



De la transmission des valeurs républicaines à un développement professionnel des enseignants : une étude de cas en Enseignement Moral et Civique (EMC)

From the transmission of republican values to the professional development of teachers: a case study in Moral and Civic Education

Jean-Luc Denny



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/activites/5936>

DOI : 10.4000/activites.5936

ISSN : 1765-2723

Éditeur

ARPACT - Association Recherches et Pratiques sur les ACTivités

Référence électronique

Jean-Luc Denny, « De la transmission des valeurs républicaines à un développement professionnel des enseignants : une étude de cas en Enseignement Moral et Civique (EMC) », *Activités* [En ligne], 18-1 | 2021, mis en ligne le 15 avril 2021, consulté le 17 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/activites/5936> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/activites.5936>

Ce document a été généré automatiquement le 17 avril 2021.



Activités est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

De la transmission des valeurs républicaines à un développement professionnel des enseignants : une étude de cas en Enseignement Moral et Civique (EMC)

From the transmission of republican values to the professional development of teachers: a case study in Moral and Civic Education

Jean-Luc Denny

NOTE DE L'ÉDITEUR

Article soumis le 12 avril 2020, accepté le 30 janvier 2021

- 1 Le métier d'enseignant en France est marqué par l'absence de tradition didactique visant à enseigner le développement personnel de l'élève (Husser, 2017) à l'instar de la Belgique et du Québec. Émerge l'intérêt d'études de terrain relevant de la professionnalité enseignante en prise avec la transmission des valeurs dans ses visées émancipatoires pour les élèves. Du latin *emancipare*, affranchir, libérer un esclave du droit de vente, l'émancipation est abordée comme un processus s'inscrivant dans la durée. Celui-ci est susceptible de soutenir un développement combinant des dimensions morales et intellectuelles indispensables pour exercer la citoyenneté de façon engagée, critique et participative (Freire, 1996/2006). Tenant d'une tradition humaniste, nous abordons les valeurs comme un rapport reliant l'Homme au monde.
- 2 L'étude se met en quête du travail réel des enseignants défini comme « caché » (Champy-Remoussenard, 2014, p. 1) dans des situations de transmission des valeurs. Elle ambitionne de documenter comment, dans une perspective longitudinale et

heuristique, des enseignants rendent compte de la manière dont ils font face et se développent dans des situations d'inconforts professionnels, car engagés à faire débattre les élèves sur « la valeur des valeurs » (Chauvigné, 2018, p. 12). Nous revendiquons une dimension compréhensive et transformative (Schwartz, 1997) en cherchant à produire de la connaissance scientifique sur un thème, l'éducation civique, très peu documenté dans la recherche (Bozec, 2016).

1. L'enseignant en prise avec une triple incertitude contextuelle, réglementaire et situationnelle

- 3 L'article L111-1 du code de l'Éducation souligne dans son article premier : « Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République [et de préciser que] dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs ». Une permanence apparaît dans le discours politique autour d'une administration de la valeur sous une forme principielle. L'objectif de formation de l'élève aboutit ainsi à la transmission d'une norme scolaire et sociale (Ménard & Lantheaume, 2020). La littérature fait état d'une exposition des enseignants à une triple incertitude de nature contextuelle, réglementaire et situationnelle. Ce processus rejoint le constat d'un sentiment d'incertitude ressenti par la communauté professionnelle relativement à la transformation du cœur de métier (Maroy, 2008).
- 4 La première incertitude rend compte du contexte d'exercice « hypermoderne » (Pachod, 2017, p. 138). Confrontés à de nouveaux savoirs instables issus des questions socialement vives (Nédelec, Simonneaux, & Molinatti, 2017), ils sont exposés à une transformation rapide des espaces spatio-temporels à l'ère du numérique et de l'émergence d'une pluralité de modèles éducatifs aux valeurs concurrentes. L'identité enseignante se heurte à une fragilisation de repères éducatifs complexifiant la mission de transmission du monde (Arendt, 1958). Se rajoute un questionnement sur les finalités de l'école. Comment transmettre des valeurs de solidarité, de justice et d'égalité inhérentes au service public d'éducation alors que le système scolaire se soumet à la mise en concurrence des établissements, des séries, des élèves (Mabilon-Bonfils & Martin, 2016) ?
- 5 La seconde incertitude renvoie au positionnement réglementaire de l'éducation civique dans les programmes officiels sous l'influence des alternances politiques et des crises sociales. Une analyse révèle « des extensions ou des réductions, du primaire au secondaire, avec des appellations variées » (Pithon, 2017, p. 1). Une mise en tension apparaît entre l'enseignement d'une « citoyenneté d'obéissance et d'appartenance [et] une citoyenneté instrumentale et d'autonomie » (Audigier, 2002, p. 14). En découle une absence de tradition pédagogique provoquant des débats sur les finalités de cet enseignement. Certains s'inquiètent d'un risque d'une emprise mentale sur les élèves traduisant un manque d'autonomie du jugement. Ces craintes induisent un modèle d'enseignement plus transmissif autour de savoirs formels (Tutiaux-Guillon, 2011) provoquant une « dérive de moralisation » (Leleux, 2014, p. 12). D'autres s'attachent à explorer la complexité des valeurs en débat s'exposant à des effets de relativisme où tout se vaut moralement (Panissal, Jeziorski, & Legardez, 2016).
- 6 La troisième incertitude de nature situationnelle expose l'enseignant à l'impossibilité de prédire les réactions des élèves dans des séquences d'enseignement-apprentissage

visant la transmission des valeurs (Denny, 2019). Il préfère « enseigner des certitudes [...], laisser de côté la diversité des points de vue, évaluer des savoirs clairement énoncés et non des incertitudes » (Audigier, 2002, p. 14, *op. cit.*). Débattre avec les élèves sur la base des valeurs remet en cause « l'épistémè quotidienne » (Tardif & Gauthier, 1996, p. 223) soit des manières de faire communément partagées. Face à l'incertitude des situations, les enseignants « n'arrivent plus à discerner au juste ce qu'il convient de faire » (Ravon & Vidal-Naquet, 2016). Le processus de développement professionnel se trouve ainsi contrarié par l'impossibilité de transformer et d'optimiser une tâche exigée, bloquant toute ambition d'épanouissement (Wittorski, 2007). Se rajoute une implication toute superficielle des élèves qui se cantonnent à une forme de « moratoire intellectuel » (Rayou, 2002, p. 30). Cherchant à se conformer strictement aux attentes des enseignants, ils ne dévoilent rien de leurs réelles manières de penser. Leur implication se limite à réaliser des tâches scolaires en mettant à distance ce qui les préoccupe réellement. Une telle dynamique rend inopérantes les finalités de l'école pour laquelle les « savoirs enseignés constituent de précieuses médiations dans la quête de soi » (*ibid.* p. 35).

- 7 Face aux effets de cette triple incertitude, l'objectif de recherche vise à documenter l'activité d'enseignants en situation d'animation de débats en classe. Faire émerger et mettre en discussion les valeurs et normes de l'élève, au plus près de son milieu de vie, oblige les professionnels à se distancier et à interroger leurs manières de faire habituelles.

2. La démarche ergologique pour comprendre l'activité enseignante

- 8 Notre positionnement théorique procède de l'épistémologie canguilhémienne réinterprétée par Schwartz pour fonder la démarche ergologique (2000). Attribuant un rôle heuristique à l'expérience prise sous l'angle des normes et des valeurs (Durrive, 2015), nous adoptons une entrée activité en cherchant à saisir les arrière-plans que les enseignants déclarent mobiliser dans une action d'enseignement visant à former aux valeurs.
- 9 Le recours au concept de « corps-soi » (Schwartz, 2011, p.158) permet d'analyser l'activité de l'enseignant en distinguant ses normes propres et celles qui sont communément partagées. Le corps humain est traversé d'une multitude de normes biologiques, sociales et historiques que l'homme met en tension avec celles lui provenant de son milieu de vie (Durrive, 2015). À l'instar d'un ouvrier soulignant que jamais il ne reste devant sa machine en disant « je fais ce qu'on me demande » (Schwartz, 1988, p. 465), Canguilhem précise que « tout homme veut être sujet de ses normes » (1947, p. 135). Refusant de se soumettre à des prescrits de nature diverse sans prises d'initiatives fussent-elles mineures. La notion d'« usage de soi » est le résultat de ce nécessaire arbitrage entre deux sources de tension. D'un côté « l'usage de soi par soi » correspond à ce que le vivant se donne comme normes de penser et d'agir, et qu'il tient pour une part de son histoire. Et de l'autre « l'usage de soi par les autres », entendu comme ce que les autres exigent de lui en termes d'attendus. Canguilhem y voit un impératif de vie ; « vivre, c'est rayonner, c'est organiser le milieu à partir d'un centre de référence » (1965, p. 147). Apparaît une exigence de centralité tant il est invivable pour un vivant humain de « se soumettre à des normes sans se frayer

quelques écarts » (Schwartz, 2007, p. 123). Ce sont bien ces derniers qui font l'objet de notre recherche. Conduire des débats sur les valeurs avec les élèves implique de réinterroger des normes du métier. Deux conséquences majeures apparaissent pour notre étude.

- 10 Tout d'abord, l'analyse de l'activité par la mise en discussion des situations effectives du travail, satisfait à une exigence épistémologique. Les raisons d'agir « mises partiellement ou non en pensée et en langage » (Prévot-Carpentier, 2017) nécessitent d'être (re)saisies pour passer de l'expérience à l'apprentissage. En découle la question de la compétence qui « telle qu'elle est formalisée dans les référentiels, est appauvrie, déshumanisée, artificielle, ce qui explique sans doute sa difficulté à soutenir le développement des usages » (Balas, 2019, p. 48). Focalisée sur le prescrit elle cache la complexité du travail humain soit l'acteur lui-même. Enseigner dépasse « la simple mise en œuvre de principes, savoirs et savoir-faire opérationnels tout en adoptant l'idée que l'apprentissage de ce métier serait constitué de l'accumulation de savoirs et savoir-faire » (Durand, De Saint-Georges, & Meuwly-Bonte, 2006, p. 190).
- 11 Nous rejoignons la conception canguilhémienne du concept de normativité (1965) comme processus conduisant l'être humain à opérer la synthèse entre des normes hétérogènes, celles qui lui sont propres et celles inhérentes au milieu. Nous nous intéressons à deux pôles. Premièrement celui des savoirs disponibles qui alimentent le métier d'enseignant bénéficiant « d'une longue stabilité, d'apprentissages reconnus et répertoriés, de garanties » (Schwartz, 2000, p. 39). Deuxièmement celui des enseignants eux-mêmes qui les réinterrogent au regard de ce que les situations exigent, ce sont les forces d'« appel à savoirs » (Schwartz, 2000, p. 718). Celles-ci étant réévaluées à l'aune de leurs propres savoirs et valeurs, dynamique que Schwartz nomme « forces de rappel et de savoirs investis » (Schwartz, 2000, p. 718). Le concept de « double anticipation » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 254) traduit ces initiatives prises par les enseignants résultantes d'un dialogue entre des savoirs institués, ceux du métier et des savoirs produits *in situ*. Le développement professionnel définit les initiatives prises sur les contraintes rencontrées par une dialectique incessante entre proactivité et réactivité jusqu'à modélisation de savoirs nouveaux. Il est un marqueur dans la maîtrise progressive des tâches, les contraintes initiales devenant de plus en plus des opportunités pour reprendre l'initiative en situation. Dans une perspective anthropologique, on reconnaît à travers ce développement la transformation du professionnel et plus encore de la personne dans son entièreté. L'objet du travail et le sujet au travail ne sont donc pas en relation d'indifférence.

3. Un outillage technologique pour accéder à l'activité

3.1. Participants, positionnement du chercheur et dispositif pédagogique

- 12 Nous mobilisons trois enseignants chevronnés en histoire-géographie, tous engagés dans des missions de formateurs dans le domaine de l'Enseignement Moral et Civique (EMC). Noé et Ève exercent en lycée et Chloé en collège. Leur profil expérimenté leur donne une certaine légitimité à témoigner des manières de faire potentiellement mobilisées par la communauté des pairs. Leurs aptitudes sont des garanties pour la mise en œuvre du dispositif original soumis à expérimentation.

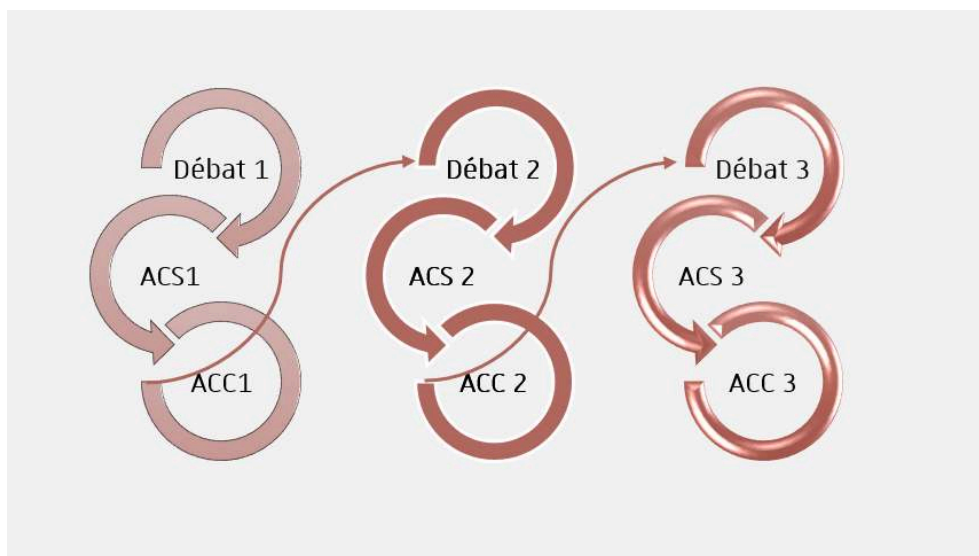
- 13 Nous nous focalisons sur le cas Chloé affectée dans un collège semi-rural d'environ 400 élèves d'origines très hétérogènes. Le taux de réussite au brevet est inférieur à la moyenne académique et nationale. Enseignante depuis 16 ans, elle est formatrice depuis 8 ans. Membre d'un groupe d'experts composé de formateurs dans le domaine de l'EMC, elle participe à la conception et l'animation de formation dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté.
- 14 Nous assumons une posture d'intervention avec la conception d'un dispositif pédagogique du débat et la sensibilisation des enseignants à ses fondements théoriques et pratiques (Denny, 2019). Leurs acquisitions permettent ensuite d'engager l'expérimentation avec les élèves. Si le chercheur n'intervient pas durant le débat lui-même, il anime les autoconfrontations avec les enseignants sur la base des séances filmées. Faisant usage de relances sans induire de réponses, il questionne leur prise en compte des normes et valeurs qui sous-tendent les paroles des élèves. En focalisant sur l'impact hypothétique de leurs interventions sur le développement moral des élèves, sans le moindre jugement ni évaluation, le chercheur amène les enseignants à découvrir leur activité par confrontation de points de vue entre pairs.
- 15 En maintenant l'attention sur la prise en compte du milieu de vie des élèves, le chercheur recueille ce qui bouge dans la professionnalité enseignante en situation d'animation. L'enjeu scientifique consiste à transformer un environnement pour saisir les « dramatiques de l'activité » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 254) soit l'imprévisibilité des faits rencontrés et les moyens d'y faire face.
- 16 Le dispositif pédagogique se caractérise par la prise en compte de situations vécues par les élèves pour soutenir les interactions verbales. Nous nous écartons des modèles du débat issus des programmes tant ils minoreraient cette orientation (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015). Notre dispositif s'inspire de la pédagogie freirienne (1996/2006). Une proximité est repérée avec la démarche ergologique relevant d'une approche heuristique du vécu à travers des pratiques dialogiques (Durrive, 2006). Un tableau synthétise les étapes du débat en montrant les concordances avec la pédagogie freirienne et la démarche ergologique (annexe 1).
- 17 Freire développe une méthode d'alphabétisation pour adultes qui interroge la relation entre savoirs, valeurs et apprentissage. Nous nous intéressons davantage à son processus qu'à son objet, l'alphabétisation, qui est éloigné de notre recherche. Pour Freire la « lecture du monde [...] précède toujours la lecture de la parole » (1996/2006, p. 94). Autrement dit, il faut d'abord comprendre son rapport au monde avant d'engager l'apprentissage des mots. Cela conduit les éducateurs en charge de l'alphabétisation à partir du quotidien des apprenants. L'enjeu ne se limite pas à faire usage de mots issus de leur environnement de vie, mais plutôt d'interroger prioritairement le rapport en valeurs qu'entretiennent les apprenants. L'exemple du mot *favela* et du travail sur les valeurs qu'il recouvre est souvent cité par Freire. Pour l'auteur, faire émerger des débats de valeurs permet de produire de la conscience pour ensuite aborder la connaissance. L'instauration de cercles de culture sous son impulsion permet aux participants d'échanger leurs points de vue en valeurs, de réinterroger leurs représentations et savoirs transformant leur statut d'apprenants passifs à sujets actifs. Freire « appelle à un vrai dialogue sur les réalités concrètes – dans [le langage ergologique], à un véritable retour d'activité » (Durrive, 1996/2006, p. 92).

- 18 Cette logique de pensée alimente la conception théorique du dispositif du débat soumis à l'expérimentation. Elle pointe l'importance du point de vue de l'élève dans son rapport à soi, aux autres et au monde, comme source de tout apprentissage. Les conséquences émancipatoires d'un tel processus sont en concordance avec les visées escomptées par l'EMC qui ambitionne de former des citoyens éclairés.

3.2. Méthode

- 19 Nous avons mobilisé l'étude de cas comme méthodologie de recherche. Un protocole a été établi sur une année scolaire (Figure 1) faisant alterner des temps d'animations de débats avec des autoconfrontations (AC). Chaque enseignant a animé un débat par trimestre avec enregistrement vidéo pour ensuite mener une autoconfrontation simple (ACS) avec le chercheur. À l'issue des trois ACS, une autoconfrontation croisée (ACC) avec les enseignants et le chercheur venait clore le cycle ; l'ensemble du dispositif a été reconduit à l'identique trois fois dans l'année. L'activité mobilisée par les participants est ainsi régulièrement remise en discussion, dynamique qui contribue à fertiliser les résultats et concomitamment le développement professionnel.

Figure 1 : Dispositif longitudinal de recueil de données.
Figure 1: longitudinal data collection system



- 20 Inspirés de la méthode de codage employée par Flavier et Méard (2016) adaptée à la démarche ergologique (Denny, 2019), nous procédons à un découpage en unités d'analyse pour rendre compte de l'activité selon deux procédés ; le triangle de l'activité « Agir, Savoirs, Valeurs » (Schwartz, 1996/2015, p. 148) pour le traitement des données des ACS, et le dispositif dynamique à trois pôles (Schwartz, 2000) pour les ACC. Cette distinction dans le choix des outils réside essentiellement dans la différence du statut épistémologique de ces deux procédés d'AC.
- 21 Schwartz modélise un triangle de l'activité pour saisir les arrière-plans que les enseignants déclarent mobiliser dans une visée essentiellement compréhensive. Adapté à l'ACS en cela qu'il permet au participant de s'informer de ses débats de normes et de valeurs en prise avec des situations, il fournit un cadre d'analyse au chercheur. Dans ce modèle, l'agir (A) renvoie aux caractéristiques de l'action avec « un commencement et

une fin repérables [...] par là-même identifiable par une marque, un geste, imputable comme suite d'une décision, de laquelle on peut demander raison » (Schwartz, 2000, p. 684). Nous cherchons à identifier des moments où l'enseignant pose un acte, *hic et nunc*, afin d'accéder à ses raisons d'agir en situation. Le sommet « savoirs » (S) recense les savoirs académiques et d'expérience qui se côtoient pour comprendre les choix effectués. Les « valeurs » (V) sont à aborder de manière générique comme un système de préférence considérant qu'« aucune activité industrielle ne se déploie ou ne se déplie sans convoquer en même temps un espace de valeurs » (Schwartz, 2000, p. 551). Nous avons souligné l'importance pour le vivant humain de se composer son milieu en se guidant d'après des choix qui font valeur pour lui. Nous illustrons comment ce cadre conceptuel est mis en œuvre avec un extrait *verbatim* de la première ACS de la participante Ève.

- 22 Le thème du débat porte sur les violences ordinaires avec une situation d'un élève qui se fait appeler « *sale marocain* » par ses camarades en plein cours. L'enseignante interroge cette manière d'interpeller avec l'intention de les faire disqualifier ces propos. Les élèves au contraire les valorisent, « *c'est pour rire [...] tout le monde dit ça* ». Ils rajoutent que c'est une marque d'affection, « *si on ne l'aimait pas, on ne lui dirait pas ça* ». Un autre indique que « *tout le monde se traite, sale africain, sale arabe, c'est une habitude* ». Ne parvenant pas à infléchir le point de vue des élèves, elle finit par disqualifier ces pratiques en rappelant que « *la loi interdit ces agissements* ».
- 23 Durant l'ACS, Ève revient sur son agir en situation, se demandant « *pourquoi [elle] ramène la loi* » (A) en réponse à la banalisation de ces répliques (Tableau 1). Nous saisissons ce moment où elle pose un acte avec une relance « *et dis-moi* » sans autre intention d'encourager son auto-analyse. En rappelant aux élèves « *la définition* » (S) des violences ordinaires, elle indique qu'elle « *retourne dans [sa] zone de confort* » grâce aux savoirs du métier. Alors qu'elle aurait pu réagir autrement, elle préfère porter un discrédit. Son système de préférence traduit des valeurs personnelles ne pouvant « *laisser penser ça [car] c'est pas acceptable* » (V), des valeurs sociales « *c'est pas comme ça qu'ils vont grandir* » (V) et des valeurs déontologiques « *on est quand même dans l'école de la république* » (V). *In situ*, ses valeurs s'érigent en normes d'agir, car prescrites aux élèves.
- 24 Sous la dénomination d'unité d'analyse, nous regroupons uniquement ce qui se réfère aux trois sommets du triangle « Agir, Savoirs, Valeurs » (Schwartz, 1996/2015, p. 148). Chaque unité va servir l'analyse des *verbatim*.

Tableau 1 : Illustration du traitement des données d'auto-confrontation.

Table 1: Illustration of self-confrontation data processing

<p>E 190 : Ah oui alors la loi là. Oh la la, et là je suis en train là de me dire, et pourquoi tu ramènes la loi là, la connaissance, en même temps que je parle je me dis non pas ça là. Mais bon c'était parti</p>	<p>Agir</p>
<p>Ch 191 : Et dis-moi</p>	
<p>E 192 : Oui et là, j'ai envie de dire, la loi, et toi là-dedans, et toi, et toi et toi là-bas. Tu vois ? La loi ok, mais toi là ? Et dans le racisme ordinaire en plus il y pas la loi en plus. On le sait ça en plus. Donc derrière oui là je le savais</p>	
<p>Ch 193 : Et là quand tu te réécoutes, si j'ai bien compris, tu sens que tu vas vers la loi</p>	
<p>E 194 : Oui oui c'est ça, je ne sais pas si c'est là que je donne la définition, mais oui oui je le sais là je retourne dans ma zone de confort, mais je ne peux les laisser penser ça, c'est je sais pas moi c'est pas acceptable, c'est pas comme ça qu'ils vont grandir et s'insérer comme il faut tu vois, ben on</p>	<p>Savoirs</p>
<p>est quand même dans l'école de la république</p>	<p>Valeurs</p>
<p>Unité d'analyse : « là je suis en train là de me dire, et pourquoi tu ramènes la loi là, la connaissance, en même temps que je parle je me dis non pas ça là. Mais bon c'était parti [...] c'est là que je donne la définition, mais oui oui je le sais là je retourne dans ma zone de confort, mais je ne peux les laisser penser ça, c'est je sais pas moi c'est pas acceptable, c'est pas comme ça qu'ils vont grandir et s'insérer comme il faut [...] ben on est quand même dans l'école de la république ».</p>	

- 25 Nous mobilisons le dispositif dynamique à trois pôles (DD3P) en tant qu'outil de traitement et d'analyse¹ des données. Se situant dans une visée essentiellement transformative, il est adapté aux ACC, car cherchant à dépasser le stade de la remémoration et des formulations descriptives au plus près de l'activité vécue. L'enjeu est de se distancier et d'adopter une posture plus explicitement analytique et productive de savoirs nouveaux par confrontation de points de vue.
- 26 Le pôle 1 regroupe le corpus des savoirs disponibles, existants et stockés à un pôle nommé intemporel en tant qu'il constitue des savoirs formels du métier. Ils sont antécédents et préexistent à l'activité des acteurs. Ces savoirs sont ensuite remobilisés et rediscutés par les protagonistes en fonction des exigences des situations (au pôle 2). Émergent des « renormalisations » (Schwartz, 2007, p. 131) qui traduisent les nouvelles manières d'agir et de penser en situation. Ce dialogue entre ces deux pôles vise l'habilitation de nouveaux savoirs au pôle trois, il est « le bénéficiaire du travail de confrontation des deux autres » (Schwartz, 2000, p. 719). Nous les considérons comme des savoirs susceptibles, à leur tour, d'intéresser les savoirs disponibles du type, institutionnel, organisationnel ou académique. Nous illustrons ce dispositif avec un extrait de la deuxième ACC.
- 27 L'extrait vidéo montre Noé lancer son premier débat. Il monologue sans interruption durant trois minutes pour rappeler ce qui a été dit à la séance préparatoire. À l'issue de cette introduction, aucun élève ne prend la parole, Noé se dit embarrassé.
- 28 À l'ACC (Tableau 2), il souligne que ce choix lui permet de faire « la transition avec [...] la séance précédente. S'agissant d'une manière de faire « ultra classique, [d'une] habitude de métier », nous répertorions cet agir au pôle 1 en tant que savoir disponible. Celui-ci fait désormais l'objet de la discussion.
- 29 Ève rappelle son entame où elle avait « la parole constamment », se disant « traumatisée [car] les élèves [l]'accusaient d'avoir manipulé le débat ». Un effort de renormalisation

l'amène désormais à utiliser « une forme de lâcher-prise » (pôle 2) pour que les élèves « se livrent vraiment » (pôle 2). Noé engage progressivement un processus de renormalisation, soulignant qu'il « ne fai[t] pas ça, [et qu'il s'en] rend compte » (pôle 2). Chloé rappelle son choix initial pour un débat sur la rumeur. Considérant que « personne osait parler alors que tout le monde avait vécu quelque chose [elle] avait fait des petits papiers pour y noter si quelqu'un est contre d'en parler ». Elle renormalise ce choix en proposant cette fois de « partir de la règle, pour rassurer tous les élèves sur [le respect de] la confidentialité » sauf que cela a « zéro impact » (pôle 2) de son propre aveu.

- 30 Les échanges se poursuivent jusqu'à déboucher sur un consensus quant au positionnement à adopter. Apparaît la nécessité de « réfléchir sa place dans le débat [considérant] que ce n'est pas un cours comme d'habitude où [on] professe ». Une modélisation de savoirs nouveaux est confirmée autour d'une posture nécessitant d'être « moins présent et [de montrer] plus de présence » (pôle 3).
- 31 Cet extrait montre comment le dialogue des protagonistes au pôle 2 par confrontation de manières de penser et d'agir, partant d'un savoir académique, aboutit à la validation de savoirs inédits.

Tableau 2 : Illustration du traitement des données d'auto-confrontation croisée.

Table 2: Illustration of crossed self-confrontation data processing

N 8 : [...] Alors ça c'est des habitudes de métier, je fais la transition avec ce qu'on a fait à la séance précédente en rappelant une définition sur laquelle on était tombé tous d'accord et qu'on allait croiser avec l'étude de cas	P1 – Savoirs disponibles
N 10 : Et là ça c'est vraiment alors là on est vraiment dans un modèle ultra classique	P1 – Savoirs disponibles
Ch 20 : Et là tu as décidé de ne pas procéder ainsi ?	
E 21 : Ben la première fois, j'étais traumatisée par la première fois. Les élèves m'accusaient d'avoir manipulé le débat quoi, en gros. Ou j'avais la parole constamment, où je relançais constamment, j'insistais constamment. Et là, je m'étais dis, et quoiqu'il arrive, même s'ils ne parlent pas heu ben tant pis [...] Ben je les aurais laissé faire. Je sais pas, mais voilà pour moi c'était important qu'ils se livrent vraiment, pas juste comme ça, pour faire plaisir à la prof ou autre. [...] j'étais dans une forme de détermination pour pas revivre le premier débat. Et en même temps, une forme de lâcher-prise et ça c'est important je crois	P2 - Renormalisations P2 - Renormalisations
N 24 : Oui c'est vrai et chose que je ne fais pas ça, je m'en rends compte [...]	P2 - Renormalisations
C 28 : Alors moi je suis partie sur les règles parce que la fois d'avant quand on avait demandé la dernière fois, parce que c'est sur la rumeur là : « Qui a vécu une situation ? » ben il y avait une chape de plomb, personne osait parler alors que tout le monde avait vécu quelque chose. [...] Alors on avait fait des petits papiers pour y noter si quelqu'un est contre d'en parler et en effet certains ne voulaient pas en parler. Alors, je me suis dit on va partir de la règle, pour rassurer tous les élèves sur les règles de confidentialité, pour que tout le monde s'écoute puis je suis passé à on ne juge pas, on ne critique pas, etc. Sauf qu'à mon avis, cela a eu zéro impact. Parce que la règle est arrivée bien avant le besoin bien avant, donc cela n'avait pas d'intérêt pour eux, je crois que là aussi faut un peut sortir de nos habitudes, et c'est ce qu'on a appris aussi. S'ils n'en éprouvent pas le besoin je crois que c'est juste pour nous, on l'impression de poser un cadre utile, mais en réalité ça sert à rien	P2 - Renormalisations P2 - Renormalisations P2 - Renormalisations
E 53 : Ben je n'ai pas participé ou à peine, pas d'apports de connaissances tu vois j'ai à peine régulé le débat. Alors qu'à l'autoconf là hein [se tourne vers le chercheur] au contraire tu vois ben je sais pas on oublie en fait quand on est dedans au contraire, hein on avait vu que quand même j'étais ben comment dire moins présente mais avec plus de présence. Mon questionnement enfin oui mes questions étaient différentes et ce n'était pas comme d'habitude ou comme la dernière fois	P2 - Renormalisations P2 - Renormalisations
N 54 : Oui ça ce que tu viens de dire est important : "moins présent et plus de présence", ça c'est quelque chose d'important. Alors on en avait parlé la dernière fois ensemble [fait référence à la première autoconfrontation croisée], il faut vraiment réfléchir sa place dans le débat, et ça c'est vraiment important. Ce n'est pas un cours comme d'habitude où tu professes, tu as ton thème, ton plan, tes paragraphes bref rien à voir	P3 – Nouveaux savoirs P3 – Nouveaux savoirs

- 32 Nous avons construit un tableau longitudinal de données de verbalisation composé d'un marqueur, des raisons d'agir relativement à l'orientation de l'activité et des indicateurs pour chacun des participants (annexe 2). Les indicateurs sont retenus pour leur fréquence et récurrence d'apparition. Nous avons tracé les dilemmes entre une volonté d'imposer des normes instituées et une acceptation de les mettre en discussion (a), le choix d'une centration sur les connaissances (b), les points de vue des élèves (c) ou

leurs valeurs (d). Ces indicateurs permettent de repérer les tendances qui s'affirment dans l'activité des participants.

- 33 Nous avons procédé à une numérotation chronologique insérée dans les tableaux dès qu'un indicateur est repéré dans le discours. La numérotation est remise à zéro à chaque changement d'AC. Un code couleur distingue les changements dans les manières de penser (cases à fond orange) et de faire (fond vert) nous permettant d'affiner la bascule de l'un vers l'autre.

4. Résultats

- 34 Nous retenons exclusivement le cas Chloé dans la mesure où sa longue expérience de formatrice d'enseignants dans le domaine de l'animation du débat en classe lui confère une certaine autorité. Ses choix en situation reflètent un effort de modélisation que toute pratique de formateur sous-tend. Par ailleurs ses compétences sont reconnues lui valant inscription dans un groupe d'experts académiques. Nous ferons référence aux autres participants lorsque cela s'avère nécessaire. Nous décrivons son activité sous la forme d'un tableau synoptique et longitudinal. Ce choix nous permet de situer ce qui bouge dans ses manières de penser et d'agir pouvant soutenir ensuite une analyse des étapes de son développement professionnel.

4.1. Description de l'activité de Chloé par une approche longitudinale

- 35 L'orientation de l'activité de Chloé est d'abord tournée vers l'objectif de transmission de connaissances (b-ACS1, ACC1, ACS2)² pour diminuer ensuite jusqu'à se raréfier dès l'ACC2 (tableau 3). On relève ensuite un nouveau rapport à la norme (a, ACC2) et une prise en compte des valeurs comme objet de travail (d-ACC2). Elle hésite régulièrement entre imposer les normes ou les mettre en discussion (a) avec un changement de manière de penser en ACC2 s'orientant vers une approche souple de celle-ci jusqu'à modifier sa manière de faire en ACS3. Elle passe d'une absence de prise en compte du point de vue de l'élève (c-ACS1) à une prise de conscience de son importance en ACC1, modifiant ses gestes professionnels dès l'ACS2.
- 36 Les ACS2 et ACC2 font apparaître de nombreuses occurrences marquées par la prise en compte des points de vue des élèves (c) jusqu'à se réduire progressivement à compter de l'ACS3. Cette diminution débouche sur l'augmentation de références à un travail des valeurs (d-ACC2, ACS3, ACC3). Toute référence aux points de vue sera d'abord absente (d-ACS1, ACC1) pour apparaître ensuite en ACS2, jusqu'à provoquer une prise de conscience de la nécessité d'une prise en compte (d-ACC2). L'agir change en ACS3.
- 37 Nous repérons que les temps d'ACC constituent des phases déterminantes dans son développement professionnel. Chaque ACC produit un changement de manière de penser (a-ACC2, 3c-ACC1, 3d-ACC2) induisant une transformation de la manière de faire au débat suivant (a-ACS3, 3c-ACS2, 3d-ACS3). Nous schématisons ces éléments pour en clarifier la compréhension.

Tableau 3 : Dispositif longitudinal de recueil des données pour Chloé.

Table 3: Longitudinal data collection system for Chloé

	ACS1	ACC1	ACS2	ACC2	ACS3	ACC3
a) Dilemmes entre imposer des normes ou les mettre en discussion	1, 9	2, 3, 4, 6, 8	5, 6	1, 2, 3	6, 13, 21, 22, 25, 26	5, 8
b) Centration sur les connaissances	2, 3, 4, 5, 7, 8	1, 5	4, 8, 9, 10, 11, 12, 16		20	
c) Centration sur des points de vue d'élèves		9	1, 2, 3, 13, 14, 17, 18, 19, 20	4, 5, 6, 12, 13	1, 7, 8	7
d) Centration sur des valeurs exprimées			7,15	7, 8, 9, 10, 11, 14, 15	2, 3, 4, 5, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 27	1, 2, 3, 4,

4.2. Analyse de l'activité de Chloé par une approche qualitative

- 38 Nous déroulons l'analyse autour d'un fil conducteur, deux formes de savoirs qui se différencient dans leur rapport à la dimension axiologique de l'existence (Schwartz, 2015). La première a une valeur pour l'humain par sa légitimité reconnue pour expliquer le monde et améliorer l'existence. S'en réclament les concepts scientifiques tout comme les savoirs qui norment la vie en communauté. Ils sont universels et intemporels. Nous rangeons les savoirs du métier dans cette catégorie en tant que manières de faire répertoriées. La seconde se trouve dans l'activité humaine *in situ*, elle alimente la capacité à réévaluer toute situation par le vivant humain. Ce sont des savoirs qui font valeurs en cela qu'ils ne peuvent pas toujours être anticipés. Ils font préférence et sont construits localement face à des situations complexes. Ces savoirs-valeurs correspondent aux raisons d'agir que les enseignants déclarent mobiliser au-delà des savoirs déclaratifs.
- 39 Nous présentons les trois étapes du développement professionnel de Chloé. Elle adapte tout d'abord le dispositif sans modifier ses habitudes. Puis elle découvre de nouvelles significations à son agir à travers l'activité des autres participants. Enfin elle produit de nouvelles normes en tension avec le métier prescrit.
- 40 Nous conservons les traces du codage dans les extraits *verbatim* par souci de transparence scientifique.

4.2.1. Première étape : processus d'adaptation du dispositif à ses manières de faire routinières ; de l'ACS1 à l'ACC1

Premier point saillant de son activité : une mise à distance du vécu des élèves (ACS1)

- 41 Lors du premier débat, un élève évoque la situation d'un camarade victime « *d'insultes et même de coups* » par les élèves. Rapidement, les élèves condamnent l'attitude de cet élève pourtant victime. Ils considèrent « *qu'il en fait trop, [qu'] il provoque tout le temps [et donc] que c'est bien fait pour lui, s'il se calme les autres arrêteront* ». Un élève indique que

« *c'est du harcèlement quand même* ». À l'évocation du terme « *harcèlement* », Chloé intervient pour proposer une définition.

- 42 Durant l'ACS elle justifie son choix d'intervention « *là tout de suite je me dis ah ça c'est intéressant, là il y a un concept qui apparaît dans ce qu'il a vécu* » (S)³ (b-ACS1)⁴. Elle souligne l'importance de « *tout de suite [faire] comprendre [aux élèves] ce qu'il faut retenir* » (A)⁵ (b-ACS1). En justifiant que c'est « *ça le boulot de prof* » (V)⁶ elle se réfère à la première forme de savoirs, celle qui traduit des savoirs répertoriés et reconnus par la communauté professionnelle.
- 43 Elle ne reconnaît aucune alternative à ses choix, « *dans une situation de harcèlement, il n'y a qu'un seul discours à tenir visant à disqualifier ce type d'agissement* ». C'est néanmoins un choix en valeur qui oriente son agir, « *c'est ce qui permet à l'école de tenir les élèves, et à la société de fonctionner* » (b-ACS1).
- 44 Aucune prise en compte du point de vue de l'élève n'est perceptible (c-ACS1). Pour elle, le débat consiste à réunir du matériau pouvant ensuite alimenter l'enseignement en amenant les élèves à « *utiliser des concepts* » (A) (b-ACS1). Elle observe avec satisfaction le niveau d'abstraction des élèves « *déjà en train de s'extraire du quotidien [de leur vécu] pour réfléchir à des situations qui sont plus globales* » (A). Elle agit sur la base d'un postulat accordant à l'accès au vécu de l'élève un statut susceptible de faciliter les apprentissages, « *on parle de leur vie donc ça aide à apprendre* ». Apparaissent ici les traits organisateurs de son activité, base sur laquelle vont s'éprouver des tensions à venir au contact de l'expérimentation.
- 45 Sa posture professionnelle marque l'injonction faite aux enseignants de transmettre les valeurs. Elle se traduit en administration de normes tel un savoir clos qui n'aurait pas à être remis en discussion. En scolarisant les valeurs, l'enseignante les vide de leur essence pour en faire un principe qui s'impose sans concession, choix en cohérence avec les attributs d'un fonctionnaire de l'État. La fonction de la parole, comme butée de normes et de valeurs issues du milieu de vie des élèves, est instrumentalisée et chosifiée pour devenir un objet quelconque d'enseignement.

Second point saillant : des raisons d'agir à l'épreuve de la controverse (ACC1)

- 46 Ce même extrait vidéo est utilisé lors de la première ACC. Chloé confirme que le choix d'interrompre les interactions par une définition du terme harcèlement relève « *de l'autorité et de la légitimité de l'enseignant* » (a-ACC1) (P1). Ève et Noé se montrent admiratifs, « *ouahh super vraiment* » (Noé), « *bravo* » (Ève) confirmant au passage que cet agir relève des savoirs du métier. Elle rajoute qu'elle « *n'est pas là pour écouter les petites histoires entre élèves, [qu'elle] les chasse même* ». Le chercheur intervient, « *au final, quel impact peut avoir ce choix sur le développement moral des élèves ?* ». Des échanges s'engagent sans autre prise de parole du chercheur.
- 47 Les points de vue d'Ève et de Noé évoluent. Ève se réfère à son premier débat. Elle soulève l'hypothèse que tout peut se dire « *c'est le débat, il y a des choses qui sortent, voilà tout* » (P2). Après un silence marqué, Noé revient sur la démarche de Chloé l'évaluant comme « *très professoral[e]* » et de nature à « *casse[r] l'expression des élèves* » (P3). Il souligne que ce choix « *les sort de leur histoire de vie pour les faire rejouer le métier d'élève* » (P2). Chloé rejoint progressivement ces propos confirmant une « *impression [initiale] en tant que prof d'avoir fait son job* » (P2) (b-ACC1).

- 48 Cette prise de conscience de son système de référence, à travers la découverte de points de vue concurrents construits localement (soit la deuxième forme de savoirs, investis dans l'activité), amène Chloé à mettre progressivement à distance ses propres raisons d'agir provoquant conflits et dilemmes axiologiques.
- 49 Progressivement elle s'éloigne d'une école préoccupée exclusivement par le cognitif. Selon Freire (1996/2006) arrimer agir et valeurs permet de faire évoluer durablement des comportements. Pour Chloé, cette inflexion pose les bases d'une bascule dans son développement professionnel à venir. Son rapport à l'élève se transforme progressivement pour passer d'une relation éducative aux fondements d'une « intervention éducative » (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi, & Roy, 2002, p. 11), disposition qui amène à prendre en compte le point de vue de l'élève pour orienter son agir.

4.2.2. Deuxième étape : processus de bascule par attribution de significations ; de l'ACS2 à l'ACC2

Premier point saillant : lâcher-prise de son système de référence (ACS2)

- 50 Le deuxième débat porte sur la rumeur. Un élève présente sa situation, « on dit que je suis homosexuel, mais ce n'est même pas vrai ». Le débat s'engage, les élèves racontent leurs histoires de vie. « Moi on me traite de pauvre, ils racontent que j'habite dans une caravane », une autre se plaint d'être perçue comme une fille facile, « comme si [elle] sortai[t] avec n'importe qui ». Chloé laisse les propos s'échanger sans intervenir. Au bout d'un moment elle demande, « est-ce que quelqu'un s'est déjà senti énervé pour des rumeurs, est-ce qu'on peut préciser ce sentiment ? ». Les propos s'accroissent, « moi [quand je suis énervé] je tape », un autre « ignore, [et fait] comme si de rien [mais dit avoir] mal ». Un autre fait référence à ses origines africaines, « moi ma mère me dit qu'il faut laisser dire, on est noirs, faut pas l'oublier. Il ne faut pas faire d'histoire, faut montrer l'exemple, nous on nous rate pas ».
- 51 Attirée par « ce qui a été dit lors de l'ACC1 », elle change sa manière de faire en « laissant un blanc, alors qu'elle serait tentée de l'occuper » (A). Elle observe avec satisfaction que « les élèves s'emparent [du silence] et ils en font quelque chose » (V). Elle valorise son choix de « lâcher-prise » (A) se montrant « convaincue » (V) du résultat observé. Elle renormalise ses choix en situation en référence à d'autres modélisations que celles standardisées jusque-là. Ici elle se réfère à Noé qui avait défendu le recours à une posture « moins professorale » pour induire une attitude « d'enquête chez les élèves » (P2). Elle a voulu « tester pour voir » (A), car elle n'avait « jamais pensé à un autre geste professionnel que celui appris en formation » (V). Progressivement, elle se construit des « savoirs localement tissés » (Schwartz, 2015, p. 126) qui s'opposent à des habitudes de métier, « le silence, les profs n'aiment pas ça, on les comble toujours, c'est notre pire cauchemar ». Elle rajoute d'ailleurs qu'elle demande habituellement à ses stagiaires ; « ne [pas se laisser] prendre par leur rythme. La classe n'impose pas le travail c'est [l'enseignant] qui donne le rythme, qui devance les élèves » (S). Axiologiquement, d'autres préférences émergent.
- 52 Si de nouvelles préoccupations visant la prise en compte des valeurs des élèves (c/d-ACS2) apparaissent, elle documente également une absence de maîtrise, elle ne sait « pas quoi faire [mais accepte de les] laisser-parler » (A) (c-ACS2). Son système de référence évolue en termes de manière de penser sans pour autant, et à ce stade, parvenir à transformer totalement ses manières de faire. Ce moment saillant traduit un

déplacement professionnel. L'arbitrage en valeur est encore bien présent traduisant un effort de recentrement sur sa normativité propre (Canguilhem, 1947). Si elle fait un compromis en acceptant toutes les paroles d'élèves, elle s'assure tout de même qu'on « parle [bien] de ce qui intéresse le sujet » (V).

- 53 Le guidage des échanges est désormais moins serré, car passant d'une centration sur des connaissances à transmettre, au maintien des interactions dans un domaine circonscrit. Elle est désormais attentive au potentiel narratif des élèves considérant qu'ils ont « peut-être plus de choses à dire que [cela] » (V) (c-ACS2). La mise en tension-discussion entre le positionnement professionnel et l'effet de ses choix sur le développement supposé des élèves, provoque une entrée dans la complexité des normes et des valeurs. L'enjeu devient de préserver le débat en classe d'un « cours ordinaire où tout le monde joue son rôle » (Noé, ACC1).
- 54 Cette analyse peut expliquer le constat d'échec de l'école à transmettre les valeurs dans le sens d'une émancipation des élèves. Un tel objet remet en cause les gestes du métier standardisés. Plus largement, mettre à distance des postures de contrôle et de guidance, des gestes du métier standardisés et qui ont faits leurs preuves dans un contexte de transmission de connaissances, pour privilégier une attitude de lâcher-prise modifie possiblement le rapport de l'élève à la tâche scolaire.

Second point saillant : un métier revivifié par la découverte du point de vue de l'élève (ACC2)

- 55 L'extrait vidéo porte sur le second débat animé par Noé sur le racisme. Durant la séance, un bruit de sirène de police retentit de la rue. Un élève intervient, « monsieur, c'est encore un arabe qui a volé ». Les uns rigolent, d'autres s'énervent. Un élève interpelle l'enseignant, « Monsieur c'est du racisme ça ». Noé arrête le débat et demande de « définir ce qu'est le racisme » (P2) (b-ACC2).
- 56 Durant l'ACC, Chloé réagit spontanément en y voyant « de vieux réflexes » (P1) (b-ACC2) légitimant le rôle de l'enseignant « en apportant des connaissances alors qu'il fallait les laisser parler [pour ensuite travailler] sur leurs valeurs » (P2). Elle souligne l'importance de résister à cette tendance qui « asphyxie la parole des élèves [alors qu'] ils avaient sans doute encore des choses à dire ». Elle considère que le choix de Noé les amène à être dans « le process de chercher à assimiler uniquement ce que l'enseignant dit ». Après réflexion, Noé souscrit en rajoutant qu'en « cherchant la définition [il a] tout cassé » (P3).
- 57 Alors qu'il avait lui-même identifié lors de la première ACC (section 4.2.1) un moment où Chloé avait priorisé sur des savoirs en obérant les valeurs des élèves, il se dit « surpris de son choix en situation » (P2). Ève souligne « le poids du métier, mais aussi ce qu'on attend du prof socialement » (P1) qui pèsent. Les savoirs répertoriés sont ainsi supportés par des normes sociales qui renforcent axiologiquement l'adhésion des enseignants. À ce stade, les savoirs localement construits ne parviennent pas à suppléer ceux qui norment la vie en concordance avec la première forme de savoir académique (Schwartz, 2000).
- 58 Nous observons néanmoins que Chloé prend un rôle important dans l'étude. En découvrant son activité elle participe activement à la transmission de nouveaux gestes professionnels, « lâcher-prise, [...] ne pas conceptualiser systématiquement, [...] desserrer le guidage, [...] accepter que le rythme soit lent et à l'initiative des élèves ». Lors d'un visionnage

où les élèves expriment leurs points de vue, elle s'enthousiasme, « *c'est le kiff là c'est incroyable* ». Elle exprime une satisfaction renforçant l'hypothèse de pérennité de ses transformations. Elle systématise un raisonnement englobant une évaluation de l'impact potentiel de ses choix sur la formation morale des élèves. Un changement de référentiel apparaît passant d'une approche centrée sur les normes professionnelles prescrites, attitude défendue lors de la première ACS, vers une valorisation du point de vue des élèves par le prisme de leur activité telle qu'ils la mettent en récit.

- 59 Le partage d'expertise renforce de nouveaux savoirs en concordance avec le pôle 3 du DD3P. Il apparaît que plus l'enseignant assume son rôle de transmetteur de connaissances plus il inspire le métier d'élève. Cette dynamique amène les apprenants à se situer en extériorité pour trouver « *les bonnes réponses aux questions du prof* » (Chloé, ACC2). Quitter la posture enseignante interroge à son tour celle des élèves en faveur d'une expression plus proche de leur milieu de vie.

4.2.3. Troisième étape : processus de consolidation de savoirs nouveaux ; de l'ACS3 à l'ACC3

Premier point saillant : émergence d'une dynamique de retravail des valeurs (ACS3)

- 60 Le troisième débat de Chloé porte sur le respect. Un élève narre une situation d'un camarade qui se fait surnommer « *petit poucet* », en référence à sa taille. Il précise qu'il propage également ce surnom sans que cela « *ne [l']amuse* ».
- 61 Chloé commente dans sa façon d'intervenir une inclinaison à normer son propos, « *j'allais lui dire que ça ne se fait pas* ». La prise de conscience dans l'agir est nette, elle se « *coupe la parole, [ne] termine pas la phrase* » (A). Ce geste traduit une tension persistante entre d'anciennes manières de faire très normées et la nouvelle préoccupation de faire émerger les points de vue des élèves sans imposition normative.
- 62 De nouvelles préférences s'affirment refusant une posture d'élèves « *d'apparence, des façades* » (V) (c-ACS3). Ici, elle préfère relancer le débat avec une question impliquant une prise de conscience : « *Alors vraiment ? Ça ne vous amuse pas ?* » (A). Les élèves répondent en rigolant, ce qui induit pour Chloé une contradiction avec leurs propos initiaux. Avec satisfaction elle souligne que là elle les « *démasque et [qu'ils] acquiescent* » (A) (d-ACS3). Son expertise s'affine en prise avec de nouvelles préoccupations qui dénotent une entrée dans la complexité des situations. Désormais, elle interroge les conditions d'émergence des valeurs plus que la valeur elle-même, « *qu'est-ce qui t'amène à dire cela ?* ».
- 63 Ce qui prime dans le récit, c'est la quête herméneutique du sens que donne l'élève à des moments de son vécu. Ce point constitue un nouveau marqueur des raisons d'agir de l'enseignante se situant dans une logique d'enseignement-développement. Il expose à de l'incertitude tant il est impensable et impossible d'anticiper le lien qu'entretient un élève avec son vécu. Un lien apparaît avec ce que Ricoeur nomme une « *mise en intrigue [comme] un ensemble de combinaisons par lesquelles des événements sont transformés en histoire ou corrélativement une histoire est tirée d'événements* » (1986, p. 14).
- 64 Néanmoins, après une année d'expérimentation, et malgré la confirmation d'un développement professionnel, elle considère qu'elle « *parle encore beaucoup trop, [qu'elle] prend toute la place [jusqu'à] étouffer littéralement les élèves* » (A) (a-ACS3). À certains moments, elle se retrouve encore à « *faire la morale, se perdre dans des définitions sans fin,*

dire ce qu'il faut penser sans se préoccuper de ce qu'ils apprennent vraiment ». Son développement n'est pas linéaire, mais au contraire marqué par des avancées et des reculs avec néanmoins toujours une posture critique de ses manières de faire.

- 65 Les données montrent que promouvoir des valeurs nécessite de s'exposer à l'inconfort potentiel de situations. Une relance du débat, sans attendre de réponse précise, apparaît comme plus bénéfique qu'un discours normatif du type impositif. À cette condition, la valeur devient un objet de travail sur lequel porter son attention. Une telle posture nécessite d'acquérir « l'intelligence de l'imprévisible » (Denny, 2019, p. 334) en acceptant que l'incertitude devienne une condition du travail chez l'enseignant comme chez l'élève. Transmettre les valeurs passe par la prise en compte, avec finesse, de l'agir en situation. Une posture dynamique et critique est en permanence nécessaire. Ce point contribue à rendre compte de la précarité des acquis en termes de manières de faire et de penser propices au développement des élèves. Il nous renseigne sur la vigilance à employer par le professionnel constamment amené à interroger son agir en situation.

Second point saillant : une consolidation de nouveaux gestes professionnels (ACC3)

- 66 La discussion s'engage sur la nécessité d'être attentif à la qualité de parole. Chloé souligne « *que s'il y a un jugement, ou la moitié ou le quart d'un jugement perceptible ça s'arrête, on ne peut plus discuter* » (S). Elle se donne ainsi de nouvelles règles à suivre sur la base de savoirs construits localement. Mais pas question de renoncer aux normes républicaines, « *il faut tout de même qu'ils comprennent les règles de vie en société, si non on sombre dans le relativisme* ». Pour faire avancer les élèves, elle fait « *émerger des points de vue par des questionnements qui amènent une prise de conscience* ». En mettant en avant « *la diversité des points de vue, on arrive à faire comprendre les choses [...] c'est vrai que c'est plus long, mais c'est aussi plus formateur* ». Ève souligne l'importance de donner « *du sens aux points de vue opposés, [qui permet souvent] d'inverser les tendances* ». Ce choix oblige néanmoins à faire « *un peu l'inverse de ce qu'un fonctionnaire doit faire en laissant tout dire, il y a une prise de risque [mais] c'est indispensable* ».
- 67 Elle propose de dépasser le protocole en cherchant à généraliser cette manière de faire en la « *diluant dans toutes les matières* ». De nouvelles configurations d'agir viennent enrichir la pratique ordinaire. Cette volonté de généralisation nous amène à considérer que c'est une transformation professionnelle qui s'inscrit dans la durée. On retrouve ce phénomène chez Noé et Ève. Noé évoque la mobilisation de ses nouveaux acquis dans un cours portant « *sur le conflit israélo-palestinien* » tandis qu'Ève souligne qu'elle forme les adultes « *plus du tout de la même manière* ». Cette tendance à la généralisation des acquis élaborés de manière située traduit une sédimentation de l'expérience en apprentissage durable rendant compte du potentiel que recouvrent ces nouvelles manières d'agir.

5. Discussion

- 68 Nous présentons successivement notre thèse d'un obstacle de professionnalité pour ensuite en modéliser deux états.

5.1. Le repérage d'un obstacle de professionnalité

- 69 L'obstacle de professionnalité est défini à travers une double mise à l'épreuve avec l'expérience tout d'abord, et avec le contrat didactique ensuite.

5.1.1. Un obstacle de professionnalité en tant que mise à l'épreuve de l'expérience

- 70 Les résultats amènent à défendre la thèse d'un « obstacle de professionnalité » contrariant l'objectif pédagogique d'un travail centré sur les valeurs. Le terme « obstacle » est appréhendé sous l'angle étymologique d'*obstare*, « se tenir devant ». Les « normes antécédentes » (Schwartz, 2000, p. 594) qui façonnent pour une large part les manières de faire du métier d'enseignant, et ayant fait leur preuve dans le domaine de la transmission de connaissances, lorsqu'elles sont mobilisées en l'état, elles font obstacle à un travail axiologique. Sont repérées « des routines qui sont des façons de faire propres au métier » (Amigues, 2002, p. 203) comme le détournement de la parole de l'élève à des fins de conceptualisation ou une attitude directive dans les échanges visant à obtenir la réponse attendue (section 4.2.1). Si ces manières de faire constituent des techniques favorisant des apprentissages scolaires, elles freinent l'expression des valeurs au plus près des situations vécues. Dans ce contexte, la parole de l'élève est chosifiée et se confond avec un « matériau » (Audigier, 1999, p. 102) par un procédé « d'instrumentalisation » (Denny & Flavier, 2019, p. 7) avec comme finalité exclusive l'acquisition de savoirs scolaires. Une forme de saturation de normes académiques du métier est repérée contrariant la prise en compte des valeurs.
- 71 En prolongement Pastré souligne la distinction entre « avoir de l'expérience [et] faire une expérience » (Pastré, 2011, p. 111). La première formulation désigne le recours aux acquis qui aident à faire face aux situations produisant possiblement « un enfermement » (Pastré, 2011, p. 111). Dans notre étude c'est toute une tradition de l'enseignement marquée par des coutumes orientées vers la transmission de savoirs scolaires qui, parce que mobilisée en situation, apparaît comme un processus bloquant. Celle-ci fait obstacle à un travail portant sur le développement personnel de l'élève. La deuxième formulation « faire une expérience », nécessite un déplacement professionnel. Mettre à l'épreuve l'expérience suppose « de courir le risque de la confrontation à l'événement dans sa nouveauté [ouvrant] un champ de possibles » (Pastré, 2011, p. 111). Son absence expose les pratiques pédagogiques à la transmission d'une démocratie toute théorique (Chauvigné, 2018), incapable de satisfaire aux besoins sociaux contemporains (Kahn, 2015). Nous défendons l'idée que la méconnaissance de cette nécessité explique les constats d'échec soulignés dans les rapports quant à la mise en œuvre effective des programmes d'éducation à la citoyenneté dans les écoles françaises (Ministère de l'Éducation Nationale, 2007a, 2007b, 2007c).

5.1.2. Un obstacle de professionnalité en tant que mise à l'épreuve du contrat didactique

- 72 L'analyse des résultats montre que l'existence d'un contrat didactique (Brousseau, 1990) traduisant des obligations de responsabilités contractualisées plus ou moins explicitement entre enseignants et élèves, participe du mécanisme bloquant. La notion de contrat rend intelligibles les attentes réciproques notamment les comportements des élèves au regard des tâches pédagogiques exigées. Au métier d'enseignant répond le

métier d'élève (Perrenoud, 2012) traduisant un ensemble codifié de manières d'être estimées rentables pour produire des apprentissages scolaires. Les interactions enseignant-élèves prennent « la forme de l'ostention » (Salin, 1999, p. 327), avec pour objectif de faire trouver le savoir derrière une tâche scolaire. Or les valeurs ne se confondent pas avec un savoir comme un autre en cela qu'elles exposent l'enseignant à l'incertitude de ce que recouvre le vécu des élèves. Les « gestes du métier » (Jorro & Dangouloff, 2018, p. 3) livrent des construits peu en phase avec les « enjeux moraux de transformation de l'élève » (Gohier & Jeffrey, 2005, p. 156).

- 73 Les résultats montrent que débattre en classe en s'attachant aux valeurs induit de tordre le contrat didactique pour l'orienter vers des propriétés adidactiques modifiant l'activité conjointe enseignant-élèves. La prise en considération des débats de valeurs, du côté de l'enseignant tout comme de l'élève, est vectrice d'une expérience d'apprentissage-développement partagée (sur la distinction entre apprentissage et développement, voir section 5.2.2). L'espace classe devient ainsi le lieu d'expression d'une intersubjectivité entre acteurs, enseignant-élèves et élèves-élèves, où chacun investit l'exercice par le partage de points de vue en valeurs (Freire, 1996/2006, *op. cit.*). Lorsque l'enseignant « fait le prof » en s'affirmant « sachant » (Noé, ACC3), il éloigne l'élève de l'expression sincère de son vécu pour satisfaire à des attendus purement scolaires. Nous modélisons une professionnalité reposant sur une posture de « non-sachant » avec une exigence de savoirs. De nature contre-intuitive professionnellement, elle bouscule les caractéristiques des compétences professionnelles tout comme les codes scolaires obligeant à questionner les fondements de l'école. Elle est une condition d'émergence de la parole de l'élève couplée à l'exigence d'en saisir les débats de normes et de valeurs. Cette posture apparaît comme fortement exigeante, car mobilisant des manières de faire inhabituelles, tout en maintenant la nécessité de produire des apprentissages-développement par transformation de l'activité de l'élève (Lenoir *et al.*, 2002, *op. cit.*). Un processus dynamique apparaît articulant une double exigence tout d'abord polémique avec ses propres raisons d'agir, et dynamique avec les points de vue échangés. De nouveaux gestes professionnels sont requis enrichissant la professionnalité enseignante. Cette montée en professionnalité interroge ce que signifie « être compétent » lorsqu'on partage une certaine forme d'horizontalité avec les apprenants.
- 74 Nous alertons sur le risque de malentendu qu'une telle posture pourrait induire. Une posture de non-savoir ne se confond pas avec du relativisme. Il n'y a pas de rapport d'indifférence à des propos pour lesquels l'enseignant se doit d'agir en garant du service public d'éducation. Il en ressort plutôt une exigence de professionnalité.

5.2. Le repérage de deux états de la professionnalité

- 75 La conséquence du processus analysé nous amène à clarifier deux états différents de la professionnalité enseignante abordée à travers le rapport qu'entretient le professionnel avec l'exercice de son métier. Soit le rapport est statique soit il est dynamique.

5.2.1. Le rapport à un état statique de la professionnalité

- 76 Dans le premier, on aborde la professionnalité comme un état, un fait stable que l'enseignant n'interroge plus. Apparaît l'orientation d'une compétence qui « s'enferme

et se fossilise dans l'effectuation de la tâche, elle s'automatise de plus en plus, perd une grande partie de sa souplesse d'adaptation [l'efficacité l'emporte] sur la capacité d'adaptation » (Pastré, 2011, p. 112-113). L'environnement, soit les élèves, doit satisfaire à une exigence adaptative pouvant, possiblement constituer un obstacle à la professionnalité. Un empêchement pourrait émerger par des résistances issues du terrain ne permettant pas d'exprimer les manières de faire habituelles exposant l'enseignant à des échecs. Cette situation peut produire des émotions négatives chez l'enseignant et/ou chez l'élève. Cet état a été observé au démarrage de l'étude lorsque la professionnalité des enseignants n'était pas encore en mouvement.

- 77 Une bascule dans le rapport au métier apparaît par l'émergence d'une interpellation éthique. Le terme éthique est préféré à moral en tant qu'il introduit une certaine distance avec ce qui est professionnellement imposé, et fait davantage référence aux valeurs à déterminer qu'aux obligations à agir (Gohier, 2005). La finalité développementale de l'élève s'oppose ainsi à tout positionnement du métier d'enseignant qui se verrait simplifié, car réduit à un rôle de praticien instruisant des gestes à appliquer et répertoriés *a priori*. L'enjeu est au contraire d'entrer dans la complexité du métier lui rendant ainsi une part de sa substance. Les prises de parole des enseignants se caractérisent progressivement par un examen « de la situation, des conséquences possibles de [leur] décision sur les personnes concernées et des valeurs en jeu dans [leur] décision » (Desaulniers & Jutras, 2016, p.104). Dans une telle perspective autrui est introduit, c'est-à-dire les élèves, non en tant qu'exclusivement apprenant-béavioriste, car fortement déterminé, mais bien en tant qu'apprenant-sujet conditionné puisqu'inscrit dans une pluralité de contextes participants de l'orientation de leurs valeurs. L'incertitude de ce qui peut émerger chez les élèves produit de l'incertitude quant au métier lui-même favorisant potentiellement cette bascule. Aussi elle acquiert une fonction en soutenant un développement professionnel en phase avec l'objectif de formation de l'élève.

5.2.2. Le rapport à un état dynamique de la professionnalité

- 78 Dans le second état, on aborde la professionnalité comme une dynamique qui met au jour, interroge et fait évoluer le processus qui conduit à l'émergence de débats de normes et de valeurs chez l'enseignant. Dans cette approche le problème à résoudre est de faire émerger les raisons d'agir des élèves, ce qui permet de révéler la professionnalité enseignante par la production d'initiatives transformant l'activité. Ignorer cet apport et ne pas conduire un raisonnement qui se loge dans un rapport au métier, amène à reproduire des gestes du métier voués à la transmission des connaissances en remplaçant l'objet initial par les valeurs. Le recours à un travail visant la formation de l'élève apparaît comme un révélateur de la professionnalité enseignante susceptible de rendre compte à son tour de la capacité d'engagement personnel dans une logique de développement professionnel.
- 79 Cet apport complète les trois points développés par Pastré permettant d'identifier « ce qui dans le cours de l'apprentissage permet de caractériser les moments de développement » (2011, p. 112). Il réfère le premier à Vygotski considérant qu'il y a un développement quand le sujet est en capacité de tirer parti des situations de « discordance » (2011, p. 112). Celles-ci se caractérisent par les heurts surgissant entre les concepts qui se construisent spontanément dans le quotidien et ceux de nature scientifique acquis par des systèmes de formation organisés. Ce trait apparaît dans

notre étude par la remise en question d'une forme de stabilité dans des manières de faire. Nous avons repéré conséquemment des « signes de déprofessionnalisation » (Maubant, Roger, & Lejeune, 2013, p. 93) partielle à travers la perte de repères professionnels.

- 80 Le deuxième point souligné par Pastré rend compte d'une dimension épistémologique du développement, « quand il y a élargissement des capacités de penser et d'agir » (Pastré, 2011, p. 112). Ce processus se traduit par un nouvel équilibre augmentant la « puissance normative » (Durrive, 2015, p. 75), notion qui définit des pratiques d'adaptation pour ramener la tâche à accomplir à ses propres exigences d'efficacité. Dans l'étude celles-ci doublent la capacité à transmettre des connaissances par une prise en compte des valeurs à développer. Le processus « d'adhérence et de désadhérence » (Schwartz, 2009, p. 15) traduit ce va-et-vient entre un ancrage *in situ* et une capacité à « produire une pensée, qui peut nommer, évaluer, agir sur l'actuel, à partir de configurations conceptuelles qui l'anticipent » (p. 17). Penser le local à travers le global et vice versa, tout en s'autorisant à transformer et l'un et l'autre, permet de dépasser la dialectique stérile entre théorie et pratique trop réductrice du phénomène observé.
- 81 Le troisième point s'apparente à la « construction identitaire qui accompagne tous les moments de développement » (Pastré, 2011, p. 114). Les acquis de la formation nécessitent d'être éprouvés en situation, ce que l'auteur nomme un apprentissage « en première personne » (Pastré, 2011, p. 114). Il débouche nécessairement sur la question du sens soit la manière avec laquelle les événements dans l'ici et maintenant sont rapportés à soi en faisant préférence. Nous rejoignons la distinction de Leontiev entre la signification qui est un construit social, et le sens qui correspond à une inflexion toute personnelle. La « signification apparaît là où il y a généralisation » (Leontiev, 2009, p. 316). Le sens fait référence à une orientation individuelle, une vision personnelle *in situ* qui est plus vaste que la signification tout en l'interrogeant. Ce contexte est potentialisé par notre positionnement scientifique où l'intervention est première modifiant un cadre d'exercice et nécessitant des acteurs qu'ils s'engagent dans l'agir. La recherche est seconde avec l'objectif de donner de l'intelligibilité aux situations. Nous faisons évoluer le modèle d'une recherche-action en intervention-recherche avec insistance sur le trait d'union impliquant professionnels et chercheurs. Le protocole de recherche devient « un laboratoire du changement » (Guérin, 2011) par l'analyse de l'activité permettant la transformation des normes du métier.

6. Ouverture

- 82 Si l'étude a produit une transformation de l'activité des enseignants faisant apparaître une posture de « non sachant » avec une exigence de savoir marquant une forte remise en cause des règles d'agir usuelles, nous interrogeons également certains allants de soi issus du discours politique qui imprègnent les modes de pensée des enseignants. Des slogans comme « transmettre les valeurs de la République [...] mettre l'élève au centre du système [...] donner la parole aux élèves » apparaissent comme une simplification du processus à employer pour en donner sens et signification. S'ouvrir aux débats de normes et de valeurs, accepter l'incertitude de ce qui peut surgir, c'est reconnaître l'existence d'une normativité autre d'une extrême complexité. Cela nécessite de s'ouvrir à toutes les normes, celles logées au cœur de l'institution, tout comme d'autres,

plus clandestines, plus domestiques, plus éloignées de celles que l'école promeut. Cette disposition à agir pouvant amener les élèves à vivre une expérience formative, celle-ci même dont pourrait bénéficier un programme de recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- Amigues, R. (2002). *L'enseignement comme travail. Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. Paris : Cognitique.
- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté : synthèse et mise en débat*. Paris : INRP.
- Audigier, F. (2002). L'éducation civique dans l'école française. *Journal of Social Science Education*, 1(2).
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago : the University of Chicago Press.
- Balas, S. (2019). La compétence sans le travail ? Enrichir la notion et développer ses usages. *Éducation permanente*, 45-53.
- Bozec, G. (2016). *Éducation à la citoyenneté : politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves*. Paris : Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. In *Recherches en didactique des mathématiques* (pp. 309-336). Grenoble : La pensée sauvage.
- Canguilhem, G. (1947). Milieu et normes de l'homme au travail. *Cahiers internationaux de sociologie*, 3, 120-136.
- Canguilhem, G. (1965). *La connaissance de la vie*. Paris : Vrin.
- Champy-Remoussenard, P. (2014). *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*. Toulouse : Octarès.
- Chauvigné, C. (2018). La démocratie à l'école : quels savoirs, quelles valeurs pour quelle éducation ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (48). <https://doi.org/10.4000/edso.2980>
- Denny, J-L. (2019). *L'expérience des normes pour débattre en classe : vers un développement professionnel des enseignants. Approche ergologique d'un dispositif dialogique réinterrogeant la formation d'adultes*. Thèse de doctorat, Université de Strasbourg.
- Denny, J-L., & Flavier, E. (2019). La professionnalité enseignante dans le débat en classe : une étude de cas en EMC pour faire émerger le milieu de vie de l'élève. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 53.
- Desaulniers, M.-P., & Jutras, F. (2016). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques* (2^e édition actualisée). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Durand, M., De Saint-Georges, I., & Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche « orientée-activité ». In *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 185-202). Bruxelles : De Boeck.

- Durrive, L. (2006). *L'expérience des normes : formation, éducation et activité humaine*. Thèse de doctorat, Université de Strasbourg.
- Durrive, L. (2015). *L'expérience des normes : Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*. Toulouse : Octarès.
- Flavier, É., & Méard, J. (2016). L'approche du décrochage scolaire selon les théories culturalistes de l'activité. Bénéfices et perspectives. *Activités*, 13(2). <https://doi.org/10.4000/activites.2781>
- Freire, P. (1996/2006). *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Gohier, C. (2005). La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie. In *Enseigner et former à l'éthique* (pp. 41-60). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C., & Jeffrey, D. (2005). *Enseigner et former à l'éthique*. Saint-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Guérin, M. (2011). *Philosophie du geste. Essai*. Arles : Actes Sud.
- Husser, A.-C. (2017). L'enseignement moral et civique dans les établissements scolaires français, une transversalité consistante ? *Éthique en éducation et en formation : les Dossiers du GREE*, 4, 12-29.
- Jorro, A., & Dangouloff, N. (2018). Corps et gestes professionnels de l'enseignant en contexte sensible. *Recherches & éducations*, 19. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/5861>
- Kahn, P. (2015). « L'enseignement moral et civique » : vain projet ou ambition légitime ? Éléments pour un débat. *Carrefours de l'éducation*, 1, 185-202.
- Leleux, C. (2014). Instruire et éduquer sur fond d'éthique. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 163-164. <https://doi.org/10.4000/pratiques.2237>
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C., & Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4(4), 9-29. <http://www.espritcritique.org/0404/article06.html>
- Leontiev, A. N. (2009). Le problème de la conscience. Note sur les thèses principales de L.S Vygotski (1933). In *Avec Vygotski* (pp. 305-322). Paris : la Dispute.
- Mabilon-Bonfils, B., & Martin, V. (2016). Une école qui crée de l'Autre. *Recherches en Éducation*, 26, 6-17.
- Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. *Recherche et formation*, 57, 23-38.
- Maubant, P., Roger, L., & Lejeune, M. (2013). « Déprofessionnalisation ». *Recherche et formation*, 72, 89-102. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2041>
- Ménard, C., & Lantheaume, F. (2020). Entre prescrit et réel, l'enseignement des valeurs de la République au collège. *Recherches & éducation*. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/8127>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2007a). *Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège* (183). Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2007b). *Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique, juridique et sociale au lycée professionnel* (188). Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.

- Ministère de l'Éducation Nationale. (2007c). *Pratiques citoyennes des lycéens dans et hors de l'établissement* (184). <https://media.education.gouv.fr/file/37/8/5378.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Programme d'enseignement moral et civique*. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158
- Nédelec, L., Simonneaux, L., & Molinatti, G. (2017). Des incertitudes socio-épistémiques aux incertitudes professionnelles : les enseignants face à la question socialement vivante de la transition agroécologique. *Spirale*, 60(2), 49-58.
- Pachod, A. (2017). La triple démarche de l'enseignant en contexte hypermoderne. *Recherches en Éducation*, 28, 137-148.
- Panissal, N., Jeziorski, A., & Legardez, A. (2016). Une étude des postures enseignantes adoptées lors des débats sur des questions socialement vives (QSV) liées aux technologies de la convergence (NBIC) menés avec des élèves de collège. *DIRE - Diversité Recherches et terrains*, 8, 48-64.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- Perrenoud, P. (2012). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prises de conscience. In *Perspectives en éducation. Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 181-208). Bruxelles : De Boeck Université.
- Pithon, G. (2017). Quelle éducation morale et civique à l'école ? Pourquoi et comment la mettre en œuvre ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 46. <http://journals.openedition.org/edso/2731> ; DOI : 10.4000/edso.2731
- Prévot-Carpentier, M. (2017). Le concept de corps-soi, une approche du corps par l'activité : le cas des agents du service public de l'emploi. *Corps*, 15, 337-344.
- Ravon, B., & Vidal-Naquet, P. (2016). L'épreuve de professionnalité : de la dynamique d'usure à la dynamique réflexive. *SociologieS*. <http://journals.openedition.org/sociologies/5363>
- Rayou, P. (2002). *La « dissert de philo » : Sociologie d'une épreuve scolaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Seuil.
- Salin, M.-H. (1999). Pratiques ostensives des enseignants. In *Thématique Sciences sociales. Le cognitif en didactique des mathématiques*, 327-352. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Schwartz, Y. (1988). *Expérience et connaissance du travail*. Paris : Messidor/Éditions Sociales.
- Schwartz, Y. (1996/2015). Ergonomie, philosophie et exterritorialité. In *L'ergonomie en quête de ses principes : Débats épistémologiques* (pp. 143-161). Toulouse : Octarès.
- Schwartz, Y. (1997). *Reconnaitances du travail : pour une approche ergologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès.
- Schwartz, Y. (2007). Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité. *Activités*, 4(2), 122-133. <https://doi.org/10.4000/activites.1728>
- Schwartz, Y. (2009). Produire des savoirs entre adhérence et désadhérence. In P. Béguin & M. Cerf (Eds.), *Dynamique des savoirs, dynamique des changements* (pp. 15-28). Toulouse : Octarès.
- Schwartz, Y. (2011). Pourquoi le concept de corps-soi ? *Travail et apprentissages*, 7, 148-178.

Schwartz, Y. (2015). Production de savoirs sur l'activité : quels nœuds entre épistémologie et éthique. *Ergologia*, 14, 117-129. http://www.ergologia.org/uploads/1/1/4/6/11469955/f11._conf._1.pdf

Schwartz, Y., & Durrive, L. (2009). *Entretiens sur l'activité humaine II. L'activité en dialogues. Suivi de Manifeste pour un ergo-engagement*. Toulouse : Octarès.

Tardif, M., & Gauthier, C. (1996). L'enseignant comme « acteur rationnel » : quelle rationalité, quel savoirs, quel jugement ? In *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 210-237). Paris ; Bruxelles : De Boeck Université.


Tutiaux-Guillon, N. (2011). Histoire-géographie et éducation au développement durable en France : tensions et redéfinitions. In *Éducation, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique* (pp. 125-160). Québec : Presses de l'Université Laval.

Wittorski, R. (2007). *Professionalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

ANNEXES

Annexe 1 : étapes du débat.

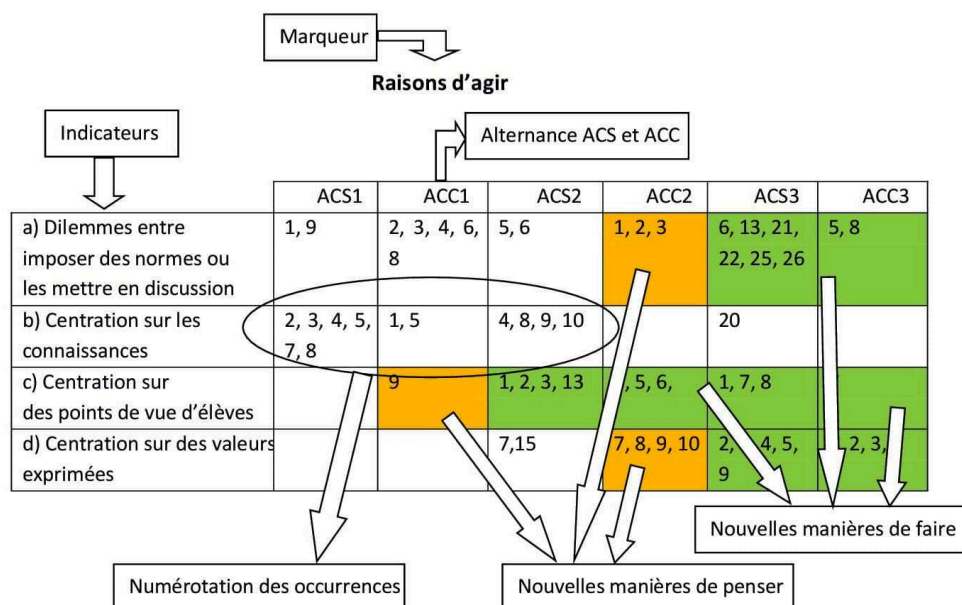
Annex 1: stages of class debate



Description des étapes de la méthode d'alphabétisation de Freire	Description des étapes du débat en classe	Lien avec l'analyse de l'activité selon l'acceptation ergologique
1. Relevé du vocabulaire des participants par une visite des animateurs de leur environnement de vie	1. Recueil par l'enseignant de situations vécues par les élèves	Se mettre en quête du vécu pour apprendre des situations
2. Mots traduits sous forme d'éléments figurés (cartes, images, vidéos) illustrant des situations concrètes dans lesquelles vivent les participants	2. Choix d'un fait précis et réalisation par l'élève d'un croquis détaillé du contexte	Retenir un fait précis sur lequel conduire l'analyse de l'activité en étant attentif à la précision du contexte
3. Présentation et discussion des mots clés avec création de situations existentielles typiques du groupe des participants	3. Présentation par l'élève du croquis de la situation	Importance des faits pour analyser l'activité, logique d'adhérence
4. Phase de discussions et de débats portant sur la traduction de ces mots en signaux écrits (écriture, lecture)	4. Animation par l'enseignant du débat entre élèves	Importance de la réinterprétation des faits pour analyser l'activité, logique de désadhérence
5. Usage et analyse des mots clés favorisant l'alphabétisation à travers discussion et prise de conscience de la réalité suggérée par le vocabulaire	5. Feedback réalisé par l'enseignant et les élèves portant sur les acquis du débat	Production de savoirs issus de l'activité

Annexe 2 : dispositif longitudinal de recueil des données.

Annex 2: longitudinal data collection system



NOTES

1. Nous mobilisons le dispositif dynamique à trois pôles au-delà de sa définition en tant que « régime de production de savoirs (Schwartz, 2000, p. 716). Nous avons développé ailleurs comment son usage en tant qu'outil de traitement et d'analyse des données nous permet de saisir et de montrer comment l'activité se transforme durant les ACC (Denny, 2019).
2. La première lettre entre parenthèse renvoie à l'indicateur (a : dilemmes entre imposer des normes ou les mettre en discussion), les lettres majuscules au type d'autoconfrontation (ACS : autoconfrontation simple) et le chiffre à la place de l'AC dans le dispositif (ACS1 : première ACS).
3. (S) correspond au sommet « savoirs » du triangle de l'activité modélisé par Schwartz. Ce procédé permet au lecteur d'identifier le choix des coupes en référence au modèle théorique utilisé. Il est mobilisé tout au long de la partie « résultats ».
4. (b-ACS1) correspond à l'indicateur, le symbole (b) se réfère à la « Centration sur les connaissances » suivi de la place dans le protocole de recueil de données. L'indication (ACS1) fait référence à première ACS. Ce procédé permet au lecteur de situer le propos dans le temps de l'expérimentation en se référant au tableau 3. Ce codage est mobilisé tout au long de la partie « résultats ».
5. (A) correspond au sommet « agir » du triangle de l'activité.
6. (V) correspond au sommet « valeurs » du triangle de l'activité.

RÉSUMÉS

L'article documente l'activité d'enseignants en situation d'incertitudes professionnelles, car engagés à faire débattre les élèves sur les valeurs en tant qu'objet d'apprentissage-développement dans une visée émancipatoire. La revue de littérature fait état d'enseignants en difficulté avec des tâches visant le développement personnel des élèves en dépit de leur conformité avec les instructions officielles.

Défendant une approche compréhensive et transformative de l'activité, nous mobilisons l'expérience dans une visée heuristique. Nous l'abordons sous l'angle des normes et des valeurs par le prisme des outils conceptuels et méthodologiques issus de la démarche ergologique (Schwartz, 2000).

Un dispositif longitudinal de recueil de données a été mis en place pendant une année scolaire. Les résultats montrent un développement professionnel marqué tout d'abord par une épreuve de professionnalité qui perturbe les normes du métier. Ensuite nous repérons des transformations par l'activité des normes du métier faisant émerger un obstacle de professionnalité. La mobilisation de gestes contre-intuitifs, à l'opposé des logiques d'agir routinières, est reconnue comme un levier produisant possiblement les effets escomptés sur les élèves. Or, cette configuration nécessite d'aborder la professionnalité comme une dynamique et non comme un état, un fait stable.

The article documents the activity of teachers in a situation of professional uncertainty, when they are engaged in encouraging pupils to debate values as an object of learning and development with an emancipatory purpose. Despite their compliance with official instructions, the literature review mentions teachers having difficulty with tasks aimed at the personal development of pupils. Supporting a transformative and comprehensive approach to 'activity', we use experience heuristically. We approach it from the standpoint of norms and values using conceptual and methodological tools developed using the ergologic method (Schwartz, 2000).

A longitudinal data collection system was set up over a school year. The results show a professional development marked first of all by a challenge to professionalism that disrupts the standards. We then identify changes in the norms of the profession that cause an obstacle to professionalism. Contrary to the logic of routine action, the mobilization of counter-intuitive gestures is recognized as a lever that might produce the expected effects on pupils. However, this configuration involves approaching professionalism as a dynamic and not as a state, a stable fact.

INDEX

Mots-clés : débat en classe, normes et valeurs, obstacle de professionnalité, normativité, ergologie

Keywords : classroom debate, norms and values, obstacle to professionalism, normativity, ergology

AUTEUR

JEAN-LUC DENNY

LISEC, EA2310, Université de Strasbourg, INSPE, 141 Avenue de Colmar, 67024 Strasbourg
jean-luc.denny@espe.unistra.fr