



Une formation pour la pratique et par la pratique : des hypothèses sur la formation continue

Éric Roditi, Université Paris 5 – Sorbonne, Membre de l'équipe EDA, Université Paris 5,
Membre associé à l'équipe DIDIREM, Université Paris 7, France

Résumé

La recherche rapportée dans cette communication porte d'une part sur la conception d'une formation continue d'enseignants, pour la pratique et par la pratique. Elle porte d'autre part sur l'évaluation de ses effets. Elle contribue ainsi à valider certaines hypothèses sur la formation continue des enseignants. La formation étudiée vise la résolution d'un problème rencontré par les professeurs français d'un collège dont les élèves (11 ans à 14 ans) sont en difficultés sociales et/ou scolaires. Elle repose à la fois sur la prise en charge par les professeurs d'un dispositif pédagogique nouveau dans l'établissement scolaire et qui a été expérimenté pendant toute une année, et sur des réunions mensuelles de régulation de ce dispositif.

Introduction

La communication présente le problème rencontré par les enseignants, l'ingénierie de formation qui a été conçue et mise en œuvre, ainsi que des hypothèses sur la formation qui justifient cette ingénierie. Les effets de la formation sont évalués en s'appuyant d'une part sur les discours des enseignants à propos de leurs pratiques professionnelles et de leur évolution, et d'autre part sur des données objectives concernant le comportement scolaire des élèves et leur apprentissage.

La communication propose enfin une discussion quant aux hypothèses posées sur la formation et quant aux effets obtenus par un dispositif de formation pour la pratique et par la pratique, un dispositif fondé sur une modalité particulière : la résolution individuelle et collective d'un problème professionnel.

La recherche rapportée dans ce texte porte sur un dispositif de formation continue de formation de professeurs qui ont la charge d'une classe d'élèves (11 ans) dont le travail personnel est jugé insuffisant. La formation a duré une année scolaire, la recherche repose sur des données concernant les enseignants (le contenu d'un cahier journal et d'une trentaine d'heures de réunion) et les élèves (leur comportement au collège et leurs compétences disciplinaires).

Après avoir présenté le problème professionnel rencontré par les professeurs (I), nous indiquons le cadre théorique adopté pour analyser les pratiques enseignantes (II) puis nos hypothèses sur la formation continue (III) et sur l'évaluation de l'évolution des pratiques (IV). La problématique et la méthodologie de la recherche sont développées avec la présentation du dispositif de formation mis en œuvre (V). La présentation et la discussion des résultats obtenus distinguent ceux qui concernent la formation, les pratiques enseignantes et le travail des élèves (VI) de ceux qui concernent les effets de la formation sur les professeurs et leurs conséquences sur les apprentissages des élèves (VII).

I. Présentation du problème professionnel

1.1 Contexte professionnel du problème

Durant les trois dernières décennies, et avec des adaptations régulières, la France a tenté d'élargir l'accès à l'éducation. Poursuivant des objectifs d'égalité entre les élèves, le ministère décide de limiter le travail à la maison donné par les enseignants du primaire : le travail écrit est supprimé. Parallèlement, des moyens sont créés pour aider les établissements où les difficultés sont concentrées.

1.2 Le problème identifié par les professeurs

La formation dont il est question concerne un groupe de professeurs qui attribuent les problèmes scolaires de nombreux élèves de sixième (première année après l'enseignement primaire) à une mauvaise articulation entre le travail en classe et le travail à la maison. D'après Félix et Johsua (2002), le problème identifié est bien réel, mais la façon de le poser ne prendrait pas suffisamment en compte le fait que ce soit surtout le travail en classe qui conditionne le travail à la maison et l'apprentissage, et non l'inverse.

2. Cadre théorique d'analyse des pratiques d'enseignement

Comme c'est le cas dans la conception d'une ingénierie didactique, l'objectif de la recherche a été de construire et de valider un dispositif de formation visant la résolution du problème professionnel rencontré. Nos questions portent sur les choix d'enseignement des professeurs, cela explique nos références à la didactique. Elles portent aussi sur les contraintes liées à l'exercice de leur métier, c'est pourquoi nous utilisons des concepts issus de la psychologie du travail.

2.1 Une double approche didactique et ergonomique des pratiques enseignantes

L'approche théorique de Robert et Rogalski (2002) suppose que le professeur développe des moyens pour concilier des fins pédagogiques et des impératifs qui s'expriment par rapport à lui, et pas seulement par rapport à ses élèves. Les pratiques enseignantes sont supposées complexes, cohérentes et stables. Cette approche est particulièrement adaptée à notre recherche car elle permet de traiter, de manière imbriquée, les pratiques simultanément « tournées vers les élèves et leur apprentissage », et « tournées vers l'enseignant » lui-même ; ces deux aspects pouvant être complémentaires mais aussi, parfois, comme l'a montré Roditi (2005), concurrentiels.

Dans ce cadre, les pratiques enseignantes sont étudiées selon cinq composantes. Les deux premières sont directement liées au contenu enseigné et aux élèves : la composante cognitive résulte de ce qui est planifié pour agir sur les connaissances des élèves, la composante médiative renseigne sur les échanges en classe. Les trois autres composantes concernent le professeur en tant que professionnel. La composante institutionnelle rend compte de contraintes liées au pays, à sa culture et à ses choix et son histoire en matière d'éducation. La composante sociale comprend les spécificités de l'établissement dans lequel exerce le professeur ainsi que des élèves. La composante personnelle rend compte de l'histoire du professeur, de ses représentations, mais aussi, comme

l'avait déjà souligné Leplat (1997), du fait que son activité réalise des intérêts d'épanouissement personnel ou professionnel.

2.2 Le genre d'une activité professionnelle

Au centre de la recherche se trouve une activité professionnelle précise, celle de l'enseignant qui donne du travail à la maison à ses élèves. Si les professeurs restent en difficulté face au problème que nous avons décrit, c'est parce qu'il ne leur a pas suffi de modifier la longueur de la leçon à apprendre ou le nombre d'exercices à résoudre.

Pour les professeurs du secondaire, cette activité répond à une tâche prescrite par l'institution scolaire. D'après Leplat, toute tâche prescrite à un agent est redéfinie de manière personnelle par l'agent, mais aussi de manière collective car il existe «des règles qui ne sont pas écrites, qui sont conçues par les agents, négociées entre eux et, éventuellement, avec la hiérarchie» (Leplat 1997, p. 31). Clôt (1999) montre que l'activité d'un agent vient de l'activité d'un collectif, et a une incidence sur l'activité du collectif. Il définit la notion de «genre d'une activité professionnelle», constitué de règles et de langages, de formes de vies et d'actions professionnelles communes élaborées et renforcées par l'usage. À la fois, le genre contraint l'agent dans son activité, et il le soulage en lui évitant les erreurs, «car un genre est fait justement pour s'y tenir, à tous les sens du terme» (p. 41).

Avec ces références, notre recherche vise également une compréhension et une explicitation de règles de métier concernant l'activité qui consiste à donner du travail à la maison aux élèves.

3. Des hypothèses sur la formation des enseignants

Pour construire le dispositif de formation des professeurs avec lesquels nous avons travaillé, nous avons adopté des hypothèses sur la formation continue. Ces hypothèses sont encore à confirmer. Notre recherche ne prétend pas le permettre, mais y contribuer par la validation du dispositif mis en œuvre. En voici quatre, particulièrement essentielles.

3.1 Des activités réelles qui répondent à des besoins authentiques

L'hypothèse la plus importante est que les formateurs proposent aux stagiaires des activités réelles, c'est-à-dire qu'ils peuvent être amenés à réaliser dans leur pratique professionnelle, et qui répondent à des besoins authentiques, rencontrés dans l'exercice du métier. Comme nous le verrons plus loin, pour tenter de résoudre leur problème professionnel, les enseignants ont encadré l'étude de leurs élèves, ils ont réfléchi sur cette activité professionnelle nouvelle et en ont tiré des conséquences quant à leurs pratiques habituelles.

3.2 Travailler, en formation, sur deux composantes des pratiques au moins

À cause de leur complexité, nous pensons qu'il est très difficile de faire évoluer les pratiques en intervenant seulement sur l'une des composantes. Dans la formation étudiée, les professeurs ont travaillé sur les composantes cognitive et sociale, ou médiative et sociale simultanément.

3.3 *Un travail coopératif où chacun est engagé*

Parce que l'activité d'un enseignant est liée à celle des autres enseignants, nous supposons qu'en l'absence de contraintes fortes, les pratiques ne peuvent évoluer qu'à condition que cette évolution soit construite collectivement. En croisant cette hypothèse avec celle d'activité réelle, nous supposons qu'un travail de type coopératif peut conduire à créer les conditions d'une évolution des pratiques. Cette supposition se fonde sur les travaux de Vygotski qui, dans l'activité, relie la pensée, le langage et les émotions du sujet, et qui envisagent l'apprentissage et le développement comme issus d'un double processus : un processus intersubjectif dans un milieu où les rapports sont normés et socialement construits, et un processus intra-subjectif d'appropriation.

3.4 *Expliciter les contraintes pour faire apparaître les marges de manœuvre*

Les pratiques enseignantes sont soumises à des contraintes qui limitent les possibilités d'agir du professeur, et à la fois qui l'aident à savoir ce qu'il doit faire, à savoir ce que d'autres feraient à sa place. La diversité des pratiques de plusieurs enseignants travaillant dans des conditions analogues sur un même enseignement, qui a été mise à jour par Roditi (2005), est un des exemples de recherche qui montre l'existence de marges de manœuvre laissant à chaque professeur un éventail de possibilités pour agir. Nous pensons qu'il est utile, en formation, d'expliciter les contraintes et de faire apparaître les marges de manœuvre pour aider chacun des professeurs à construire personnellement et collectivement des pratiques renouvelées.

4. Comment évaluer l'évolution des pratiques d'enseignement

Ces hypothèses demandent à être validées, notamment par l'évaluation des effets de la formation, mais l'évaluation de l'évolution des pratiques enseignantes soulève des problèmes qui nous ont conduit à effectuer certains choix.

4.1 *Évaluer l'évolution des pratiques pose des problèmes théoriques*

Prenons un exemple rencontré durant la formation qui illustre la difficulté que pose l'évaluation de l'évolution des pratiques.

En proposant des énoncés plus ouverts que d'ordinaire, un professeur de mathématiques cherche à laisser davantage d'initiative aux élèves. Cependant, en classe, il indique la marche à suivre quelques secondes seulement après avoir proposé l'énoncé. Ainsi, l'ouverture gagnée par la programmation est compensée par une fermeture de la gestion. Supposons que ce changement concerne aussi les exercices donnés pour le travail à la maison. Certains élèves pourraient renoncer devant la difficulté qu'ils n'ont pas appris à gérer en classe, d'autres au contraire pourraient persévérer (ou être aidés) et apprendre à construire une démarche de résolution.

L'évaluation de l'évolution des pratiques est donc difficile du fait de leur complexité. Aussi nous pensons qu'il faut croiser les évaluations selon plusieurs composantes, par exemple en s'appuyant sur la parole des enseignants, sur leurs pratiques et sur les productions de leurs élèves.

4.2 *Les choix effectués dans cette recherche pour évaluer l'évolution des pratiques*

Afin de savoir si les pratiques des professeurs dont nous avons suivi la formation ont effectivement évolué, nous avons croisé des données sur les pratiques déclarées des professeurs et des données concernant les élèves.

Nous avons recueilli et analysé les paroles échangées au cours de l'élaboration du dispositif d'aide à l'étude, pendant les réunions consacrées à sa régulation et durant la formation, cela représente au total une trentaine d'heures de réunion. Les professeurs disposaient en outre d'un cahier journal sur lequel ils pouvaient écrire librement, son contenu a été incorporé aux échanges recueillis pour la recherche.

Nous avons aussi évalué les effets de la formation des enseignants sur les élèves : sur leur apprentissage et sur leur comportement scolaire. Nous avons utilisé les résultats des évaluations nationales passées en début d'année, en mathématiques et en français : nous avons comparé, suivant les classes, les résultats obtenus à l'entrée en sixième et, un an après, à l'entrée en cinquième. Le comportement des élèves est généralement mesuré par les absences et les incivilités (insolences, dégradations, violence, etc.), le dernier indicateur étant peu précis, nous avons seulement tenu compte des absences.

5. Une ingénierie de formation : le double dispositif « étude/formation »

Par la formation, les professeurs devaient mieux comprendre comment préparer leurs élèves à recevoir du travail personnel, mieux définir le travail à donner, et mieux gérer, en classe, les corrections des devoirs effectués à la maison.

5.1 *Le dispositif d'étude*

Nous avons élaboré un dispositif d'encadrement des devoirs à la maison par les professeurs eux-mêmes, pour qu'ils connaissent leurs élèves pendant qu'ils font leurs devoirs. Ainsi, les élèves concernés par ce dispositif restaient le soir au collège, encadrés par deux adultes, un professeur et un aide éducateur. Alors que l'aide éducateur assurait toutes les études, les professeurs n'encadraient qu'une étude par semaine afin de permettre une intervention de plusieurs d'entre eux et de ne pas surcharger leur service d'enseignement par ces heures d'étude.

Les professeurs concentraient leur action sur les élèves les plus en difficulté, laissant à l'aide éducateur, la charge des élèves pour lesquels une aide ponctuelle pouvait suffire. Progressivement, le dispositif « d'étude » évoluera pour permettre aux élèves d'accéder à l'autonomie nécessaire à une scolarité réussie.

Le principe majeur de la formation est donc l'association de ce travail d'encadrement (qu'on appellera aussi « étude » dans ce texte) à des rencontres régulières, dites de formation, pour réguler le dispositif, pour élaborer collectivement des pratiques nouvelles.

5.2 *Le dispositif formation*

Des rencontres mensuelles de formation ont permis aux enseignants d'accéder, suivant leur demande, à des résultats de recherche concernant l'apprentissage en milieu scolaire, d'exprimer les difficultés rencontrées durant l'étude ou à cause de l'étude, de procéder à un travail réflexif sur leur travail pour faire émerger ce qui doit et ce qui peut changer, et d'élaborer des réponses adaptées aux problèmes rencontrés, des réponses qui soient discutées et validées collectivement, ce qui nous semble indispensable dans ce contexte.

Ainsi, la formation ne portait essentiellement ni sur le contenu enseigné ni sur l'enseignement de ce contenu. Autrement dit, les questions didactiques au sens strict n'étaient pas les questions majeures abordées durant la formation, elles l'ont été néanmoins ponctuellement et régulièrement. L'hypothèse forte qui sous-tend ce dispositif et que nous tenterons de valider lors de l'évaluation est qu'une formation qui porte principalement sur la composante médiative des pratiques des enseignants, et non sur leur composante cognitive, peut avoir un effet sur l'enseignement qui a des conséquences sur les apprentissages des élèves.

Le projet a été validé par l'institution de formation et par le conseil d'administration de l'établissement. Ainsi le travail a-t-il porté sur les composantes institutionnelle et sociale des pratiques en amont du dispositif, et sur leurs dimensions sociale, cognitive et médiative durant sa mise en œuvre. Parce qu'ils devaient encadrer l'étude et résoudre les difficultés rencontrées, les professeurs ont été engagés dans un travail de type coopératif reposant sur des activités réelles en réponse à des besoins authentiques. Le dispositif vérifie donc nos hypothèses sur la formation.

6. Des résultats sur les pratiques enseignantes et sur le travail des élèves

Dans ce paragraphe, nous allons présenter les résultats que la recherche a permis d'obtenir sur les pratiques enseignantes et sur le travail à la maison des élèves. Le bilan de la formation et de ses effets sur les pratiques des professeurs et sur leurs élèves (apprentissage et comportement) fera l'objet du paragraphe suivant.

6.1 Des résultats sur les pratiques : contraintes institutionnelles et règles du métier

Les négociations avec les différents partenaires de l'établissement quant à la mise en œuvre du projet, ont révélé des contraintes institutionnelles et des règles de métier.

La première règle de métier semble fondée sur une tradition égalitaire de l'École de la République. Elle conduit à un partage équitable, entre toutes les classes, des heures d'enseignement dont dispose l'établissement; un projet pédagogique ne pouvant puiser sur ces ressources de façon excessive. La classe dont les professeurs ont suivi la formation n'a pas bénéficié d'un horaire plus élevé que les autres.

Une autre règle, sans doute issue du contexte où la gestion des élèves est souvent éprouvante, concerne la constitution des classes et leur répartition entre les enseignants. Elle conduit à ne pas favoriser certains professeurs plus que les autres. Cette règle, combinée aux directives institutionnelles qui invitent à ne pas constituer de classes en regroupant les élèves par niveau scolaire, a conduit à regrouper les élèves en fonction de leur besoin d'une telle structure d'encadrement du

travail personnel. La classe a finalement accueilli les élèves dont le dossier scolaire mentionnait l'absence de méthodes ou des conditions de vie peu favorables au travail scolaire, elle n'a pas bénéficié d'un effectif allégé.

Dès son origine, le projet a divisé les enseignants à cause d'une opposition de principe : l'aide aux devoirs à la maison et leur vérification relèveraient de la responsabilité des parents, pas de celle des professeurs. Un volet concernant les parents a été ajouté au dispositif d'étude pour les aider à mieux soutenir leur enfant.

Ainsi, des règles socioprofessionnelles, généralement implicites, ont influencé l'élaboration du projet. Comme résultat de recherche, nous retenons à la fois les règles qui ont été énoncées et le fait que le dispositif s'y soit conformé après les avoir bousculées quelque peu. Cela a permis aux professeurs de conserver des repères pour travailler au quotidien.

6.2 Des résultats sur le travail des élèves

Les enseignants ont d'abord dû s'attaquer à certaines difficultés d'organisation des élèves ou à l'opposition de quelques-uns qui travaillent à minima (Roditi, 2004), adoptant une attitude leur permettant de travailler le moins possible sans être sanctionné.

Les professeurs ont aussi découvert des malentendus (Bautier et Rochex, 1997) sur la nature du travail scolaire. Pour de nombreux élèves, pas forcément rétifs à l'étude, le travail scolaire constitue une sorte de tâche à accomplir, une tâche qui ne débouche pas nécessairement sur une réflexion et un apprentissage. Voici un des nombreux exemples travaillés en formation qui ont aidé les professeurs à prendre conscience de la mesure de ce phénomène. Une recherche de vocabulaire avait été demandée aux élèves, mais elle n'a pas été accomplie pour que les mots soient compris ni pour que leur sens soit retenu : pour ces élèves, faire une recherche sur un mot, c'est seulement copier tout ce qu'il y a sur ce mot dans les documents consultés. Les élèves ont « fait » le travail demandé, ils ont « écrit » une définition ! Les malentendus posent un problème qui dépasse le cadre du travail à la maison ; nous ne prétendons pas que leur connaissance suffise à éliminer les difficultés qu'ils provoquent, mais leur méconnaissance n'aide sans doute pas à les réduire.

7. Effets de la formation sur les pratiques et conséquences sur les élèves

Nous avons dressé d'abord un bilan de la formation, nous avons tenté ensuite d'évaluer ses effets sur les pratiques des professeurs en nous appuyant principalement sur les déclarations des enseignants, puis nous avons croisé ces bilans avec une analyse des conséquences sur le comportement et sur l'apprentissage des élèves.

7.1 Des résultats sur la formation

Pour chacun des professeurs qui a participé au double dispositif « étude/formation », le travail sur ses pratiques d'enseignement a sollicité l'action, la pensée, le langage et l'émotion.

L'action d'abord parce qu'il a bien fallu faire fonctionner le dispositif d'étude, ce qui pose une difficulté professionnelle particulière : la responsabilité du professeur sur le travail des élèves. Lorsque les professeurs encadrent l'étude et que les élèves acceptent de travailler, qui est responsable

lorsque le travail demandé n'est pas fait ? Celui qui encadre l'étude ? Celui qui a donné le travail ? L'élève, qui n'a pas le niveau requis ? Le professeur qui encadre une étude manque de repère car le genre de la situation d'encadrement de l'étude fait défaut. Il a fallu construire une référence, localement, entre les professeurs participant au dispositif.

Les repères appartenant au registre des émotions ont été perturbés car les professeurs ne pouvaient pas gérer les élèves à l'étude comme dans leur classe : il y avait plus de bruit et de désordre. Les émotions ne sont pas toujours prises en compte dans les recherches, pourtant les professeurs semblent beaucoup utiliser ce registre de perception dans leur pratique.

Des mots pour décrire ce qui est vécu pendant les séances d'étude, pour confronter les points de vue, pour se mettre d'accord sur ce qu'il faut faire et sur les moyens pour le faire, ont été exprimés en salle des professeurs, et analysés en formation.

Les réunions ont donné du temps pour la réflexion et pour l'échange. Les professeurs comparent leurs manières de faire en étude et essaient de s'accorder tout en acceptant les différences, dont l'origine est attribuée aux personnes ou aux disciplines qu'elles enseignent. Autrement dit, ils élaborent entre eux une pensée sur et pour l'action de chacun.

7.2 Effets de la formation sur les pratiques déclarées des professeurs

L'analyse des résultats obtenus montre que la formation a permis aux professeurs de travailler sur leurs propres pratiques, en tenant compte du milieu professionnel dans lequel ils travaillent.

Les pratiques restent néanmoins plutôt stables selon la composante cognitive : les visites effectuées dans les classes ne montrent pas de changement didactique majeur durant l'année. L'organisation du travail en classe est pourtant devenue un peu moins individuelle, au profit d'un travail en binômes qui favorise les échanges entre les élèves. D'après leurs témoignages, les professeurs portent une attention accrue sur le travail réalisé par élèves plutôt que de focaliser leur attention sur celui qui n'a pas été fait. Ils déclarent proposer aussi de nouvelles formes d'activités en classe et de travail à la maison qui rejoignent ce que Félix et Johsua (2002) appellent « co-construction d'un milieu pour le travail à la maison ». La communication entre professeurs a été développée par les réunions, y compris en dehors des séances de formation.

7.3 Effets du dispositif sur les élèves : objectif et révélateur de l'évolution des pratiques

Nous avons comparé la classe dont les professeurs ont participé au double dispositif « étude/formation », et les autres classes de sixième du collège. Deux classes « sélectives » regroupaient les élèves dont les résultats scolaires étaient les meilleurs à la fin de la scolarité primaire. Le dispositif « étude » concernait les élèves repérés pour leurs difficultés de méthode ou des conditions de travail personnel difficiles. Deux autres classes, « ordinaires », ont été conçues avec les autres élèves.

Commençons par le comportement scolaire. Les tests statistiques ¹ montrent un effet classe sur le nombre moyen des absences : les élèves qui ont suivi l'étude sont moins absents que ceux des

1 Les tests de comparaison de moyenne ont été réalisés au seuil de 5%. Pour valider nos conclusions, nous indiquons le degré de signification p de chaque test entre parenthèses.

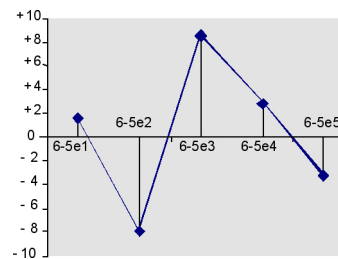
autres classes ordinaires ($p < 0,043$) et le nombre moyen d'absences par élève de la classe « étude » ne diffère pas de celui des classes sélectives ($p > 0,18$).

Continuons avec les apprentissages. L'analyse montre un effet de la constitution des classes sur les performances à l'entrée en sixième : pas de différence entre les deux classes sélectives ($p > 0,99$), ni entre les trois classes ordinaires ($p > 0,36$) ; les classes sélectives obtiennent une performance moyenne de 75 % qui est significativement supérieure à celle des classes ordinaires de 55 % environ ($p < 10^{-15}$). La sixième « étude » détient la performance la plus basse du collège. La moyenne nationale ² est 70 % et la moyenne en ZEP ³ est 61 %. Les deux classes sélectives ont donc des performances légèrement supérieures à la moyenne nationale alors que les trois classes ordinaires ont obtenu des résultats sensiblement inférieurs à celui des ZEP. Globalement, la moyenne du collège est 62 % c'est-à-dire environ la moyenne nationale en ZEP.

Une étude analogue a été effectuée avec les évaluations à l'entrée en cinquième qui confirme l'effet des types de classes. Nous avons néanmoins analysé l'évolution des indices des performances (base 100 par rapport à la moyenne nationale) entre l'entrée en sixième et l'entrée en cinquième. La moyenne du collège est de 89,24 en sixième et de 90,28 en cinquième, elle est inférieure au niveau national moyen, et les élèves n'ont globalement ni progressé ni régressé après leur première année de collège ($p > 0,76$).

Les résultats obtenus sur les classes sont les suivants.

Classe	Type	Effectif	Évolution	É. T.
6/5 ^e 1	Sélective	24	+ 1,53	12,29
6/5 ^e 2	Ordinaire	19	- 7,98	13,93
6/5 ^e 3	Sélective	27	+ 8,50	15,4
6/5 ^e 4	Étude	25	+ 2,79	13,06
6/5 ^e 5	Ordinaire	20	- 3,27	14,14



L'analyse statistique permet de distinguer deux groupes : d'une part les classes sélectives et la classe « étude » qui conservent leur niveau ou qui progressent, et d'autre part les deux classes ordinaires qui n'ont pas bénéficié de l'étude et qui régressent ($p < 0,0003$). Finalement, le dispositif « étude/formation » n'a pas suffi à combler les écarts, mais il a tout de même évité qu'ils ne se creusent : il a enrayé le processus de régression des classes composées d'élèves en difficulté.

Conclusions

Le dispositif de formation pour la pratique et par la pratique visait la résolution d'un problème professionnel rencontré par les professeurs d'un collège. Il a révélé des règles de métier qui portent

2 Pour les résultats nationaux, voir : Direction de la Prospective et du Développement, Note d'Information n° 01.59 de décembre 2001 et n° 03.21 d'avril 2003.

3 Les Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP) regroupent des établissements scolaires des élèves en difficulté, ils bénéficient de moyens spécifiques.

sur la répartition des rôles respectifs des enseignants et des familles, et sur le partage des satisfactions et des difficultés de la profession.

Le bilan des analyses menées sur les déclarations des professeurs montre que les pratiques enseignantes ont évolué pour s'adapter davantage aux possibilités des élèves, mais sans changement majeur quant à l'organisation didactique globale de l'enseignement proposé. Les analyses concernant les élèves montrent un effet du dispositif. L'absentéisme de la classe « étude » était analogue à celui des classes sélectives, c'est-à-dire bien inférieur à celui des élèves des classes ordinaires. L'évolution des résultats d'une année à l'autre montre que les classes sélectives maintiennent leur niveau ou progressent alors que les classes ordinaires régressent sauf celle qui a bénéficié du dispositif expérimental. Le dispositif n'a pas permis, en une année, de combler l'écart entre les classes sélectives et les classes ordinaires, mais il a évité que cet écart ne se creuse.

La résolution d'un problème professionnel apparaît finalement comme une modalité pertinente pour la formation, elle ouvre aussi des perspectives de recherche notamment quant à la relation entre les composantes des pratiques enseignantes qui sont travaillées en formation, et les objectifs qui peuvent être atteints sur l'enseignement et sur l'apprentissage.

Références

- BAUTIER, É. et ROCHEX, J.-Y. (1997). « Ces malentendus qui font la différence ». In TERRAIL, J.-P. (dir.), *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute.
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- FELIX, C., et JOHSUA, S. (2002). Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude. *Revue française de pédagogie*, n° 141.
- LEPLAT, J. (1997). *Regard sur l'activité en situation de travail – Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- ROBERT, A. et ROGALSKI, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, Vol 2/4, p. 505-528.
- RODITI, É. (2004). Le théorème de l'angle inscrit au collège : analyse d'une séance d'introduction. *Petit x*, n° 66, p. 18-48, Grenoble : IREM.
- RODITI, É. (2005). *Les pratiques enseignantes en mathématiques. Entre contraintes et liberté pédagogique*. 196 p. Paris : L'Harmattan.
- VYGOTSKI, J.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor.

Pour joindre l'auteur

Éric Roditi
24 rue de la Justice – 75020 Paris – France
eric.roditi@paris5.sorbonne.fr