

UN DISPOSITIF DE FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS SUR UN TERRITOIRE

*Francesco SADERI,
inspecteur de l'Éducation nationale*

*Emmanuel TRIBY,
professeur des universités, chercheur au Laboratoire
Interuniversitaire de Sciences de l'Éducation et de la Communication, Lisec, (EA 2310),
associé au Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications, Céreq, Université de Strasbourg*

RESUME

Mis en fonctionnement en 2006-2007, le dispositif présenté et analysé ici vise la formation continue des enseignants de l'enseignement primaire d'une circonscription rurale au sud-ouest de Strasbourg ; il est hybride (présence/distance) et concerne spécifiquement le développement des compétences à enseigner, les apprentissages fondamentaux, notamment la lecture. Il est conçu en réponse à une controverse sur le "niveau en lecture" des élèves. Son fonctionnement et ses usages au sein d'une circonscription scolaire révèlent le poids du territoire, dans sa double dimension, verticale (administrative et institutionnelle) et horizontale (sociale et professionnelle). La combinaison des interactions, à distance et en présence, ainsi que les mises en projet individuel semblent y jouer un rôle déterminant.

MOTS-CLES

Accompagnement / dispositif / formation à distance / positionnement / territoire

■ Le fonctionnement d'un dispositif s'affirme dans ses usages qui peuvent être très éloignés des intentions qui ont présidé à sa conception. Ainsi, pour comprendre et connaître un dispositif, il convient d'analyser ses usages, c'est-à-dire à la fois les modalités de son appropriation par ses utilisateurs, mais également son inscription dans un territoire et, surtout, les effets pratiques et politiques qui en résultent. C'est ce que nous proposons de mener dans cette contribution.

Mis en fonctionnement en 2006-2007, le dispositif présenté vise la formation continue des enseignants du premier degré d'une circonscription rurale au sud-ouest de Strasbourg ; il est hybride (présence/distance) et concerne spécifiquement le développement des compétences professionnelles relatives aux apprentissages fondamentaux, notamment la lecture. Après avoir identifié le contexte dans lequel un problème social a pu constituer la matière de sa conception et les caractéristiques du dispositif qui en a résulté, nous analysons les formes et les modalités de son appropriation et en évaluons les effets. Cela nous autorise à formuler des questions quant à la portée de ce dispositif et l'intérêt d'une conceptualisation en la matière.

LA PROBLEMATISATION ET SON CONTEXTE

Qu'il concerne l'emploi ou la culture, la santé ou l'éducation, un dispositif naît dans un contexte particulier. Son sens et sa portée réelle en dépendent. Ce contexte nourrit les intentions qui vont inspirer la conception de ce dispositif ; il est forcément simultanément microsocial - "le niveau du vécu" des acteurs - et macrosocial - l'abstraction sociale partagée ; il prend véritablement corps généralement au niveau *méso*, un territoire. C'est pourquoi il comporte nécessairement une dimension politique."

LE CONTEXTE "HISTORIQUE" : LA CONTROVERSE SUR LES METHODES D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

A l'origine d'un dispositif, il n'y a pas seulement une question sociale vive, il y a aussi sa mise en scène médiatique, sa médiatisation, dont un des archétypes actuels est la *controverse*. En l'occurrence, une controverse s'était développée en France en 2006-2007 autour des compétences en lecture des élèves de l'Ecole primaire en rapport aux méthodes d'apprentissage mises en œuvre : "globale" *vs* "syllabique". Elle a d'abord vu s'opposer le pouvoir politique, conduit à affirmer une préoccupation d'efficacité, et le savoir savant, lui-même divisé ou indéterminé quant au choix des méthodes à proposer pour un apprentissage efficace. Cette controverse développée au niveau national a eu un impact différencié suivant les acteurs de "terrain", les enseignants et les parents.

Pour les enseignants, la controverse a mis au jour, non pas tant leur défaut de compétence professionnelle que leur incapacité à "dire" leur pratique, à défendre leurs choix professionnels. Elle a fait émerger leur difficulté à se rendre compte – et donc à rendre compte – de ce qui fonctionne dans leurs pratiques, de ce qui permet à ces pratiques de fonctionner. Quand, durant les regroupements (formations, "animations pédagogiques" avec l'inspecteur), ils évoquent leur manque de formation dans ce domaine, c'est surtout un manque d'*outils* pour justifier leurs pratiques et leurs résultats qu'ils expriment ; à l'ère de la "communication scientifique" et de la médiatisation, ces outils sont à la fois d'ordre théorique, des recherches qui conforteraient leurs positions, et d'ordre pratique, des mots et des situations qui garantiraient la "compréhension" de leur activité. Pour les parents, tels qu'ils ont su se faire entendre, la controverse a été l'occasion de demander des comptes à l'école, en les fondant à croire à la détention d'un savoir et d'une capacité d'influence sur les pratiques enseignantes, croyances inhérentes au fonctionnement de la controverse.

En ce sens, la montée en puissance de ce dispositif s'inscrit dans la crise de la division sociale du travail éducatif autant que dans le processus historique de *l'individuation*. Remarquons dès à présent que la question de la compétence est au centre de la controverse. Cela confirme le sens de "l'usage social" de cette notion : désigner les savoirs utiles et légitimes en situation professionnelle (Monchatre, 2007).

LA QUESTION DES COMPETENCES EN LECTURE

L'apprentissage de la lecture, dont la compréhension est une composante essentielle, occupe une place stratégique dans notre système d'enseignement primaire (Louichon, 2008) : elle délimite une aire dans un savoir-faire social correspondant alors à un ensemble de savoirs requis pour "réussir" au sein de l'institution ; elle fonde la construction d'un apprentissage programmé et conduit par des professionnels formés ; elle organise un ensemble d'activités dont le produit est susceptible d'être évalué. Elle a, en outre, du fait d'une hiérarchie des savoirs scolaires aujourd'hui assumée au niveau supranational, le privilège de faire partie des savoirs constituant la matière des évaluations internationales de type Pirls¹ ou Pisa², par exemple, ce qui renforce sa position dans la médiatisation.

¹ *Programm in International Reading Literacy Study* est une enquête internationale sur les capacités en lecture, niveau CM1.

² *Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves* est une enquête menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les 34 pays membres de l'OCDE et dans de nombreux pays partenaires. Elle évalue l'acquisition de savoirs et savoir-faire essentiels à la vie quotidienne au terme de la scolarité obligatoire. Les tests portent sur la lecture, la culture mathématique et la culture scientifique.

De son côté, l'approche par compétences comporte trois significations en termes de définition de la *qualification* des enseignants, donc de leur efficacité présumée auprès des élèves : le métier ne peut vraiment s'acquérir qu'*ensituation*, dans la classe ; la bonne posture de l'enseignant est *l'accompagnement* ; l'existence d'un *référentiel* favorise la pratique de l'évaluation et l'auto-évaluation. Derrière le référentiel, il y a une intention sans cesse réitérée : la réussite des élèves. C'est à proprement parler la "performance" recherchée ; et, de préférence, la réussite de tous les élèves. Pour cela, il convient que l'enseignant lui-même soit mis dans une situation de réussite. Cependant, ce référentiel ne sera qu'un outil peu efficace s'il ne permet pas de mettre en œuvre une réelle différenciation de l'intervention formative aboutissant à une individualisation. Le dispositif de formation doit faciliter cet usage différencié dans la mesure où, en intégrant notamment *le projet personnel de formation*, il permet une réelle individualisation : en effet, l'enseignant fait l'expérience, et de l'interaction, et de l'accompagnement, deux activités au fondement de l'individualisation.

CADRE THEORIQUE : DU DISPOSITIF AU TERRITOIRE

Le concept de *dispositif* est mobilisé dans nos recherches pour désigner les modes d'organisation des activités sociales propres à une période historique caractérisée par une forme nouvelle de "gouvernementalité" marquée notamment par un Etat fonctionnant "à l'économie", et transférant sur le "local" la charge de trouver des réponses à des problématiques sociales construites par la médiatisation (Foucault, 2004). Le concept de *territoire* lui est intrinsèquement lié dans la mesure où il sert à nommer simultanément les modes d'inscription des acteurs dans des espaces physiques (démon- et géographiques) et les modes de construction des activités dans des espaces sociaux et symboliques (politiques et institutionnels). Avec la "gouvernementalité libérale", l'espace territorial du pouvoir politique ne disparaît pas ; il subit une dissociation de ses différentes dimensions : physique, discursive, matérielle, symbolique, vécue.... L'Etat intervient pour circonscrire - c'est bien le cas de le dire ici - cette forme de délégation de pouvoir et de souveraineté qu'il transfère au "local". Contraint, dans la période actuelle, de répondre aux deux exigences d'efficacité (notamment par le souci de l'évaluation) et de légitimité (notamment par l'affirmation de l'égalité), le pouvoir politique *invente* ainsi le territoire, dans des conditions qui accordent une part substantielle aux "acteurs de terrain".

La perspective anthropologique développée par Hall (1971) nous ouvre également quelques pistes pour comprendre la constitution d'un espace *horizontal* où se trament les activités, entre "dimension cachée" et "proxémie", face à l'espace *vertical*, administratif et institutionnel, ici la circonscription scolaire. La "dimension cachée", ce territoire nécessaire à tout être humain (et animal) pour son équilibre, correspond à l'espace "vécu" par des individus de plus en plus mobiles, matériellement et/ou

symboliquement, de moins en moins ancrés dans des lieux particuliers. La "proxémie" recouvre la distance physique qui s'établit entre des personnes prises dans une interaction ; celle-ci se divise aujourd'hui entre la "présence" et la "distance". Ces deux concepts désignent de façon heuristique l'usage que l'individu fait de l'espace, dans la perspective de la "communication interculturelle" propre à Hall. Une transposition de cette configuration conceptuelle permet de saisir la coexistence d'un territoire essentiellement *vertical*, administratif, codifié par des statuts et des modalités d'affectation, et un territoire *horizontal* des interactions, structuré par les usages de la "distance", technique et géographique. Cette dualité de territoire s'actualise également par les faits de langage influencés par les technologies de la distance, dans la mesure où la "communication" dépend de la capacité du langage à construire la possibilité de l'interaction³ (Apollon, 2010).

METHODOLOGIE ET DEMARCHE

La recherche développée dans cette contribution a correspondu d'abord au souci d'une équipe de praticiens de mieux comprendre les implications du fonctionnement d'un dispositif qu'ils avaient élaboré et fait exister ; elle est en outre sous-tendue par la volonté d'étendre ce dispositif. Ainsi, les conditions sociales et matérielles de cette recherche étaient particulièrement propices à la mise en œuvre d'une *étude de cas* (Albarello, 2011), malgré les évidentes limites épistémologiques et méthodologiques qu'elle comporte. En effet, dans cette démarche, "le discours du chercheur se situe dans le registre de l'argumentation et de la recherche d'une 'plausibilité' plutôt que dans celui de l'administration stricte de la preuve" (Albero, 2010, p. 18). Cependant, "approche plutôt que méthode (...), elle permet de concilier l'impératif d'exigence scientifique pour les chercheurs et celui de la communication de leur expérience par les acteurs sociaux" (Albero, 2010, p. 15-16).

Cette méthodologie de recherche s'est finalement imposée pour deux raisons au moins : la postériorité de la recherche sur la mise en œuvre du projet lui-même et son dispositif excluait la recherche-action et ne permettait pas la mise en place d'un dispositif expérimental ; notre cadre théorique, articulant dispositif et territoire, exigeait à la fois de circonscrire spatialement l'analyse et de diversifier la nature des matériaux collectés : observables, discursifs, etc. Deux enquêtes complémentaires ont été menées pour tenter de comprendre plus précisément certains phénomènes : l'une

³ La transposition du modèle anthropologique de Hall est rendue problématique par le fait même que l'usage des cinq sens, essentiel dans sa conceptualisation, est profondément modifié par les technologies de la distance et que le langage, déterminant dans la "communication interculturelle", est en quelque sorte *crystallisé* dans la technique (selon l'expression de l'ergonomie).

concerne la réception et l'usage de ce dispositif (Crocenzo, 2011), l'autre a porté sur les représentations du territoire parmi les enseignants participant à ce dispositif⁴.

En cohérence avec la démarche d'étude de cas, la diversité des matériaux collectés est importante ; des discours mais aussi des faits et des statistiques : traces des interactions et des usages des outils à disposition (plate-forme, fiches-projets), supports et comptes-rendus de visite de l'Inspecteur ou des réunions de régulation, données quantifiées issues des deux enquêtes complémentaires...

Notre question de recherche est double : à quelles conditions peuvent progressivement s'instituer un dispositif et ses usages ? Comment, pour faire fonctionner ce dispositif, les acteurs s'emparent d'un territoire tout en participant simultanément à sa constitution ?

LE DISPOSITIF A L'ŒUVRE

A l'instar d'une machine ou d'un mécanisme, du modèle desquels il s'inspire, un dispositif est fait de dispositions propres à entraîner un mouvement, et de ressources ou attributs qui alimentent et soutiennent cette dynamique.

LA MECANIQUE DU DISPOSITIF

A sa manière, ce dispositif tente d'intégrer ce qui, dans la période considérée, paraît à la fois le mieux adapté aux objectifs de formation continue et le plus performant au regard des progrès de la recherche dans ce domaine. Le dispositif, nommé *Formation par les compétences professionnelles* (Saderi, 2010), a été initié et porté par l'inspecteur et son équipe de circonscription. Hybride, il comporte un outil collaboratif et des moments de regroupement en présentiel. Il est directement inspiré de la réforme de la formation des enseignants et s'appuie très formellement sur le référentiel de compétences des enseignants⁵ en déclinant et en développant les compétences relatives aux différents domaines d'activités. Ce référentiel constitue "une colonne vertébrale pour le dispositif de formation. Il est conçu comme un outil de médiation permettant aux enseignants de s'y référer pour la mise en œuvre d'un domaine donné et de définir les écarts entre les compétences déclinées et la pratique de classe. (...) La compétence professionnelle s'élabore en contexte, c'est pourquoi le référentiel proposera des axes de formation qui se croisent avec la pratique du métier" (Saderi, 2010, p. 9-10).

⁴ Menée au sein même de la circonscription concernée, fondée sur un QCM, cette enquête n'a pas encore donné lieu à un document publié.

⁵ Arrêté du 19-12-2006, abrogé et repris dans l'arrêté du 12-5-2010, *Bulletin Officiel*, 29, 22-7-2010.

Ce dispositif se déploie à partir d'une plate-forme de formation à distance. Divers outils sont proposés sur cet espace collaboratif : une base de données contenant des textes officiels et des ressources du Ministère de l'Éducation nationale, des références d'articles de recherche classées par thématiques, un outil de communication synchrone et un espace de dépôt de documents et de communication asynchrone.

Par ailleurs, les enseignants, libérés de leur classe pour une période de stage, sont rassemblés autour d'une ou de deux capacités professionnelles en lien avec la lecture. Ils définissent alors un axe de formation prioritaire et une problématique de travail. L'analyse des pratiques, matériau de base de la formation, est accompagnée par un enseignant-expert dont le rôle est à la fois d'apporter des conseils pratiques et de les guider dans leur problématique de travail. Les enseignants qui en expriment le besoin (groupe de deux ou trois enseignants), ont la possibilité de vivre une situation d'analyse de pratiques professionnelles :

- par l'observation d'une séance au temps n (ciblée sur une compétence du référentiel) menée, dans sa classe, par un maître-formateur et suivie d'une analyse collective ;
- par l'action d'un enseignant du groupe qui prend en charge la séance au temps $n+1$;
- par la lecture collective et l'analyse de la conception et la mise en œuvre, qui a pour but de développer l'attitude réflexive des enseignants, guidés par le formateur.

Pour pouvoir mettre à disposition des stagiaires cet axe de formation, il est nécessaire que le territoire dispose d'un bon maillage de maîtres-formateurs préparés à l'analyse du geste professionnel.

Après la phase de regroupement, les enseignants se retrouvent dans leur classe pour expérimenter les outils qu'ils ont créés, armés d'un "projet de réussite" pour la classe (l'engagement collectif d'améliorer les compétences des élèves en lecture), accompagnés par une personne ressource et en lien avec les autres expérimentateurs sur la plate-forme. Une phase de restitution et de mise en commun des travaux rassemble à nouveau l'ensemble des enseignants impliqués et l'équipe des personnes-ressources. Confirmant une dimension importante d'un dispositif, celui-ci comporte trois modalités d'évaluation :

- une auto-évaluation au départ de l'action : le positionnement de l'enseignant à partir du référentiel de compétences fonctionnant en ligne sur la plate-forme de formation ;

- l'évaluation institutionnelle effectuée par l'inspecteur (responsable de la formation), séparant le jugement formel et un moment d'évaluation formative, outillé et discuté ;
- l'évaluation des élèves représentant l'estimation des effets de la formation.

ATTRIBUTS DE CE DISPOSITIF

Pour un dispositif, les attributs sont les ressources de sa dynamique. C'est également ce qui va influencer ses usages, sans pour autant les contraindre. C'est enfin l'occasion de faire émerger certains aspects particulièrement problématiques.

L'accompagnement et le positionnement

L'accompagnement est essentiel à la mise en usage du dispositif. Ici, il s'applique à trois domaines distincts quoique complémentaires : l'analyse de l'activité de l'enseignant avec ses élèves, qui intègre un modèle de conception et de construction de la formation ; une volonté de différenciation qui doit permettre une véritable individualisation des parcours des enseignants impliqués ; une pratique de la médiation, voire de l'*intermédiation*, sur un territoire, pour contribuer à le faire exister en instaurant, plus que sa dimension sociale, sa dimension *collective* (Triby, 2007) : nouer des relations originales, donner du sens aux incidents, fournir des ressources d'interface...

Prescripteur de l'accompagnement, l'existence d'un *outil de positionnement*, sur la plateforme, est un facteur d'engagement dans le dispositif. Cet outil, composé à partir du référentiel ministériel, doit simultanément autoriser :

- une capacité d'auto-évaluation comportant une visée socialisatrice de "culture professionnelle" (Saderi, 2010, p. 11). Celle-ci doit permettre de déboucher sur la constitution et le fonctionnement d'un groupe de besoin : l'évaluation par les pairs supportant la dynamique de la compétence collective ;
- l'identification de besoins de formation complémentaires : soit sous la forme de compléments individuels (ressources documentaires et pédagogiques), soit sous la forme d'un besoin d'accompagnement spécifique, soit encore sous la forme d'une implication plus active dans le groupe de besoins ;
- "la définition d'objectifs opérationnels" (Saderi, 2010, p.12) conçus comme possibles traductions pratiques des finalités du système éducatif (scolaire, primaire), des orientations de la politique éducative et de ses déclinaisons locales, des caractéristiques du contexte et, enfin, la prise en compte des priorités nationales et académiques.

Le travail collaboratif : plate-forme et "travail partagé"

La plate-forme correspond à la dimension *technologique* de la formation. Au premier abord, la technologie, ou la "mise à distance" au sein du dispositif, a surtout privilégié les connaissances à acquérir (ressources en ligne) et, dans une moindre mesure, les interactions et la collaboration. Mais ce dernier aspect est décisif, quoique paradoxal ; c'est lui qui constitue littéralement l'ébauche d'un *territoire* alors même qu'il sert à mettre à distance : un réseau d'interactions orientées vers une finalité commune dans un espace géographique relativement délimité. La distance crée de la proximité et en même temps aiguise l'identité (*idem* et *ipse*) : parce que le dispositif permet à la fois aux enseignants de se rendre compte que des collègues ont les mêmes problèmes dans d'autres écoles de la circonscription (identité *idem*) ; parce que les enseignants peuvent se rendre compte qu'ils appartiennent à un même groupe professionnel, qu'ils partagent leurs questions, leurs problèmes et la manière d'y répondre (identité *ipse*⁶). L'individualisation prônée dans la mise en œuvre de la plate-forme est paradoxale : elle est d'autant plus développée qu'elle peut se nourrir de l'interaction et du travail collaboratif.

La notion de "travail partagé de l'enseignant" aide à problématiser ce phénomène, généré ici par le fonctionnement du dispositif. "Le partage des activités nécessite *a minima* un objectif commun, un accord qui permettra de 'faire ensemble' et, si possible, de 'réussir ensemble'. Dans ce cadre, le langage (conversations et écrits) constitue un vecteur particulièrement important mais sans être exclusif" (Piot et Marcel, 2009, p. 8). La traduction qu'opère le langage tend à donner une forme transmissible aux savoirs qui s'ébauchent dans l'action et, ce faisant, contribue à les rendre durables et collectifs. En effet, ce qui importe ici, c'est que le dispositif permet d'abord une prise de parole partagée sur sa pratique ; ce qui fait alors entrer les enseignants participants dans une activité représentant un "engagement personnel" de chacun à une *œuvre* collective. Le travail partagé va ainsi influencer à la fois la "conduite de la classe" par ses produits (outils, supports, trames...) et les "pratiques d'enseignement" par les processus à l'œuvre dans les interactions générant un savoir professionnel nouveau. Le travail avec d'autres enseignants ou des partenaires n'est plus ni second, ni secondaire, mais s'intègre au travail de l'enseignant.

Dans la pratique, des interactions en présence et à distance entretiennent la réflexivité : des "pauses métacognitives" sont effectuées par des discussions à partir des ressources de la plateforme et le partage d'expériences et d'outils entre les parties prenantes, lors des regroupements et en ligne. Ce "travail partagé" ne modifie pas *de*

⁶ Termes empruntés à Ricœur dans une distinction développée pour la formation par Jorro (2009).

facto les apprentissages des élèves, mais il incite les enseignants à une approche beaucoup plus "professionnelle" de leur activité, qui les conduit notamment à une plus grande attention à des difficultés spécifiques et donc à la différenciation pédagogique (Tardif et Borgès, 2009). Une enquête complémentaire réalisée dans la circonscription (Crocenzo, 2011) montre toutefois que les grandes difficultés d'apprentissage qui, dans ces classes et ce territoire, concernent 2 ou 3 élèves par classe, ne trouvent pas de solution par ce dispositif ni par de l'accompagnement pédagogique en général".

LE DISPOSITIF DE "MISE A DISTANCE" ET LE *TERRITOIRE*

Dans le contexte de cette expérience, la notion de *territoire* paraît à la fois *utile*, puisque elle semble parler aussi bien aux acteurs qu'aux chercheurs, *novatrice*, car elle paraît tout naturellement offrir un cadre aux changements de pratiques en cours, *problématique*, car elle s'inscrit dans un contexte où l'espace géographique et l'espace politique semblent bien articulés (sinon confondus), alors que leurs déterminants et leur structuration divergent sensiblement. Attachée à l'éducation et la formation, cette triple caractéristique du territoire permet de le penser comme un "lieu apprenant" (Schaller, 2007), la *situation* à partir de laquelle se construisent des apprentissages ; ou encore, comme une "situation de développement". Nous retrouvons ainsi une proposition de la didactique professionnelle qui consiste à "penser la notion de territoire, avec toutes les caractéristiques qui sont les siennes, comme une situation, c'est-à-dire un "environnement expérimenté" (selon l'expression de Dewey), en permanence, par des personnes qui en ont et en font l'expérience, doivent ou veulent en faire l'expérience" (Gagneur et Mayen, 2010, p. 65). Elles tirent de nouveaux savoirs de cette expérience partagée. Le territoire est l'espace dans lequel s'inscrit et simultanément se clôt le dispositif. Il croise l'économique et le politique comme *l'horizontal* des activités en réseaux s'articule nécessairement au *vertical* du pouvoir hiérarchisé et réglé (Hillau et Simon, 2010). Il convient dès lors d'identifier ce qu'on nomme "l'économique" dans notre dispositif, et ce que recouvre le "politique", quand il n'est pas simplement assimilé à la "gouvernance"... L'économique, en l'occurrence, a deux dimensions : une dimension étroitement budgétaire qui intègre notamment les coûts des remplacements lors des stages et les déplacements lors des journées dites "d'animation" (*i.e.* de formation) et les regroupements, autant que l'investissement et l'entretien du dispositif technique. L'autre dimension proprement économique concerne les ressources, le processus et les effets produits, objectivement mesurables. Quand Agamben nous fait littéralement découvrir que l'étymologie de dispositif est pratiquement assimilable à l'économie (2005, p. 25-28), il ne fait que nous révéler cette sorte d'évidence : un dispositif est une "machine" à produire des effets sociaux. Pour fonctionner, cette machine a besoin de ressources, d'un cadre de fonctionnement et surtout de viser un produit. Avec Foucault, on sait pourtant que la

matérialité ne suffit pas à l'économique pour fonctionner efficacement et durablement ; il lui faut également un *discours*, discours de justification mais également, lorsque l'on est dans l'action, discours de conceptualisation, au sens que lui donne la didactique professionnelle (notamment Vergnaud, 1996).

Cela conduit à mettre en évidence les conditions de l'efficacité du dispositif : un dispositif sera d'autant plus efficace au regard de ses intentions affichées qu'il inscrit ses usages dans des pratiques sociales existantes ou en émergence, qu'il est accompagné d'un discours légitimateur et comporte une fonction d'identification-valorisation-reconnaissance sociale importante. C'est ainsi que le dispositif trouve son sens, entre une attitude plus constructive vis-à-vis de son activité, dans la classe, et surtout un discours plus sûr de ses repères et de sa légitimité. En ce sens, le dispositif est la réponse au besoin social repéré au départ.

Jouant un rôle central dans un dispositif, *le politique* transparait ici sous différents avatars :

- dans l'affirmation d'une réponse à un besoin social ou, plus précisément, le besoin de prendre part et position dans une controverse sociale ;
- dans la volonté d'améliorer l'efficacité d'un dispositif de traitement d'une question sociale vive, et plus précisément de montrer que l'on veut augmenter cette efficacité et que l'on veut y croire ;
- dans le souci d'évaluer le travail des enseignants, ou plus précisément, d'augmenter la capacité à la fois d'auto-contrôle sur cette activité et le contrôle collectif.

RESULTATS ET ENSEIGNEMENTS : LE DISPOSITIF A L'USAGE

Dans la mesure où il ne s'agit pas réellement d'une expérimentation, il n'est pas possible d'établir des résultats au sens strict, tout au plus constater des effets visibles, relever des évolutions significatives dans sa mise en œuvre.

Les usages du dispositif : l'évaluation en pratiques

Avec les usages, nous sommes en fait au cœur de l'opposition "horizontal/vertical" elle-même au centre de la question du dispositif : sommairement, entre l'économique et le politique, les savoirs en actes et le pouvoir en action, les interactions entre acteurs et les hiérarchies, réelles ou symboliques... De multiples questions émergent sans qu'il soit possible d'y répondre du fait de la complexité créée par le dispositif dans ses différents contextes ; elles touchent notamment à l'évaluation, tant cette dernière révèle et simultanément donne corps à ce que *produit* un dispositif :

quelle part et quel sens donner à l'évaluation par l'Inspecteur de l'Education Nationale (IEN)? Comment s'assurer que l'évaluation reste possible et simultanément ne fait pas obstacle aux effets de formation apportés par le dispositif ?

Une esquisse de réponse est à rechercher dans l'importance accordée à la *contractualisation* entre l'IEN et l'enseignant, et la distinction, dans l'inspection, entre "le moment du contrôle" et "le moment de la formation". Il faut faire la part entre les éléments qui vont faire l'objet de l'évaluation-contrôle (correspondant à l'inspection : ce qui est fait des consignes officielles) et la "discussion entre professionnels" que permet à la fois la contractualisation et l'habitude prise progressivement de parler de sa pratique, justifier ses choix. Le dispositif "produit du discours sur sa pratique".

L'évaluation s'avère sans doute l'axe central de ce dispositif, dans une conception qui dépasse le contrôle de conformité ou la mesure de performance. A cet égard, depuis sa conception initiale, des dispositions nouvelles ont vu le jour dans ce dispositif :

- le "projet de réussite" comme modalité d'auto-évaluation. Celui-ci introduit, sur la base du volontariat, une visée de résultat alors que le dispositif global est d'abord une réserve de ressources, de moyens. Chaque enseignant volontaire définit son objectif.
- le "groupe de travail" ou "l'atelier" comme modalité d'évaluation par les pairs. L'atelier est l'occasion de rendre opérationnelles les relations qui se nouent entre les enseignants, hors de leur classe, de leur établissement. Une façon aussi d'initier une problématisation en imposant au groupe de décider d'une thématique qui constituera l'objet même du groupe. Sur la plate-forme, les utilisateurs qui en ont fait le choix peuvent ainsi confronter leurs pratiques et plus encore leurs représentations sur leur manière de s'approprier leurs compétences professionnelles. Dans cette modalité d'interaction, l'individualisation retrouve son fondement collectif.

Les positionnements successifs permettront à chaque enseignant de lire son évolution, soit par le biais du référentiel de compétences, soit à travers l'impact de sa pratique de classe.

Les effets du dispositif

Construit à partir de directives ministérielles et le référentiel de compétences, il n'est pas étonnant que ce dispositif fonctionne par l'évaluation : l'évaluation comme validation, comme valorisation, mais aussi, malgré tout, comme estimation d'un impact. L'impact est d'abord et nécessairement celui qui est recherché par les intentions officielles de départ ; il est également constitué par les effets non recherchés

de son fonctionnement, effets pourtant décisifs quant à la pérennité du changement qu'il voudrait instituer et déterminants également sur les personnes qui s'y sont impliquées.

La portée du dispositif : une efficacité en question

L'évaluation institutionnelle ne relève pas que de l'inspection ; elle passe aussi par les évaluations nationales régulières qui constituent la mesure de l'efficacité recherchée. Pourtant, ici, l'impact des évaluations est difficile à cerner car il faut tenir compte des évolutions sociologiques qui touchent la circonscription de même que de la mobilité des personnels enseignants. Une amélioration des connaissances des élèves est notable, mais il paraît difficile de l'imputer en priorité aux changements des pratiques induits par le dispositif. C'est là une limite de notre démarche d'étude de cas.

Même bien fondée, cette évaluation par les résultats comporte des limites, et notamment le risque d'oublier le contexte et la capacité des enseignants à le *mettre en question* par des activités induites mais non anticipées par les concepteurs du dispositif. Il y a, en effet, des effets recherchés par le dispositif et des activités induites : "une voie de recherche consiste à examiner les dispositifs individualisés et à examiner quelles activités sont générées par tel dispositif, et pas seulement celles qui sont attendues par ses concepteurs" (Mayen, 2009, p. 64). Avec les dispositifs de formation, il n'est jamais aussi important de prendre en compte l'activité réelle, y compris lorsqu'elle correspond à un véritable détournement du prescrit. Dans le cas présent, peu d'*écarts* semblent être apparus tant la prégnance du cadre de départ est importante.

L'usage de soi par le dispositif : la question de l'identité

Quel est l'intérêt de la notion d'identité pour notre interrogation du dispositif de formation ? Remarquons d'abord que la référence même à cette notion pose question dans la mesure à elle paraît s'inscrire dans un champ de problématisation et de conceptualisation totalement distinct de celui de dispositif ; on pourrait même ébaucher l'hypothèse selon laquelle un dispositif est plutôt destructeur d'identité. Tout au plus peut-on faire référence à la conception *goffmanienne* de l'identité : l'effet de stigmatisation que l'usage d'un dispositif peut comporter pour ses utilisateurs (Dubar, 1996), entre les *insiders* et les *outsiders*, ceux qui y participent et ceux qui restent à l'extérieur, aspirants ou non à y entrer.

Pourtant la référence à l'identité est intéressante pour deux raisons au moins :

- Le dispositif étudié comporte un objectif explicite de construction d'un sentiment d'appartenance, constitutif de l'identité primaire. Plus précisément, l'appartenance à un groupe censé partager une question sociale vive, les

difficultés à enseigner la lecture et le parcours biographique sont mis à contribution.

- La notion d'identité est une manière de *nommer* un changement important de pratique sociale (Barbier, 1996, p.11) et donc de "l'accompagner" plus sûrement. Plus précisément, le dispositif permet l'activation des différents "niveaux" de conception et d'intervention, et leur articulation, dans lesquels l'activité professionnelle enseignante s'inscrit nécessairement : la classe (micro), le territoire (méso), le système éducatif et sa déclinaison académique (macro). Notre hypothèse est que le *territoire* fait le lien par le réseau d'interactions et la distance (relative) qu'il permet. Cela ne suffit pas sans doute à créer le sentiment d'appartenance qui donnerait une réalité sociale et symbolique à cet espace géopolitique.

Une enquête par questionnaire auprès de l'ensemble des enseignants impliqués dans le dispositif a donné des résultats mitigés que des tris croisés et surtout des entretiens complémentaires devraient permettre de fonder davantage. Si l'identité peut être révélée par le *biais* d'un questionnaire, donc par du "déclaratif", il semble que l'identité professionnelle de ces enseignants reste largement "administrative". Le territoire de référence est clairement la circonscription, sachant que le terme même de territoire oblige l'enseignant répondant à "sortir de sa classe" et de son établissement, apparemment encore plus important. Le territoire n'existe pas vraiment dans les schèmes des enseignants concernés... L'attachement au territoire administratif - la circonscription - est dominé par le lieu d'habitation de ces enseignants, ce qui éloigne du territoire de formation.

L'usage élargi : de l'usage du dispositif à son extension

Dans le contexte de réforme de la formation des enseignants, savoir si ce dispositif pourrait être étendu à d'autres circonscriptions revient surtout à se demander dans quelle mesure il pourrait être utilisé pour la formation initiale et continue des enseignants. Cette question s'inscrit elle-même dans la problématique des changements concernant la formation des enseignants, accordant la primauté à la mise en situation et l'accompagnement (le "compagnonnage") des enseignants novices ou en difficultés. Dans ce contexte, son extension suppose la capacité du dispositif à répondre à trois exigences. Les deux premières semblent portées par le dispositif : la primauté de la mise en situation et l'individualisation. La primauté de la mise en situation est centrale ici puisqu'elle est au point de départ de l'entrée des enseignants dans son fonctionnement. L'individualisation est au fondement de sa dynamique, n'excluant ni la mobilisation de "compétences collectives", ni l'accompagnement, mais incluant fortement l'individu médiatisé contemporain. Ces deux premières

exigences sont confortées par la composante "distanciée" - par la réflexion et la technique - de ce dispositif.

La troisième exigence est plus problématique car elle renvoie aux conditions de possibilité de généraliser ce dispositif dans le cadre d'une conception complètement renouvelée de la formation des enseignants au niveau national, et particulièrement en formation initiale. Dans l'immédiat, cette exigence appelle des réponses soulevées dans cette contribution : le territoire administratif qu'est la circonscription peut-il constituer une unité territoriale de base opérationnelle pour la mise en œuvre des priorités nationales ? L'importance accordée aux faits de langage dans les interactions peut-elle trouver une place aussi structurante pour l'action et les savoirs en jeu quand différents niveaux politiques interfèrent, avec les effets de médiatisation qu'ils comportent ? En fait, cette expérimentation mérite encore d'être approfondie, tant d'un point de vue pratique (d'autres domaines de compétences, plus d'acteurs impliqués) que théorique : notamment, questionner le *politique* à l'œuvre dans les dispositifs, réinterroger le territoire dans sa dimension discursive autant qu'administrative, conceptualiser davantage les effets de ce dispositif⁷.

BIBLIOGRAPHIE

Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris, France : Payot.

Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode recherche*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Albero, B. (2010). L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner. In Albero B., Poteaux N. (eds.) *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : une expérience d'autoformation à l'université* (p. 15-25). Paris, France : Editions de la MSH.

Apollon, D. (2010). Invention de soi et compétence à l'ère des réseaux sociaux. *Questions vives*, 14, 147-159.

Barbier, J.M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education permanente*, 128, 11-25.

Crocenzo, C. (2011). *La formation continue des professeurs des écoles au service de l'amélioration des compétences des élèves en lecture-compréhension*. Mémoire de Master. Strasbourg, France : Université de Strasbourg.

⁷ La circulaire sur la formation 2011-042, publiée dans le *Bulletin Officiel* n°13 du 31/03/2011, propose une orientation en ce sens ; on y lit en particulier : "[...] faire de l'établissement et de la circonscription les lieux privilégiés de la formation des enseignants [...]".

- Dubar, C. (1996). Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité. *Education permanente*, 128, 37-43.
- Foucault, M. (2004). *La naissance de la biopolitique. Cours de 1978-79*. Paris, France : Seuil.
- Gagneur, C.A. & Mayen, P. (2010). Le territoire est-il une situation de développement ? *Education permanente*, 184, 63-77.
- Hall, E.T. (1971). *La dimension cachée*. Paris, France : Seuil.
- Hillau, B. & Simon, G. (2010). Compétences et développement des territoires : contextes, viviers, acteurs. *Education permanente*, 185, 13-24.
- Jorro, A. (2009). La reconnaissance professionnelle : enjeux conceptuels et praxéologiques. In Jorro A. (ed.) *La reconnaissance professionnelle en éducation. Evaluer, valoriser, légitimer* (p. 11-49). Ottawa, Canada : Presses de l'université d'Ottawa.
- Louichon, B. (2008). *L'abstraction étonnante*. IFE. [en ligne] (s.d.) <http://litterature.inrp.fr/litterature/discussions/>
- Mayen, P. (2009). Activité et individualisation. *Savoirs*, 21, 53-64.
- Monchatre, S. (2007). D'une pratique à son instrumentation. *Formation emploi*, 99, 5-11.
- Piot, T. ; Marcel, J.F. ; Tardif, M. (eds.) (2009). Le travail partagé des enseignants. Introduction. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2.
- Saderi, F. (2010). *Construire son projet professionnel : de l'analyse des besoins à l'évaluation des résultats*. Strasbourg, France : Inspection académique du Bas Rhin.
- Schaller, J.J. (2007). Un lieu apprenant : de l'habitus à l'historicité de l'action. *Orientation scolaire et professionnelle*, 36/1, 83-93.
- Sorel, M. (2010). Former avec les environnements (éditorial). *Education permanente*, 183, 5-15.
- Tardif, M. & Borgès, C. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2, 83-99.
- Triby, E. (2007). La formation des adultes entre médiation et intermédiation. In Prairat E. (ed.). *La médiation : explorations, usages, figures* (p. 174-187). Nancy, France : PUN.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In Barbier J.M. (ed.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Paris, France : Puf.