

Dominique, BUCHETON – Viviane YOUX  
[dominique.bucheton@wanadoo.fr](mailto:dominique.bucheton@wanadoo.fr) [vivianeyoux@gmail.com](mailto:vivianeyoux@gmail.com)  
AFEF – Association française des enseignants de français <http://www.afef.org>

## **Refonder une culture professionnelle – le rôle d’une association**

### **Résumé**

À l’occasion d’une formation organisée en partenariat avec l’IFE, l’AFEF expérimente un scénario de travail collaboratif mettant l’accent sur le principe de l’ajustement aux élèves. La logique de projet, dans ses dimensions artistiques, culturelles et langagières, s’inscrit dans une question scolaire vive au moment de la mise en place des programmes des cycles 2 à 4 et de la réforme du collège. Le récit partagé apparaît comme une clé de l’agir professionnel permettant de construire un collectif institutionnel et un pilotage souple dans l’ajustement constant des gestes et postures d’accompagnement des animateurs-formateurs.

### **Mots clé**

Récit partagé – Projet culturel – Pilotage souple – Gestes et postures d’accompagnement – Ajustement aux élèves

### **Abstract**

#### **Revising a professional culture – teachers association part**

During a training co-organized with IFE (Institut français de l’éducation - Lyon), AFEF (French association of teachers of french) experiments a scenario of collaborative work emphasizing the principle of adjustment to pupils. The logic of project, in its artistic, cultural and linguistic aspects, takes a special meaning in the context of new programs in primary and secondary school, and of College Reform that both take effect in September 2016. Shared story telling looks as a key of one’s professional acting able to build an institutional team and a soft piloting according to a constant adjustment of support gestures and postures from trainers.

### **Key words**

Cultural project – Shared story telling – Soft piloting – Support gestures and postures – Adjustment to pupils

### **Introduction**

Un constat s’impose. Le système de formation et de recherche en éducation est en panne. Le lamento est général et concerne tous les pays européens : le système de formation et d’accompagnement du métier n’apporte pas de réponses suffisantes aux problèmes des enseignants (enquête OCDE 2014) et c’est souvent une des raisons premières invoquées pour expliquer les abandons, il ne les prépare pas aux transformations professionnelles qui permettront aux enseignants d’être à la hauteur des mutations profondes que nous vivons.

Il est donc urgent d’interroger les logiques de formation initiale et continue, de proposer des alternatives sur d’autres principes. Les modèles de formation hiérarchique, descendante, ou les divers fonctionnements dits en alternance qui juxtaposent expérience sur le terrain, accompagnée par des tuteurs ou conseillers et formation didactique et théorique à l’université ne sont plus suffisants. L’autoformation à distance (magistères) certes peu coûteuse, ainsi que les dispositifs de rencontre entre les seuls professionnels, ne sont pas des réponses satisfaisantes.

## **Le rôle d'une association**

Sans être stricto sensu un organisme de formation, l'AFEF (Association française des enseignants de français) par sa culture et son histoire considère qu'elle a un rôle à jouer dans l'accompagnement d'une culture professionnelle nouvelle. L'appauvrissement de la formation initiale à la fin des années deux-mille, et la prégnance des modèles institutionnels académiques dans la formation continue, ont fait apparaître des manques ou des insuffisances que notre association s'efforce, depuis des années, de questionner pour élaborer des propositions et des réponses. L'attention portée aux pratiques langagières diversifiées dans toutes les disciplines, une conception renouvelée de la littérature et plus globalement du rôle des pratiques artistiques dans le développement culturel des élèves, exigées par le socle commun et plus généralement l'ensemble des nouveaux programmes, demandent des changements très profonds dans l'enseignement du français dans toutes les disciplines. Ces nouveaux programmes génèrent des enthousiasmes ou des résistances alors même qu'ils sont pourtant déjà en œuvre dans de très nombreux projets de classe ou d'établissement. « Le métier » a en effet déjà inventé depuis longtemps un certain nombre de réponses aux questions posées, ce dont témoignent les débats et articles dans les revues des associations professionnelles.

## **La problématique de notre communication : une réflexion de formateurs en quête des principes, voire des logiques implicites qui sous-tendent leurs décisions. Une réflexion sur les conditions du développement professionnel provoqué par un stage**

La communication se propose de revenir sur un stage de formation auquel l'AFEF a collaboré en mai 2016 à l'IFE de Lyon dans le cadre de l'accompagnement de la réforme des programmes. Nous avons tenté, a posteriori, d'analyser les principes, et théories qui étaient sous-jacents à la mise en œuvre d'un scénario qui s'est ajusté dans son déroulement-même. La question centrale à laquelle nous chercherons à répondre est de comprendre et de théoriser les conditions favorisant les prises de conscience et le développement professionnel lors d'un stage de formation continue de trois jours. L'analyse proposée ne relève pas d'une démarche scientifique classique (hypothèses, dispositifs et expérimentation, recherche des effets produits). Elle relève davantage des principes de l'analyse du travail de type ethnologique : une écoute attentive de ce qui s'est dit, s'est fait, pour comprendre a posteriori les fondements de l'agir des formateurs et pilotes de l'action de formation continue. Pas d'hypothèses préalables mais une culture professionnelle commune de la formation, des valeurs, des implicites et connivences globalement partagés entre les animateurs du stage tous membres de l'Association (enseignants, formateurs et chercheurs). La communication cherchera à mettre en évidence ces principes conscients ou ces « logiques d'arrière-plan », mises en œuvre dans l'action et la résolution de problèmes. Nous avons travaillé à partir de nos notes, souvenirs, émotions vécues, documents stagiaires mis sur le site de l'IFE, du canevas du stage. Le retour très enthousiaste des stagiaires méritera d'être confronté au questionnaire que nous leur avons envoyé en septembre pour écouter après la rentrée leur point de vue sur le stage, son impact sur leur développement professionnel. Il devrait permettre de vérifier le bien-fondé ou non de nos assertions.

## **Présentation rapide du stage**

Ce scénario d'accompagnement à une nouvelle culture professionnelle a été expérimenté par l'AFEF à l'occasion d'une formation de formateurs, co-organisée avec et à l'IFE de Lyon les 4-5-6 avril 2016, formation proposée par J.C. Chabanne, professeur des universités en poste à l'IFE. La thématique choisie était celle du travail en projet autour des pratiques artistiques, culturelles et langagières. Quels enjeux, quelles visées pour les formateurs ? Quelles conditions favorisantes pour l'évolution du métier enseignant ? Il s'agissait, en plein débat et controverses sur les E.P.I. et sur la réforme du collège, de proposer un espace de discussion ouvert à des

partenaires différents de l'école sur ces questions : faisabilité, intérêt, bénéfice, pertes, du travail en projet, une pratique ancienne que l'AFEF a toujours défendue.

Les entrées de cette formation, volontairement larges et ouvertes, ont permis de rassembler des acteurs de statuts différents, enseignants de différentes disciplines, personnels d'éducation, chefs d'établissement, formateurs, chercheurs, qui ont été mis en position de collaborer durant trois jours indépendamment de leur statut. Quatre militants de l'AFEF ont participé à l'organisation et à l'animation de la formation.

Le stage, organisé dans des locaux très accueillants de l'IFE de Lyon s'adressait en priorité à des formateurs et à des équipes d'établissement. La réalité a été un public divers, formés d'enseignants expérimentés, de formateurs, de débutants, d'inspecteurs, de chefs d'établissement. Des partenaires extérieurs de l'école dans le domaine artistique s'y sont aussi inscrits rassemblant au total une quarantaine de participants. L'organisation du temps a été conçue comme devant prioriser les échanges en grand groupe le matin et en petits groupes stables (3 ateliers) l'après-midi. Une très courte introduction d'une demi-heure a contractualisé 4 axes de réflexion pour analyser les projets présentés :

- le pôle des élèves : hétérogénéité, engagement,
- le pôle des enseignants : des professionnels, des personnes singulières
- le pôle de la communauté scolaire
- le pôle de la formation et de l'accompagnement des projets : les conditions du changement des pratiques professionnelles.

La parole a été ensuite confiée aux stagiaires sous différentes formes et consignes (nous y revenons plus loin). De très brèves synthèses et problématisations ont été présentées soit par les formateurs soit par les stagiaires en fin de journée. Une mini conférence de J.C. Chabanne, sur la place de l'éducation artistique à l'école a été donnée en fin du deuxième jour. Tous les documents produits par les stagiaires ou formateurs ont été [mis à disposition sur le site de l'IFE](#).

### **Résultats de nos analyses a posteriori**

Le fonctionnement d'un tel dispositif relève de nombreux paramètres. Nous ne sommes pas en mesure de mesurer l'impact de chacun. La complexité de ce qui se joue dans de telles interactions nous échappe encore largement. Nous nous contenterons de présenter les dimensions qui nous sont apparues après analyse comme saillantes et explicatives de l'engagement des stagiaires dans la discussion et potentiellement de leurs déplacements professionnels. Nous les déclinons du plus général au plus spécifique :

#### **1. Une « culture professionnelle refondée » Quelles transformations attendues ? Quelles ruptures ? Rêvons un peu.**

1.1. **Le principe de l'ajustement aux élèves sous-tendu par une éthique de la responsabilité** : il ne s'agit pas de trier les élèves pour diversifier les contenus enseignés mais de chercher « le passage » pour tous afin de tous les faire se développer. Enseigner en procédant diversement, au plus près des élèves. Ce qui nécessite le développement de la capacité à observer les élèves et comprendre l'origine de leurs réussites ou différences, un ajustement à leur hétérogénéité, cognitive, socioculturelle ; une palette plus large de gestes professionnels, postures, scénarios, une liberté plus grande face aux programmes, l'invention de dispositifs nouveaux. L'enseignant est responsable du développement de tous ses élèves. Des capacités d'invention, créativité facilitent l'ajustement en contexte, à l'opposé de la notion de « bonnes pratiques » exportables, transférables.

1.2. **Des savoirs enseignés, conçus davantage comme des instruments culturels** pour penser, se penser, résoudre seul ou avec ses pairs des problèmes, et pas seulement

comme les normes attendues, des objets du programme à « faire » et à évaluer (conception indispensable et préalable pour le travail en projet avec d'autres disciplines). C'est à ce prix qu'on peut et doit redonner du sens aux apprentissages.

**1.3. Une véritable culture du travail collaboratif :** pour les élèves, les disciplines, l'ensemble des partenaires de l'établissement. Elle nécessite que la place, la fonction de chacun des protagonistes de ces projets soit clairement définie (la notion de hiérarchie horizontale pour le pilotage des projets). Tous acteurs, responsables, chacun à son niveau. Mais responsables ensemble et réfléchissant, évaluant et interrogeant ensemble leurs pratiques.

**1.4. Le besoin d'approfondir en permanence sa culture et ses savoirs théoriques** (dans le domaine des sciences de l'éducation, et dans les didactiques disciplinaires) qui permettent des gestes critiques qui ne relèvent ni de la culpabilité, ni de l'angoisse de ne pas être à la hauteur ou d'être évalué : problématiser, analyser les situations, questionner ses propres gestes et postures professionnels, ses représentations, son engagement. Les enseignants qui manquent d'une véritable culture sur la langue et les langages qu'on leur demande pourtant de faire fonctionner à plein rendement, ne sont pas en mesure d'analyser ce qui se noue et se joue dans les interactions.

## **2. Un engagement militant et argumenté en faveur de la réforme des collèges et les valeurs qu'elle promeut davantage : Jouer cartes sur table**

L'AFEF s'est engagée clairement pour la réforme du collège et plus globalement pour les orientations générales défendues dans les nouveaux programmes non pas de manière suiviste mais parce que nous y retrouvons nombre de nos préconisations et celles de travaux de recherche reconnus. Cet engagement de notre part a été très clairement formulé et argumenté à partir des valeurs sur l'école que nous défendons : notamment la question de la démocratisation de l'école.

**C'est au métier de se réinventer. À la recherche de formes nouvelles de recherches participatives.**

On ne transforme pas un métier par injonction, modélisation, mais dans le dialogue accompagné. C'est au « métier » de se réinventer. Il s'agit d'écouter, comprendre, prendre en compte la culture professionnelle existante, ses avancées et ses résistances pour espérer la voir évoluer. L'idée (empruntée à tous les travaux sur l'analyse du travail et l'accompagnement professionnel) est que les savoirs, l'expérience des uns et des autres sont partageables dans le respect des responsabilités de chacun. Le renouvellement de la recherche-action, nécessite de prendre en compte davantage les modes d'action, les logiques et histoires singulières, la créativité et l'engagement professionnel des divers acteurs, de réinterroger les statuts, positionnement, rôles complémentaires des chercheurs, professionnels, formateurs, responsables institutionnels, mouvements associatifs. Cela suppose :

- a) de s'appuyer sur les pratiques existantes et sur le point de vue de leurs protagonistes (mise en contexte)
- b) de les questionner (problématisation) : d'en voir les apports, les limites, les empêchements ou facilitations, et ce par la présence d'intervenants extérieurs (chercheurs, formateurs, chef d'établissement, partenaires extérieurs)
- c) de les théoriser en suite pour les ériger si possible en principes didactiques et professionnels (décontextualisation) permettant le transfert et la mise en œuvre dans d'autres contextes.

### 3. Contenus et scénario : un équilibre et une dynamique : l'ajustement dans la conceptualisation partagée au cours de la formation

Il n'y a pas de dispositif standard mais des ajustements en situation : **la question des dispositifs, scénarios de formation ne peut-être pensée en dehors de ce qu'ils visent : les contenus et objets de formation**, les problèmes à résoudre. Autrement dit c'est la nature du problème qui est travaillé (ici une question très ouverte) qui détermine le scénario à adopter. On ne peut séparer didactique et pédagogie. Inversement la nature du scénario choisi influe fortement sur les contenus travaillés et l'engagement, le développement professionnel des acteurs. Alors pourquoi avoir choisi le travail en projet dans ses composantes artistiques, culturelles et langagières ?

Deux motifs principaux nous avaient poussés à proposer ce projet (la question des EPI et celle des langages). Les discussions tout au long du stage ont montré la validité de notre choix mais surtout nous ont permis de découvrir en marchant l'ampleur des questions qu'il soulevait (autrement dit, nous n'avions que peu d'avance sur certains protagonistes du stage) ! Le stage a permis de les nommer et de les analyser. L'analyse de l'objet de formation est donc une analyse a posteriori.

**L'objet « Projet » : une question scolaire vive.** Il présente des contours flous (durée, contenus, pluridisciplinarité, évaluation, savoirs enseignés). Il est polymorphe et déjà installé dans la culture professionnelle depuis Freinet au moins et interroge, voire conteste la forme scolaire traditionnelle dans la mesure où il propose d'autres modes d'enseigner et apprendre, notamment l'approche par la complexité de l'œuvre à réaliser. Il est pour les élèves et les enseignants, intervenants-médiateurs, un lieu de rencontres, de langages divers, la frontière de plusieurs disciplines, de savoirs savants ou compétences techniques à mettre en œuvre. Il est aussi l'occasion du développement de compétences sociales et communicatives (le vivre ensemble). Il ne peut se dérouler sans l'engagement conjoint des enseignants et de tous les élèves leur demandant créativité et pilotage serré des formes d'évaluation à inventer. Pour toutes ces raisons la pédagogie du projet est le lieu de toutes les tensions, de toutes les résistances et de toutes les aventures ; c'est un point d'achoppement fort dans les établissements (les EPI) pour la mise en œuvre des nouveaux programmes. C'est donc à ce titre une question scolaire vive et institutionnellement urgente. Il fallait préparer la rentrée de septembre.

**Sa dimension artistique, culturelle et langagière.** La conjugaison, relativement nouvelle de ces trois dimensions dans la culture professionnelle ouvre un champ nouveau d'explorations. Là aussi les tensions et débats potentiels sont totalement ouverts, à peu près impensés sauf par une toute petite minorité d'enseignants ou de chercheurs. Débat entre culture classique, culture populaire, entre le degré d'exigence de savoirs et de technicité nécessaire ou non pour faire œuvre, entre pratiques langagières de référence et médiations langagières multimodales, entre le rôle de l'enseignant et la place de l'artiste, etc.

La question des pratiques langagières, culturelles, de la démocratisation de l'école, et la conception de la culture sont apparues comme étroitement liées. Le projet étant le lieu par excellence de cette conjugaison efficiente. Cette conception du projet s'est construite lentement, au gré des exemples, des récits, des questions posées, des vidéos regardées. A-t-elle été partagée par tous ?

Le scénario choisi s'appuie ensuite sur **quelques hypothèses** pas vraiment nouvelles

(beaucoup empruntées librement aux travaux de l'analyse du travail, de la formation d'adultes, les théories de l'accompagnement et du développement professionnel, la clinique de l'activité de type ergonomique ou psychanalytique).

4. **La place de la parole pendant le stage** : Le temps long, des espaces de paroles, une écoute bienveillante et accompagnée sont des ingrédients premiers

#### **4.1. Le rôle central du récit et son inachèvement**

Le récit fait entrer de plain-pied dans l'humain (M. Serres, Le Monde 11 Sep 2016), il laisse des blancs en suspens qui ouvrent un espace pour la pensée.

Un principe contractualisé dans l'introduction du stage est celui de considérer les enseignants d'abord comme des personnes singulières, avant même que d'être des professionnels, auteurs de leur action en classe. Des personnes qui ont un besoin urgent qu'on les écoute sans jugement. Le récit permet ainsi qu'ils s'entendent eux-mêmes, qu'ils soient en même temps à l'écoute des échos que provoque en eux la parole des pairs : leur expérience, les émotions racontées. Cette première pierre fondatrice leur permet doucement de réinterroger leur histoire professionnelle ou scolaire, leur rapport aux programmes, à l'inspecteur, au chef d'établissement, aux collègues, etc. Les émotions provoquées par les récits entendus ou racontés jouent un rôle de premier plan dans leur engagement ou résistance à la formation (D. Bucheton Y. Soulé, L'atelier dirigé d'écriture au CP - Une réponse à l'hétérogénéité des élèves, 2009).

#### **4.2. Du récit partagé à la recherche de questionnements ciblés et à l'émergence de règles professionnelles partageables : l'ajustement des consignes données, l'importance de l'accompagnement**

Dans un métier où sont décisifs la créativité, la capacité d'observer, le principe d'ajustement dans l'action à la diversité et l'hétérogénéité des élèves, toute formation doit viser non le formatage, la normalisation des modes d'agir mais la prise de conscience singulière et en même temps collective par les acteurs de la nécessité de changer leurs conceptions, leurs pratiques quand celles-ci ne sont plus adaptées aux élèves et aux besoins nouveaux de la société. Pour autant, réinventer soi-même le métier est une tâche bien trop lourde et risquée. Il y faut des fondements nouveaux sur lesquels l'improvisation pourra se libérer.

D'où le scénario choisi : le matin la présentation et discussion en grand groupe pendant 1h30 de deux projets, réalisés, en primaire ou au collège, sur une commande préalable pour laquelle quelques stagiaires s'étaient préparés avec des projections : diaporama, extraits de vidéos, (soit 6 projets) L'après-midi des ateliers réunissant une quinzaine de personnes, accompagnés par deux animateurs : des groupes de paroles stables pendant trois jours permettant la rencontre, la connaissance de l'autre, la confiance et un dialogue de plus en plus approfondi.

Le facteur durée (trois jours) permet ainsi dans l'atmosphère conviviale et bienveillante de libérer la parole, faire émerger les représentations, les conceptions dormantes du métier, les émotions et expériences enfouies et ainsi permet de penser

ensemble. Il permet que se mettent en place des modes de penser qui, partant de la description précise de situations réelles, en arrivent progressivement à des éléments de théorisation : la construction de règles d'action professionnelles.

Il s'agit donc de partir de ce que les enseignants savent faire, aiment faire : du réel de leur activité. La difficulté est de **faire émerger la singularité de cet agir professionnel pour l'interroger, en mesurer la pertinence, la valeur, pour en faire un outil professionnel partagé.**

### **5. Construire du collectif institutionnel pour briser les hiérarchies. Faire dialoguer les différents corps de métier.**

Ce principe d'une réflexion horizontale entre des acteurs de statuts différents où les enjeux de pouvoir ou d'autorité sont en partie neutralisés, s'est révélé très efficient pour faire émerger et travailler les tensions, malentendus, conceptions différentes du rôle de chacun. Le constat fait par une stagiaire : « Enseigner n'est pas une profession libérale même si certains le regrettent parfois », a permis de mettre en évidence combien la responsabilité de l'agir enseignant s'enracine dans un collectif qu'il faut apprendre à faire plus travailler et penser ensemble. Du chef d'établissement, aux divers inspecteurs, aux équipes pédagogiques, aux intervenants extérieurs, aux parents, ce qui se passe dans la classe et notamment lorsqu'il s'agit de la mise en place de projets demande des décisions croisées, réfléchies et évaluées collectivement. Il s'agit alors de faire dialoguer ces différents corps de métier, interroger leurs regards, leurs difficultés, leur responsabilité spécifique, leur « autorité », les marges de leur pilotage et autorisations, non pas sur le mode hiérarchique mais sur celui de la complémentarité des responsabilités.

### **6. Un pilotage de la formation souple et ouvert dans l'ajustement constant, des postures variées d'accompagnement : le gout et le plaisir de l'aventure intellectuelle partagée**

Au-delà du premier cadrage général très sommaire, les consignes des ateliers sont mises au point au fur et à mesure par de courtes concertations des animateurs. L'aventure collective du débat peut avoir lieu. Ni contenus didactiques précis, ni problèmes professionnels spécifiques identifiés au préalable ! Sur la question du projet avec une composante artistique, si nous avons des conceptions générales théoriques, sur la question de leur mise en œuvre, nous n'en savions guère plus et souvent moins que nombre de stagiaires venus présenter des projets rodés et très réfléchis.

Par contre un tel accompagnement et pilotage demande une grande variété dans les gestes et postures d'accompagnement des animateurs-formateurs (2015 : Y. Mercier-Brunel, D. Bucheton, F. Jore, M. Mercier, S. Passemier, G. Penneç, P. Grassineau,) ; détaillons un peu :

- une **posture d'écoute bienveillante et de reconnaissance de l'identité professionnelle** ;
- une **posture d'enseignement**, ponctuelle, au moment opportun : une mini conférence le deuxième jour ;
- une posture **de cadrage pour préciser les enjeux, contrats des divers ateliers** ;

- une **posture d'observation guidée** pour faire approfondir les récits attirer le regard sur la réalité précise de l'activité des élèves, des savoirs précis, des gestes prof, des contenus en jeu ;
- une posture de **traducteur** pour aider les stagiaires à sortir de l'exemple concret et le théoriser ou le généraliser, ou pour faire des points de synthèse.

Ce pilotage souple part du pari que c'est l'activité partagée des stagiaires les discussions qui sont le cœur du stage. Il est de faire confiance aux stagiaires dans leur capacité de penser ensemble, d'accompagner tranquillement l'avancée de la réflexion des stagiaires, très hétérogènes de par leur expérience singulière. C'est le propre d'un groupe de recherche-action-formation : on avance en tâtonnant.

### **Bilan provisoire**

Un vrai bilan reste à faire avec le retour des questionnaires.

Nous avons le sentiment d'avoir beaucoup avancé, animateurs et enseignants, certes probablement de manière différente, sur cette question vive de la conduite de projet, ses apports, limites, obstacles, résistances, mais encore plus sur la question des approches langagières et artistiques de par la grande diversité des projets et apports de stagiaires ([cf. les ressources](#))

Des débats approfondis sur des questions fondamentales se sont développés :

- le rôle de ces objets, espaces frontières pour redonner du sens à l'école
- le rôle des acteurs divers entre passeur de savoirs, de techniques, de liberté créative
- la question de l'art comme vecteur premier de l'humain, du vivre, partager ensemble
- la question des langages, multi modaux, du rôle du corps comme lanceur de voix
- l'immense question de l'engagement de tous et des valeurs qui le nourrissent.

Nous tous, formateurs, animateurs, militants, chercheurs (difficile de trouver un statut !) que nous sommes, avons beaucoup appris sur les principes implicites qui ont guidé notre action de formation. C'est en y revenant, à la relecture des notes, la ré-évocation des scènes, que nous avons compris notre propre fonctionnement. Nous avons en réalité osé l'aventure de préparer a minima le déroulement du stage, de lâcher prise sur le contrôle complet des contenus, de faire confiance aux stagiaires et à notre propre expérience et culture professionnelle de chercheurs, formateurs : une expérience de formation, pour nous, très formatrice.

Un regret et une question : Le dernier axe du cadrage premier : **Le pôle de la formation à l'accompagnement des projets, celui des conditions du changement des pratiques professionnelles n'a été** que peu objectivé et travaillé. Il a été vécu mais non conscientisé. Ce sont les limites de ce stage. Ce n'était pas encore un stage de formation de formateurs. Mais en faut-il un ? Ou bien les analyses et principes que nous venons de développer a posteriori sont-elles suffisamment pertinentes pour être mises en œuvre dans d'autres contextes ?

## **Bibliographie**

L'atelier dirigé d'écriture au CP - Une réponse à l'hétérogénéité, D. Bucheton Y. Soulé, des élèves, Delagrave 2009.

« L'entretien formateur-stagiaire peut-il relever d'une coopération ? », Mercier-Brunel, D. Bucheton, F. Jore, M. Mercier, S. Passemier, G. Penneç, P. Grassineau, Paris, Actes de la Biennale de l'éducation, 2015

« Nous vivons dans un paradis », M. Serres, Le Monde, 11 septembre 2016

Ressources pour cette formation sur le site de l'IFE : <http://ife.ens-lyon.fr/formation-formateurs/catalogue-des-formations/formations-2015-2016/histoire-des-arts-et-epi-j-ch.-chabanne/histoire-des-arts-epi-et-maitrise-de-la-langue.-des-langages-pour-penser-et-communiquer-en-francais-histoire-des-arts-et-dans-les-projets-interdisciplinaires-au-college>

Ressources pour cette formation sur le site de l'AFEF : <http://www.afef.org/blog/post-ressources-et-comptes-rendus-formation-ify-afef-yydes-langages-pour-penser-et-communiquer-en-franyais-histoire-des-arts-et-dans-les-projets-interdisciplinaires-au-collygeyy-r-5-6-avril-2r16-p1668-c31.html>