité à l'épreuve de la convivialité. Obstacle et stratégies de dépassement en formation des enseignants

**Andreea CAPITANESCU BENETTI¹, Cynthia D'ADDONA²,
Olivier MAULINI³ et Carole VEUTHEY⁴** (Université de Genève,
Suisse)

La posture et les démarches réflexives ne s'imposent pas d'emblée en formation pour l'enseignement. Peut-être parce que combiner théorie et pratique découle d'un rapport au monde singulier, interrogeant ses allants de soi et ses critères de légitimité. Nos travaux antérieurs ont fait émerger l'hypothèse d'un différend entre le penchant convivialiste des futurs enseignants primaires (leur préférence pour un « vivre-ensemble » sans antagonisme) et le faillibilisme de la recherche en éducation (son penchant pour l'administration conflictuelle de la preuve). On peut se demander sur cette base si et comment les formateurs peuvent introduire de la controverse dans les interactions et les dispositifs d'alternance. Par l'analyse réflexive de nos propres pratiques, nous identifions quatre stratégies d'objection : par le recours aux expériences personnelles, aux pratiques professionnelles, aux théories éducatives et aux rapports de force politiques. Ce résultat débouche sur une nouvelle question : comment articuler réflexivité et normativité dans l'orientation d'un métier en proie à l'incertitude ?

Mots-clés : Formation des enseignants, pratique réflexive, conflit cognitif, convivialisme

Introduction

Dans leur livre *Former des enseignants réflexifs, obstacles et résistance* (Altet, Desjardins, Étienne, Paquay & Perrenoud, 2013, pp.10-13), des chercheurs-formateurs travaillant dans différents contextes francophones (Belgique, France, Québec, Suisse) exprimaient une préoccupation commune grandissante : comment rendre réflexifs des enseignants et enseignantes n'en voyant pas la nécessité ?

Alors que toutes les formations d'enseignants se réclament du paradigme visant à former des professionnels réflexifs et insistent sur la réflexivité à la fois comme objectif de la formation et comme démarche d'apprentissage, les dispositifs qui traduisent cette orientation rencontrent le scepticisme, l'inertie, voire la résistance d'une partie des étudiants. (...)

1. Contact : Andreea.Capitanescu@unige.ch

2. Contact : Cynthia.Daddona@unige.ch

3. Contact : Olivier.Maulini@unige.ch

4. Contact : Carole.Veuthey@unige.ch



Séminaires d'analyse de pratiques, temps d'écriture sur l'action (journal, mémos), rédaction d'un mémoire professionnel et études de cas suscitent les réticences ou la passivité des étudiants qui se sentent déstabilisés par ces dispositifs et par l'implication personnelle qu'ils exigent. (...) À quoi bon former les étudiants à jouer un jeu réflexif qu'ils ne comprennent pas ?

Des chiffres récents confirment ce scepticisme. Lorsqu'on leur demande quels éléments de leur formation ont le plus contribué à leur développement professionnel, les enseignants primaires débutants de Suisse romande sont par exemple 80% à citer les stages, 28% les cours en général, 27% les didactiques et à peine 9% la « posture réflexive ». Seule la recherche fait moins bien avec 3% (INSERCH, 2019, p.8). Les choses sont bien sûr entrecroisées (les didactiques ne sont-elles pas réflexives et ancrées dans la recherche... ?), mais les mots ont un sens et ils ne sont pas tous plébiscités. La réflexivité séduit peu, d'autant moins qu'elle a l'air « académique », « théorique », qu'elle demande d'écrire et de décrire plutôt que d'agir et d'expérimenter en priorité.

L'enjeu reste donc d'actualité. Des travaux plus récents se sont certes demandé si le paradigme réflexif ne faisait pas l'impasse sur les contenus appréhendés (Schneuwly, 2015), si la résistance des étudiants ne répondait pas à l'idéalisme de leurs formateurs (Cèbe, 2006) ou encore si parler du « paradigme réflexif » au singulier ne rendait pas réductrice une idée potentiellement libératrice (Tardif, Borges & Malo, 2012). Mais aucun auteur n'a rêvé d'enseignants irréfléchis, sûrs d'eux-mêmes ou au contraire irresponsables au point de ne jamais s'interroger sur ce qu'ils font et ce que leurs élèves en apprennent ou non : y compris et d'abord au cœur des stages et des entretiens de stage évaluant leurs aptitudes en « laissant la place à une variété importante d'activités cognitives et réflexives » (Balslev, 2016, p.16). L'écriture réflexive est certes une activité spécifique, « articulant récit de l'expérience et discours sur celle-ci » comme l'indique l'introduction de cette livraison de la Revue, mais elle s'inscrit à l'intérieur d'un cadre plus général de « tâtonnements heuristiques », combinant « logique de la découverte et logique de la présentation » (*ibid.*).

Si le métier d'instruire demande des compétences, et ces compétences une part plus ou moins grande d'autocontrôle (Maulini & Gather Thurler, 2014), alors revenir sur son action pour littéralement la *réfléchir* (lui faire opérer un retour sur elle-même) reste une ressource et une obligation, tant pour chaque praticien que pour la profession. Peu importe qu'on l'appelle réflexivité, discernement, entendement, compréhension, métacognition, sens critique, raison pédagogique ou conscience professionnelle. La quête de clairvoyance demeure. Comment donc provoquer et justifier un retour sur la pratique, sa suspension et sa secondarisation au moins partielle à des fins d'élucidation, si les novices sont d'abord tendus vers les situations à venir, sans le loisir ou même le sentiment d'avoir le temps de spéculer ?

Nous n'allons pas répondre ici et de manière globale à cette question. Ce serait prétentieux et inconséquent : pas assez réflexif, d'une certaine façon. Notre propos va plutôt s'ancrer dans notre expérience de formatrices et



formateur d'enseignants à l'Université de Genève, plus particulièrement dans le *cursus* de quatre années en alternance préparant les futurs enseignants primaires à conduire une classe en conjuguant toutes les disciplines scolaires aux degrés 1 à 8 (élèves de quatre à douze ans). Dans ce contexte comme ailleurs, l'écriture de soi peut être convoquée pour formaliser les apprentissages ou leur évaluation, mais elle commence dès les interactions orales, la mise en mots plus ou moins formelle des pratiques et des opinions à leur propos. Dans une perspective vygotskienne (Vergnaud, 2000), étudier les échanges intersubjectifs est une utile voie d'accès à ce que les constructions langagières produisent petit à petit – au gré d'une démarche clinique – dans l'intrasubjectivité. Nous commencerons par synthétiser les résultats de travaux précédents, qui nous font aboutir à une hypothèse forte : si formateurs et formés ne s'entendent pas (toujours) à propos du détour réflexif, c'est parce qu'ils sont en désaccord dans leurs façons de combiner faillibilisme et convivialisme, donc moins la « théorie » et la « pratique » comme substances homogènes que deux rapports différents entre le savoir et l'action. Il nous faudra bien sûr expliciter et étayer cette affirmation. Mais c'est d'elle que nous partirons pour étudier ensuite – par retour sur notre propre pratique – les stratégies de formation que nous utilisons ou pensons utiliser pour surmonter (ou contourner ?) l'obstacle rencontré. Notre méthode de constitution et d'analyse d'un corpus de données a consisté à identifier d'abord les situations de formation dans lesquelles une controverse professionnelle (Clot, 2010) était potentiellement présente selon nous, mais pas selon les étudiants, puis à confronter nos conduites pour catégoriser nos stratégies de conflictualisation par induction croisée des régularités et des variations (Maulini, 2013). En quoi ces stratégies et le problème qu'elles prétendent résoudre sont-ils séparés ou au contraire interdépendants : c'est ce que notre discussion finale tentera de cerner, en revenant sur les liens entre interactions et écriture réflexive en formation.

Le texte qui suit va donc présenter, dans cet ordre :

1. Notre cadre conceptuel et notre hypothèse d'un conflit de rapports au savoir théorique en formation des enseignants (L'obstacle : un convivialisme croissant ?).
2. Notre démarche d'analyse et les conduites de formation que nous avons ainsi catégorisées (Les stratégies ? Quatre schèmes de conflictualisation).
3. La discussion finalement relancée par nos résultats à propos de la tension entre continuité et rupture en formation (Réflexivité et normativité : par quoi commencer ?).

L'obstacle : un convivialisme croissant ?

Qui refuserait de réfléchir pour agir intelligemment ? Les idiots, peut-être. Même le Molloy de Beckett (1951) voulait se mettre à réfléchir, c'est-à-dire « écouter plus fort ». Si la rationalité humaine est individuellement limitée et collectivement distribuée, le moment réflexif devient plus complexe, et sa problématisation moins absurde : de quelle réflexivité parle-t-on, ancrée dans quelles questions, fondées sur quelles présuppositions ? Si quelque



chose « bloquée », le réflexe le plus immédiat est de désapprouver la source supposée du blocage, de lui attribuer le vice de raisonnement ou de comportement empêchant le monde de devenir ce qu'il devrait être « normalement ». On ne sort de l'incrimination qu'en s'attribuant à soi-même une responsabilité de second niveau : celle de comprendre ce qui pousse autrui à ne pas voir les choses à notre façon. Ce qui vaut pour l'enseignant devant ses élèves vaut aussi pour l'enseignant censé apprendre de ses formateurs, à leur tour menés à s'interroger réflexivement.

Sous le conflit de buts, celui des orientations

La pédagogie commence là où quelque chose résiste à une intention d'éduquer. Ou peut-être, plus encore, au moment où cette résistance est entendue et prise en compte par l'intention ainsi contrariée. Le principe est bien sûr valable pour l'apprentissage du métier d'enseignant : d'abord parce que rien n'assure ici plus qu'ailleurs l'entente parfaite et immédiate entre formateurs et formés ; ensuite parce que passer en force est particulièrement dénonçable (et dénoncé) dans un milieu dont la pédagogie est le métier (Ria, 2019). Quels sont les obstacles à l'intercompréhension ? Comment les surmonter ? Ces deux questions sont difficiles à escamoter.

Différentes manières de raisonner peuvent d'abord opposer la théorie à la pratique, le travail prescrit au travail réel, parfois les spéculations de la recherche au pragmatisme des étudiants. Les praticiens – c'est logique – veulent agir efficacement : ils trouvent les cours trop abstraits inintéressants ; les marches à suivre idéales, pas assez réalistes. La recherche confirme combien les novices déplorent non seulement « des savoirs trop théoriques » (Rayou & Van Zanten, 2004, p.79), mais aussi les tentatives maladroitement de se rapprocher d'eux en leur donnant des conseils si sommaires qu'ils leur semblent faire insulte à leur intelligence :

Critiques par rapport aux détours réflexifs qu'ils jugent trop sophistiqués, [les étudiants] dénoncent également les « trucs » qui semblent désormais appartenir à la mythologie enseignante et dont l'inefficacité est patente, comme « s'habiller en tailleur ou en costume les premiers jours de l'année » ou « vouvoyer les élèves » ou « ne pas rigoler jusqu'à Noël ». Lorsqu'ils sont assez sereins pour regarder leurs besoins de façon plus équilibrée, ils souhaitent quelque chose comme de savoirs intermédiaires qui, disent-ils, les « mettent sur la piste » (*ibid.*, p.86).

L'attente de « pistes » est significative, puisqu'elle s'oppose à la demande de « traces » que formulent régulièrement et de leur côté les formateurs (Maulini, Capitanescu Benetti & Progin, 2019). La *piste* ouvre devant soi un espace balisé d'exploration. La *trace* demande de revenir pas à pas sur le travail déjà effectué. La première image exprime à nouveau l'impatience de se projeter, l'autre la prudence de s'arrêter pour raisonner, mais dans un contrepoint qui pourrait déplacer le conflit en le faisant moins porter sur les buts substantiellement visés (comprendre ou agir) que sur les manières de s'orienter (que comprendre et pour quoi faire en priorité ?).



La recherche a largement montré que la réflexivité intrasubjective s'acquiert petit à petit à l'intérieur de communautés humaines qui interagissent et problématisent leurs expériences par le biais du langage. Il faut une controverse – autrement dit un conflit sociocognitif, un débat d'idées – pour mettre en question un présupposé, et développer ainsi une connaissance nouvelle (Doise & Mugny, 1997). C'est dans l'opposition de deux croyances cherchant à se (con)vaincre mutuellement que s'échangent des arguments, et cela tant que l'antagonisme sans violence fait vivre l'incertitude partagée (Apel, 1994). Partons donc de ce constat pour renouveler peut-être les termes du débat: lorsque l'obstacle au travail réflexif semble être l'opposition plus ou moins tenace entre théorie et pratique, sommes-nous devant un fait établi ou au contraire aux prises avec un cliché de sens commun risquant de masquer le véritable différend? Et s'il y a anguille sous roche – si un conflit plus implicite (voire inconscient) alimente un malentendu persistant – quel est ce conflit d'arrière-fond, et qu'est-il possible d'en faire en formation? Soupçonner un clivage rebattu de cacher un obstacle plus redoutable parce qu'inexprimé ne peut qu'inciter à grossir le grain, pour voir de quoi l'opposition de surface serait, qu'elle le veuille ou non, l'émanation.

Entre valeurs de vérité et d'humilité

Entrons donc dans les pratiques et les situations de formation. Par exemple celles que nous avons analysées dans des travaux précédents, en formation des enseignants primaires, et en croisant des observations menées à Genève avec les travaux de collègues officiant dans d'autres cantons voire d'autres pays, essentiellement francophones, mais comparables à ce que la recherche documente dans la plupart des États occidentaux.

- Lorsqu'on leur demande de prolonger une activité écrite de français ou de mathématiques partiellement (mais inégalement) réalisée par chacun des élèves d'une classe d'école primaire, les étudiants préconisent principalement deux types de stratégies pédagogiques: les unes de restauration d'un travail collectif (mise en commun des réponses, comparaison des points de vue, arbitrages par l'enseignant), les autres de distribution et de différenciation de ce travail en fonction des difficultés repérées (groupes de proximité, groupes de besoin, aides ponctuelles et individualisées). L'efficacité didactique est chaque fois évoquée, mais elle se juge à l'aune d'une éthique d'arrière-fond ancrée dans les valeurs d'intégration, de coopération ou, à défaut, de concordance des occupations (Maulini, Capitanescu Benetti, Mugnier, Perrenoud, Progin, Veuthey & Vincent, 2012).
- Lorsqu'ils organisent eux-mêmes un cycle de rencontres avec des praticiens expérimentés, les futurs instituteurs choisissent des thématiques transversales (la gestion de classe, la différenciation, les relations familles-école, l'organisation de la rentrée) conçues comme «un outil pratique ajouté à la formation universitaire». Même si ces enjeux sont spécifiquement étudiés dans certains modules d'alternance, le désir s'exprime d'aborder «des thèmes spécifiques qui représentent le b.a.-ba du métier



d'enseignant», mais qui auraient manqué du temps nécessaire pour «pouvoir vraiment [se] discuter avec des professionnels du terrain pendant la formation» (Maulini, Capitanescu Benetti, Li, Mugnier, Perrenoud, Progin, Rousselle & Veuthey, à paraître).

- Ce dispositif auxiliaire et autogéré amplifie un phénomène repérable ailleurs, en particulier dans la formation initiale ou continue des enseignants du premier degré: les valeurs d'intégration, d'entente, de confiance ou d'harmonie forment le socle d'un «vivre ensemble» à la fois fin et moyen de la bonne pratique. Les professionnels sont en quête de justesse et de justice, mais dans un cadre que nous avons appelé «convivialiste», dont l'éthos valorise la tolérance contre le refus, la bienveillance contre le conflit, les compromis contre les rapports de force. Tous les conseils sont ainsi bons à prendre, mais justement sans limitation: sans critère disruptif donc agressif de vérité, risquant d'aliéner les marges de liberté et le sentiment d'authenticité. Les conflits de normes sont évités, et même disqualifiés lorsqu'ils émergent par accident, au nom du principe ultime que «*chacun fait les choses à sa façon*», qu'«*il faut qu'elles nous correspondent*», que «*je dois être en accord avec moi-même*», façon de rendre la concorde complète en lui ralliant l'enseignant, ses pairs, les parents d'élèves et même l'institution scolaire et ses mandats (Maulini, 2016; Maulini & de Carlo, 2018).
- Ce convivialisme peut séduire ou non politiquement, mais il a des effets directs et immédiats sur l'activité de formation. Sans conflits de normes («*L'abus de bienveillance peut-il nuire à l'autonomie visée...? L'attente d'autonomie dissimule-t-elle celle de conformité...?*»), pourquoi remonter à leurs présupposés constatifs, aux faits postulés, aux prétentions à connaître le vrai, aux savoirs savants et à leurs critères formels et contraignants de validité? Pourquoi faire le détour coûteux par la suspension de l'action, si ce détour est moins perçu comme un utile investissement (un gain différé) que comme une lubie contre-productive (un facteur de division là où l'urgence serait de cohabiter)? L'argument théorique n'a de sens que s'il éclaire la pratique, donc s'il répond à un «intérêt de connaissance» né d'une controverse sur ce qu'il serait bon (ou non) de faire dans telle ou telle situation. Le débat ou le dilemme normatif (entre interlocuteurs et/ou dans chacun de leurs fors intérieurs) est la stricte condition du doute appelant le savoir nouveau, la passerelle jetée entre le souci pragmatique («*Comment faire au mieux?*») et la ressource théorique («*Quels effets observe-t-on?*»). Admettre ce raisonnement, c'est priver la rupture épistémologique de son statut obstacle déterminant. Elle trouve son sens lorsqu'elle donne raison à une préconisation, et elle n'en manque que tant que personne ne pose la question, parce tout le monde juge préférable d'éviter les confrontations. Sous le désintérêt pour l'objectivation peut se cacher le refus ou le déni de l'antagonisme des opinions (Maulini & de Carlo, 2018; Maulini, Capitanescu Benetti & Progin, 2019).
- Finalement, le détour par les théories élaborées, le savoir textualisé ou les idées méthodiquement exposées ne se justifie que si le conflit est moralement réhabilité. Il faut valoriser et même chercher la controverse

pour créer le besoin de propositions probantes, d'énoncés tranchants, capables d'arbitrer entre les participants par ce que Habermas (1999/2001) nomme la force contraignante mais sans violence du meilleur argument. Nous pourrions dire grossièrement que les formateurs sont d'abord d'obédience *poppérienne* : la qualité d'une pensée se reconnaît pour eux à sa résistance aux épreuves de réfutabilité ; faire société, c'est se forcer les uns les autres à se justifier. Les formés – pour parler comme eux – n'ont ni le temps ni l'envie de « couper les cheveux en quatre » ou de « se prendre la tête » ou encore de « se torturer mentalement » : ils seraient plus volontiers *ricoeuriens* en ce qu'ils estiment que la vie ordinaire demande la concorde, cette concorde de la tolérance, et cette tolérance une part de modestie et de tact plaçant la reconnaissance devant le seul besoin de lui damer le pion. L'exigence de véracité peut-être, mais pas au point d'humilier son prochain. Les déformations sont peut-être « professionnelles » comme le dit le langage courant, à moins qu'elles remontent plus haut et expliquent le choix même de la profession.

- Ajoutons donc un codicille en guise de précaution. Ni Popper, ni Ricoeur, ni Habermas ou aucun autre philosophe ne commandent les actes d'aucun enseignant ou formateur. Les adjectifs utilisés sont de grossiers emblèmes, des qualificatifs risqués et à ne prendre d'ailleurs qu'au deuxième degré. Ils tentent d'exprimer ironiquement (1) que les praticiens ne mettent jamais « en pratique » les règles d'une logique idéale, imaginée en vase clos ; (2) que cela n'empêche pas leurs conduites de présenter des régularités, de répondre à des normes, de s'orchestrer en faisceaux d'autant plus résistants qu'on ignore leurs déterminants ; (3) que les *habitus* des acteurs peuvent autant converger vers des genres d'activité socialement définis que se distribuer en styles différents autour d'une moyenne dont ils sont moins les satellites que le constituant. Vus ainsi, des formateurs peuvent pencher vers le convivialisme (ricoeurien), des étudiants vers le faillibilisme (poppérien), sans rien ôter aux tendances statistiques, mais en croisant la variable binaire du statut professionnel avec celle – plus labile – des préférences pédagogiques, politiques ou même idéologiques plus ou moins conscientes (Maulini, Capitanescu Benetti, Li, Mugnier, Perrenoud, Progin, Rousselle & Veuthey, 2017). Comme toujours, les concepts découpent une réalité dont l'expérience peut leur opposer les interdépendances, l'épaisseur et la continuité.

Voici donc l'état de nos considérants, avant d'entamer l'enquête sur la façon dont nous leur faisons face en situation. Nous parlons des étudiants comme d'un groupe homogène, pas pour nier leur diversité (source partielle de réflexivité), mais pour les constituer en acteur collectif normalisant (en partie aussi) les conduites individuelles. Nous serons bien sûr impliqués dans le travail que nous allons analyser, ce qui serait une faiblesse si notre objectif était de démontrer que nous avons objectivement raison. Mais puisque nous parlons ici de réflexivité, assumons de réfléchir à notre tour à ce que nous faisons, en assumant autant le risque de nous prendre en défaut que celui de ne pas le faire assez du point de vue d'un observateur moins directement concerné.



Les stratégies ? Quatre schèmes de conflictualisation

Les données sous-tendant notre enquête ont été peu à peu organisées. Elles sont composées de nos expériences de formateurs, mais surtout des occasions que nous avons de les partager entre nous, d'en débattre, de les évaluer, de chercher à les corriger, bref, de les secondariser. Parmi ces occasions figurent la coanimation de certains groupes d'étudiants, l'intervision entre formateurs, l'analyse croisée de situations éducatives, la correction conjointe de travaux, la régulation de nos démarches par des évaluations formelles et informelles, la rédaction d'articles de recherche du type de celui-ci. C'est dans ce matériau que nous sommes allés rechercher les situations de formation présentant une controverse potentielle selon les formateurs, mais pas selon les étudiants, pour ensuite confronter les données ainsi obtenues et identifier des schèmes de production de conflit par induction croisée des régularités et des variations (Maulini, 2013).

Nous allons donc nous concentrer ici sur nos conduites (plutôt que celles des étudiants), en revenant sur nos expériences partagées pour poser la question découlant en somme du constat dont nous venons de dresser le résumé : *comment faisons-nous ou tentons-nous de faire entrer de la controverse (du conflit cognitif argumenté) dans le processus de formation, en particulier dans le travail d'écriture réflexive que nous demandons aux étudiants ?* Si le convivialisme est l'obstacle, le dépasser peut non seulement être une nécessité, mais aussi une ressource pour penser le rapport des étudiants au savoir, avec eux et en explicitant ce que les plis des *habitus* rendraient sinon interchangeable parce qu'impensé (Perrenoud, 2001). En catégorisant peu à peu ce que nous appellerons ici nos « schèmes de conflictualisation », nous avons finalement dégagé quatre cercles concentriques structurant nos prises de position : ceux des objections expérientielles, pratiques, théoriques et politiques.

Dans le groupe en formation : objections expérientielles

Les formations en alternance sont le plus souvent asymétriques : les étudiants font certes l'aller-retour entre le terrain et l'institution de formation, mais dans des configurations qui changent d'un lieu à l'autre : encadrés par un praticien ou une praticienne en situation de stage (le reste de l'établissement se tenant en retrait), les novices sont regroupés dans des séminaires ou des ateliers d'une vingtaine de personnes à l'université. Non seulement parce que les ressources sont comptées, mais aussi parce que les études comptent sur le croisement et la confrontation des expériences pour susciter des questions, des controverses, des prises de conscience et finalement des apprentissages justifiés par les problèmes ainsi mutualisés. Cette dynamique vaut autant au début qu'au terme du parcours, dans les modules d'observation des pratiques ou dans celui de rédaction du travail d'intégration de fin d'études.

Dans le premier cas, la réflexion se construit à partir de situations éducatives récoltées sur le terrain par les étudiants, qu'ils jugent complexes parce qu'elles vont à l'encontre de leurs attentes, voire de leurs présupposés.



À partir de ces situations, les participants soulèvent des questions du type : comment gérer des élèves avec des rythmes d'apprentissage si différents ? Comment réagir avec des élèves qui ne font pas leurs devoirs ? Que faire face à des parents qui ne viennent pas aux réunions organisées par l'enseignant ? La discussion s'engage. Les premières réactions relèvent avant tout de l'indignation, au nom des prescriptions officielles ou de valeurs personnelles. Les néophytes sont généralement d'accord pour accuser l'institution qui ne leur donne pas les moyens d'agir de manière différenciée, les élèves qui doivent comprendre que les devoirs sont là pour leur bien, les parents qui ne s'intéressent pas suffisamment à la scolarité de leurs enfants. Face à cette apparente uniformité de jugement (ce « sens commun »), comment susciter des conflits de normes pour amener les étudiants à dépasser le sens commun, à se décentrer, à ouvrir le champ d'analyse ?

La première ressource des formateurs est le groupe : sa faculté de produire des variations dans les prises de position, aussi convergentes soient-elles par ailleurs. Les jugements sont ancrés dans des préoccupations, et ces préoccupations dans des expériences dont chacun peut faire état spontanément, mais qu'il est aussi possible de solliciter. Prenons l'exemple des devoirs non faits et de l'argument « pourtant si on en donne, c'est pour leur bien ». Le formateur peut d'abord objecter à partir d'un contre-exemple issu de son vécu : *« Pourtant, je me souviens très bien que les devoirs représentaient un vrai cauchemar pour mon frère qui cherchait tous les moyens possibles pour ne pas les faire... »*. À partir de cette allusion, les étudiants vont réagir de différentes manières en fonction de leur propre vécu d'écolier ou de leurs expériences en stage. À propos du manque d'intérêt des parents, le formateur peut partager les propos d'une collègue disant qu'elle ne va pas aux réunions de parents, car *« elle fait une totale confiance à l'enseignante de sa fille »*. Les devoirs ne sont pas une partie de plaisir pour tout le monde et un parent qui ne vient pas aux réunions ne se désintéresse pas forcément de l'école : évoquer des expériences atypiques – quitte à les schématiser – est une manière d'introduire du doute dans les évidences *a priori*. Chercher activement des vécus pluriels est la première condition d'une pensée interloquée.

Dans le cas du travail d'intégration de fin d'études, les étudiants ont la plupart du temps des préoccupations professionnelles très pragmatiques et consensuelles, basées sur leur perception personnelle et subjective des situations. Comme ils approchent de la prise en charge d'une classe, ils sont à la recherche de solutions simples et efficaces pour apaiser leurs inquiétudes de débutants. À propos des problèmes de gestion de classe, ils attendent par exemple des pistes pour instaurer un « bon climat ». En ce qui concerne le développement de l'autonomie, ils veulent savoir « comment donner des devoirs adéquats ? ». Là encore, la conflictualité émerge en mobilisant les expériences des étudiants ou celles des formateurs. Par exemple, au sujet du climat de classe, en disant : *« J'ai pu voir des classes dans lesquelles les élèves sont sages comme des images et il ne se passe rien du point de vue des apprentissages et d'autres dans lesquelles les élèves ne tiennent pas en place, mais où ça foisonne de créativité... »*. Ou à propos des devoirs : *« Heureusement*



que ma petite voisine, dont la famille était arrivée récemment en Suisse, pouvait venir faire ses devoirs chez moi, car ni elle, ni ses parents ne comprenaient le vocabulaire employé dans la consigne... ». Même si les participants sont plus avancés, l'approche de l'exercice du métier les pousse à chercher les solutions fonctionnelles qui leur manquent, ou dont ils ont le sentiment de manquer. Mais ils connaissent désormais leurs formateurs, et acceptent peut-être plus facilement de mobiliser leur schème récurrent de pluralisation des expériences.

Dans la profession : objections pratiques

Les expériences sont *vécues*. Elles expriment la face passive de l'activité : ce que des élèves, des parents ou même des enseignants peuvent éprouver dans les situations observées. On ne peut pluraliser la face active de cette réalité qu'en sortant du groupe d'analyse, pour évoquer cette fois les pratiques d'enseignement : des manières contrastées de conduire, d'organiser et de concevoir le travail scolaire, à l'intérieur du cercle élargi de la profession.

Prenons un enjeu aussi souvent évoqué que la gestion des comportements des élèves : une préoccupation lancinante, mais souvent séparée, voire déconnectée, des dimensions didactiques de l'action. Les étudiants sont en quête des meilleures méthodes pour « garder le cadre ». Ils sont friands de témoignages rapportant des procédés de normalisation des conduites, tels que la « météo des comportements » ou les billes à mettre dans des bocaux pour valoriser les attitudes positives des élèves. Introduire de la contradiction et du débat d'idées autour de ces systèmes d'émulation est possible à condition de (re)valoriser – conflit de valeurs oblige – des pratiques d'enseignants travaillant sans ces outils ostensibles. Pour quelles raisons un enseignant se passe-t-il d'une météo du comportement ? Est-il possible d'enseigner sans un outil formalisé de contrôle et de sanction ? Quelles sont les intentions de ces professionnels ? Arrivent-ils tout de même à mettre en place un cadre propice aux apprentissages ? Des questions de cet ordre ont pour objectif de faire réfléchir les étudiants à leurs représentations, et de tenter de leur montrer d'autres manières de penser et pratiquer la pédagogie : au passage, le *behaviorisme* ou le constructivisme implicite des uns et des autres peut être utilement thématiqué.

Le même schème est mobilisable dans tous les dispositifs d'analyse de la pratique, notamment en fin de stage en responsabilité. Les étudiants doivent alors faire état de leur travail avec les élèves, et expliciter les enjeux qui sous-tendent certains de leurs choix pédagogiques et didactiques. Mais leurs propos restent le plus souvent narratifs. Ils écartent les conflits de pratiques possibles, les alternatives envisagées (ou envisageables), les hésitations possibles, les dilemmes, les deuils à assumer. Ils se contentent de relater ce qui fut mis en place durant le stage, en le validant avec une source théorique de manière à satisfaire aux critères d'évaluation (supposés) de l'université. Une thématique fréquemment abordée est la différenciation : sujet complexe, propice au consensus convivialiste sur la nécessité des fins et la précarité des moyens, en particulier dans un contexte d'école inclusive



dans lequel certains élèves à besoins spécifiques bénéficient d'aménagements protocolés. Les étudiants séparent voire opposent fréquemment les pratiques de différenciation adressées aux «élèves dys» (sous protocole) d'un côté, aux élèves rencontrant des difficultés jugées «ordinaires» ou «passagères» de l'autre. Ils expriment de manière récurrente cette tension, ainsi que l'inconfort consistant à réunir des publics aux profils hétérogènes dans la même classe. Leur *éthos* de futur professionnel se traduit par une question fonctionnelle, dont les élèves semblent les objets à manipuler avec plus ou moins de dextérité : «*Comment 'jongler' entre les élèves en difficulté à besoins particuliers et ceux ayant des difficultés ordinaires ?*». La réponse la plus fréquente étant que les uns ont besoin de certains étayages et les autres d'un accompagnement individualisé. Contester ce raisonnement consiste par exemple à changer d'éclairage sur la différenciation et la prise en charge des élèves rencontrant des difficultés (diagnostiquées ou non). Sont alors mobilisées les pratiques d'enseignants ne catégorisant pas leurs élèves (en tout cas pas explicitement) et finissant par ne plus isoler les profils tellement leurs pratiques d'enseignement sont effectivement devenues «inclusives». Comment ne pas opposer les prises en charge des élèves ayant des difficultés (diagnostiquées ou non), mais plutôt mettre en avant les besoins communs de ces élèves ? Que gagne un professionnel à proposer des modalités de «différenciation indifférenciée» (*universal design*), adaptées à toute sa classe ? Quel type de relation doit-il créer pour que les élèves puissent apprendre, quelles que soient leurs difficultés ? Quelles nuances introduit-il entre le diagnostic préalable (qui peut enfermer) et la découverte en situation (qui ouvre des possibilités) ? Quelles sont les valeurs derrière ces pratiques, en quoi modifient-elles les dynamiques de coopération et de partage des savoirs à l'intérieur de l'école ?

L'objectif n'est pas de faire choisir un camp ou un autre aux étudiants, mais de montrer que les pratiques réelles sont variées et ancrées dans différents présupposés, différents contextes. Ce détour réflexif s'avère plus complexe quand les pratiques qu'ils observent ou que les formateurs de terrain leur demandent de s'approprier correspondent à leurs valeurs, et qu'ils ne voient pas pourquoi un formateur universitaire tente de les pousser à penser autrement. Certains étudiants ont du mal à se déplacer parce qu'ils ont développé une certaine solidarité avec les aprioris du terrain. C'est alors que pluraliser les pratiques possibles offre un espace pour douter sans rupture du lien. Les temps de contradictions conduisent ainsi les étudiants à mettre des mots sur les différentes options et les intentions qui se cachent derrière elles. Si la réflexivité monte d'un cran, c'est grâce à la pluralité des styles à l'intérieur d'un genre d'activité partagé.

Dans le champ de l'éducation : objections théoriques

Le pluralisme des pratiques est une ressource pour les problématiser, mais que faire quand elles convergent et que les controverses – même potentielles – sont ainsi difficiles à identifier dans la profession ? C'est ici que les objections en provenance de la recherche sont les plus utiles ou les plus nécessaires selon le point de vue adopté. De notre point de vue, elles n'ont



pas vocation à prescrire l'action, mais à l'éclairer et à la rationaliser en objectivant autant que faire se peut la réalité. Penser contre les évidences est d'autant plus fécond qu'elles semblent s'imposer d'elles-mêmes faute d'alternative identifiée.

Les étudiants sont certes confrontés aux savoirs savants dans des cours ou à travers des lectures dédiées, mais la confrontation des sources n'est que partiellement à l'œuvre dans ces enseignements. Les expertises des différents spécialistes cohabitent, et n'intègrent pas forcément ce qui peut les contester. C'est surtout aux étudiants et aux dispositifs d'intégration qu'est dévolue la compréhension des différentes approches, la quête d'éventuelles contradictions et leur usage «éclairé» dans l'analyse, par le croisement des regards et le souci de faire des liens. Les modules d'alternance peuvent systématiser un tel travail si les formateurs sont assez polyvalents pour puiser leurs références dans les champs pertinents.

Prenons l'exemple classique de la contrainte pédagogique et du «respect des différences». Faut-il éduquer un enfant avec toute la bienveillance du monde, accompagnée d'attitudes et d'attentes positives, à son rythme, selon ses besoins, ses références culturelles, tous ces éléments définissant les bonnes conditions de formation, évitant toute «violence symbolique» telle qu'ont pu la dénoncer les critiques sociologiques ou anthropologiques de l'ethnocentrisme scolaire? Ou faut-il au contraire conduire les élèves à s'appropriier l'école, ses manières de sentir, de percevoir et d'agir, dans un registre normatif définissant ses buts, ses attentes, ses contenus, ses savoirs, tout ce qui peut contribuer à l'intégration sociale et au libre arbitre, même si ces «valeurs» ne sont pas négociées? De manière plus triviale: est-ce à l'école de s'adapter à l'élève ou à l'élève de s'adapter à l'école? Le formateur peut imposer sa réponse, sur la base d'idéaux ou d'interprétations personnelles de ce que disent les prescriptions. Mais il court-circuite ainsi la réflexion, qui gagne en profondeur si elle remonte plutôt à la racine des deux options, de là à la tension inhérente au processus de subjectivation: entre déséquilibre et étayage nécessaires à la progression.

La théorie n'est utile pour l'action que si l'on remonte de ce qu'il faudrait faire intuitivement en direction des croyances sous-tendant les évidences. Ces croyances peuvent relever du sens commun, être biaisées idéologiquement ou même ancrées dans des traditions scientifiques certes respectables, mais contestées par d'autres plus ou moins vivement. Peu importe la nature des prétentions à dire le vrai tant qu'elles acceptent de se confronter sur ce plan en se ralliant aux plus solides arguments. Faut-il par exemple intégrer tous les élèves avec toutes leurs particularités dans une classe ordinaire, parce que c'est leur droit et donc un devoir pour l'État? Faut-il opposer à cette vision volontariste les moyens limités de l'école et des enseignants, leurs signes de fatigue, d'insensibilité ou encore de *burnout* face à l'immensité de la tâche à assumer, et aux obligations qu'ils s'infligent même sans y être forcés? Un débat de normes peut à nouveau émerger, mais qui sera trop tôt politique s'il escamote des questions foncièrement théoriques: quels liens observe-t-on entre la santé des enseignants et les apprentissages de leurs



élèves? L'intégration sociale est-elle la conséquence d'une école ouverte, ou l'école ouverte la conséquence d'une intégration sociale assurée d'abord par la concordance politique, l'égalité des salaires, la redistribution par l'impôt, l'attention collective à la formation de tous les enfants? L'analyse peut passer ici de la compréhension théorique des enjeux à des choix, certes politiques, mais qui n'ont de sens qu'en dernier lieu.

Dans l'espace public : objections politiques

Les expériences personnelles, les pratiques professionnelles et les théories éducatives forment trois cercles concentriques, de plus en plus distants de l'expérience subjective des novices. Mais il en reste donc au moins un : celui qui élargit le champ de la conflictualité à l'espace public, à ce qui est dit, perçu, attendu de l'école et des enseignants dans la société, de manière explicite ou non. Même si le milieu scolaire partage des croyances, des principes, des habitudes, des choses qui « vont sans dire » parce qu'il les « prend pour acquises », il ne fait pas la loi chez lui, ou pas toujours, ou pas intégralement. D'ailleurs, il s'en plaint souvent : le stress des élèves, l'activisme des parents, la pression économique, la concurrence des réseaux, les soupçons de la presse et des élus peuvent tous être perçus comme des menaces ou des empêchements. L'« individualisme », le « consumérisme », l'« opportunisme », l'« irrationalisme » ou le « populisme » d'arrière-fond sont parfois dénoncés comme les auteurs de trouble, à combattre idéologiquement. Mais voilà comment la contradiction s'introduit dans le monde pas tout à fait clos de l'éducation : par effraction ou avec la complicité des occupants, quand ils la cherchent au lieu de la fuir, qu'ils s'interrogent à partir des objections.

Dans l'analyse d'une leçon d'éducation physique, une étudiante se demande par exemple s'il est juste ou non de forcer les élèves corpulents à courir. Dans son journal de formation, un autre aimerait faire comprendre le sens des sanctions. Dans un projet de travail de fin d'études, un troisième veut étudier l'impact du yoga et de la méditation sur la concentration. Leurs camarades partagent ces préoccupations : un bon enseignant prend soin de ses élèves, il préfère l'intelligence à la soumission, il crée les conditions d'un apprentissage facilité et sans heurts. C'est évident. Incontestable. Comme dit l'un des participants : « Chercher à bien faire, qui peut être contre ? » Des tâches adaptées, des règles justifiées, des remèdes au stress éprouvé : si tout cela permet d'instaurer « une petite société bien huilée » (suivant l'expression d'un autre débutant), pourquoi s'en priver ? La réflexion porte sur la manière de procéder, pas sur la pertinence du but visé.

Si l'idéal du monde de l'éducation est celui d'une entente et d'une coopération à l'œuvre immédiatement, il ne peut que prendre acte des évolutions de la société, leur adapter ses pratiques pédagogiques, faire admettre ces pratiques aux usagers : tout cela pour leur bien, et comme on le leur demande avec doigté. Admettons que tout se passe bien quand tout le monde y met du sien : la première faute ne sera-t-elle pas de contester ce postulat d'entente cordiale aimablement formulé ? Lorsque les penchants personnels sont convergents, que la plupart des pratiques vont dans cette direction, que des



savoirs savants (psychologie, sciences cognitives, neurologie) justifient par ailleurs le mouvement, briser le consensus de l'intérieur devient aussi aléatoire qu'attaquer un tabou sans se faire bannir d'une communauté. Les formateurs d'enseignants ne sont pas forcés de se rêver populaires ou même « normalement » considérés, mais que gagnent-ils s'il ne sont plus écoutés à force de se distinguer ?

C'est sur une corde raide que des objections d'ordre politique peuvent ainsi problématiser certains allants de soi pédagogiques. *«Le yoga, la méditation ou les massages relaxants, savez-vous qu'on les pratique en entreprise, pour rendre les travailleurs ensuite plus performants ?» «Quand un agent de police verbalise les chauffards, que doit-il répondre à ceux qui ne comprennent pas pourquoi la vitesse est limitée ?» «Les assurances commencent à corrélérer le montant des primes avec notre hygiène de vie : est-ce notre rôle de faire maigrir les élèves, ou devons-nous leur enseigner de quoi résister à la tyrannie des corps sains, sveltes et musclés ?»* Cette stratégie de contestation cherche des objections hors de l'école, en évoquant le travail dans d'autres environnements, la mission de l'État lorsqu'il doit s'imposer aux égocentrismes, l'ordre social et la hiérarchie des savoirs, y compris lorsqu'ils se négocient entre le secteur public et le secteur privé. Le but n'est pas de prendre parti idéologiquement, mais au contraire de démasquer les implicites apparemment neutres et d'autant plus influents qu'ils restent impensés. Contredire les évidences doit moins conduire à un choc des doctrines qu'à un conflit cognitif. De là une question ouverte peut mettre face à face le travail réel et les idéaux, pour troquer la fausse conscience contre des choix informés, les déterminismes contre un surcroît de réflexivité et de liberté.

Réflexivité et normativité : par quoi commencer ?

Nous avons essayé de revenir réflexivement sur notre travail de formateurs d'enseignants. Est-ce scientifiquement défendable ? Cela dépend de ce le mot « science » est censé signifier. Si une recherche et une formation lucides incluent bon an mal un « l'objectivation de leurs moyens d'objectivation » (Bourdieu, 2001), nous ressaisir de nos pratiques et nous traiter « nous-mêmes comme des autres » (Ricoeur, 1990) sont la moindre des précautions pour penser les situations de manière systémique, sans les réduire à ce que nous en attendons, ni prétendre les surplomber par un geste de rupture postulant sa neutralité. Inutile, par exemple, de décréter quelle écriture réflexive nous aimerions lire si nous ne mettons pas en cause les interactions orales, les questions, les discussions et les propositions d'arbitrage que nous pilotons en amont. Ce texte ne dit pas que nous intervenons toujours à bon escient. Ni que les étudiants sont chaque fois convaincus par nos objections. Il nous aide à percevoir comment notre recours aux expériences personnelles (dans les groupes en formation), aux pratiques professionnelles (dans le cercle des enseignants), aux savoirs théoriques (dans le champ de l'éducation) et finalement aux débats et aux choix politiques (dans l'espace public) est apparemment nécessaire à la production de conflictualité, dans une arène où le convivialisme pourrait sinon régner, y compris quand nous-mêmes le préférons à un faillibilisme risquant de nous couper du public à former.



À partir de là, le débat n'est pas clos, et peut se déplacer vers au moins trois nouvelles questions :

1. Ancrer le questionnement dans le travail ordinaire et les expériences rapportées du terrain a le mérite de la continuité : l'université suspend tant qu'elle peut ses jugements ; elle privilégie la compréhension ; elle ne légifère pas du dehors sur ce que les praticiens auraient ou non le droit de faire moralement. Mais est-ce suffisant ? Comment remonter de la normativité interne aux pratiques à celle qui sous-tend les programmes, les méthodes ou même la forme scolaire et ses fonctions contraignantes de didactisation ?
2. Faute de tout réinventer, la clinique de l'activité peut être complétée par une quête plus directe (et plus directive) de rationalité, prenant l'école, ses visées, voire certaines de ses prescriptions pour acquises : une perspective invoquant le statut des maîtres, les disciplines enseignées ou encore des valeurs transversales (liberté, égalité, efficacité, etc.) pour justifier un guidage formatif donc en partie forcé, assisté d'une recherche appliquée. Mais est-ce toujours suffisant ? Comment combiner finalement continuité et rupture, état de l'art et tranchant des idées, valorisation et questionnement du métier ?
3. La question qui reste est probablement plus que politique : éthique. Elle n'a pas de réponse assurée, ni même de chance d'en trouver une dans notre monde tel qu'il est. Devons-nous d'abord faire société, donc nous imposer des normes et des conventions dont notre réflexivité est ensuite l'émanation ? La conscience humaine a-t-elle si bien remplacé toutes les transcendances qu'elle serait elle-même devenue le bien substantiel auquel référer le reste de nos aspirations ? Ce genre de perplexité peut sembler très loin de l'enseignement de base et des appels réitérés à le recentrer sur les « apprentissages fondamentaux ». Mais il peut résonner autrement si l'on songe aux questions « *Est-on libre de penser ce qu'on veut ?* » ou « *Faut-il respecter la loi quand elle est injuste ?* » de la philosophie pour enfants.

Les apprentis réflexifs seront peut-être formés un jour au conflit cognitif dès le début de leur scolarité. La formation des maîtres s'en trouvera peut-être facilitée. À moins qu'elle devienne plus complexe que jamais, parce que l'incertitude aura grandi autant que notre désir de nous dédoubler entre ce que nous faisons et ce qu'autrui peut en penser.



Références

- Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (dir.). (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Apel, K.-O. (1994). *Éthique de la discussion*. Paris, France: Cerf.
- Balslev, K. (2016). Soutenir la construction de savoirs professionnels des futurs enseignants dans les entretiens de stage. *Didactiques en pratique*, 2, 12-20.
- Beckett, S. (1951). *Molloy*. Paris, France: Minuit.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris, France: Raisons d'agir.
- Cèbe, S. (2006). Devenir professeur des écoles. Dans J.-L. Ubaldi (dir.), *Débuter dans l'enseignement: Témoignages d'enseignants, conseils d'experts* (p. 19-45). Paris, France: ESF.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris, France: La Découverte.
- Doise, W., & Mugny, G. (1997). *Psychologie et développement cognitif*. Paris, France: Armand Colin.
- Habermas, J. (1999/2001). *Vérité et justification*. Paris, France: Gallimard.
- INSERCH (2019). *Bilan de l'insertion et projets professionnels des diplômé-e-s en enseignement. Résultats de l'enquête réalisée en 2018 auprès des diplômé.e.s de 2015 et 2017*. Note INSERCH.
- Maulini, O. (2013). *Penser l'éducation par l'induction croisée des régularités et des variations. Une méthode de recherche ancrée dans les observations*. Genève, Suisse: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, O. (2016). Former les futurs enseignants: prendre en compte leur rapport au métier. Dans V. Lussi Borer & L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner* (p. 169-178). Paris, France: PUF.
- Maulini, O., Capitanescu Benetti, A., Li, T., Mugnier, M., Perrenoud, M., Progin, L., Rousselle, L., Veuthey, C., & Vincent, V. (à paraître). Pratique réflexive contre «b-a-ba du métier»? La formation des enseignants face aux attentes des étudiants. *Formation et pratiques d'enseignement en question*.
- Maulini, O., Capitanescu Benetti, A., Li, T., Perrenoud, M., Progin, L., Rousselle, L., Veuthey, C., & Vincent, V. (2017). Ce que l'évolution des étudiants change à leurs études... Le point de vue des formateurs d'enseignants. Dans Th. Piot, Th & J.-F. Marcel (dir.), *Changements en éducation. Intentions politiques et travail enseignant* (p. 155-170). Toulouse, France: Octares.
- Maulini, O., Capitanescu Benetti, A., Mugnier, C., Perrenoud, M., Progin, L., Veuthey, C., & Vincent, V. (2012). Qu'est-ce qu'une «bonne pratique»? Raison pédagogique et rapport à l'efficacité chez les futurs enseignants. *Questions Vives*, 6(18).
- Maulini, O., Capitanescu Benetti, A., & Progin, L. (2019, sous presse). Demandes de traces, attentes de pistes: un différend dépassable en formation des enseignants? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*.
- Maulini, O. & Gather Thurler, M. (dir.) (2014). *Enseigner, un métier sous contrôle? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. Paris, France: ESF.
- Maulini, O., & Vanini De Carlo, K. (2018). Le convivialisme enseignant: une identité en formation? *Educateur, n° spécial Enseigner: (re)définitions d'une identité professionnelle*, 8-9.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris, France: ESF.
- Rayou, P., & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?* Paris, France: Bayard.
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. Paris, France: ESF.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, France: Seuil.
- Schneuwly, B. (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif? Objets et outils d'enseignement comme points aveugles. *Le français aujourd'hui*, 188, 29-38.
- Tardif, M., Borges, C., & Malo, A. (dir.). (2012). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris, France: Hachette.