

FORMATION et PROFESSION

Revue scientifique internationale en éducation

25⁽¹⁾

2017

Volume 25 numéro 1

DOSSIER

Savoirs de référence
et dispositifs dans la
formation en alternance
des enseignants



Table des matières

3

DOSSIER

Savoirs de référence et dispositifs dans la formation en alternance des enseignants

Rédacteurs invités

Anne **Clerc-Georgy**, Haute école pédagogique - Liège (Belgique)

Liliane **Portelance**, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Daniel **Martin**, Haute école pédagogique - Liège (Belgique)

Nathalie **Lafranchise**, Université du Québec à Montréal (Canada)

6

Spécificités de l'agir des formateurs d'enseignants

Une étude comparative de l'activité des formateurs dans une formation initiale par alternance

Françoise **Pasche Gossin**, Haute école pédagogique – BEJUNE (Suisse)

20

Les lesson study : un dispositif pour favoriser l'usage des savoirs théoriques dans l'analyse de la pratique

Anne **Clerc-Georgy**, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

Daniel **Martin**, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

34

Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique

Josianne **Caron**, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Liliane **Portelance**, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

50

Phénomènes discursifs-réflexifs dans la formation des enseignants en alternance

Dominika **Dobrowolska**, Cristian **Bota**, Kristine **Balslev**, Santiago **Mosquera Roa**, Sandra **Pellanda Dieci**, Anne **Perréard Vité**, Edyta **Tominska**, Jean-Marc **Tosi** et Sabine **Vanhulle**, Université de Genève (Suisse)

Chroniques

66

L'enseignement des concepts en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire : savoir pratique et théorique

Sandra **Chiasson-Desjardins**, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

78

Pensée sociale et pratiques langagières de futurs enseignants de l'école primaire vaudoise : les savoirs construits lors du stage professionnel

Alain **Pache**, Haute École Pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

91

Recherche étudiante

Les technologies pour former les enseignants dans un pays à revenu intermédiaire : le cas du Costa Rica

Christiane **Caneva**, Université de Montréal (Canada)

94

Recherche étudiante

La pertinence de l'étude de la demande d'aide dans un cours en ligne universitaire

Caroline **Fatoux**, Université Laval (Canada)

97

Formation des maîtres

Enfants, adolescents... qui êtes-vous?

Denis **Simard**, Université Laval (Canada)

100

Insertion professionnelle

Les types de besoins de soutien des enseignants débutants et leur perception de l'aide reçue par le biais des différentes mesures de soutien

Geneviève **Carpentier-Bujold**, Université de Sherbrooke (Canada)

Recensions

103

Recension

Jeffrey, D. et Harvengt, D. (2017). Éthique et insubordination en éducation. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

106

Recension

Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). Littératie : Vers une maîtrise des compétences dans divers environnements. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Anne **Clerc-Georgy**
Haute école pédagogique - Liège (Belgique)
Liliane **Portelance** 
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)
Daniel **Martin**
Haute école pédagogique - Liège (Belgique)
Nathalie **Lafranchise**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Savoirs de référence et dispositifs dans la formation en alternance des enseignants

doi :10.18162/fp.2017.455

Dans la foulée des réformes de la formation visant la professionnalisation des enseignants, les institutions de formation mettent en place des dispositifs qui visent l'articulation théorie-pratique. Cependant, viser un modèle d'alternance intégrative (Malglave, 1994; Vanhulle, Mehran et Ronveaux, 2007) implique de dépasser la seule dichotomie entre théorie et pratique et de remettre en question les hiérarchies, parfois implicites, entre deux lieux de formation où le stage ne serait qu'un lieu d'application ou d'expérimentation des savoirs enseignés à l'Université. Dans cette visée professionnalisante, l'intégration est conçue comme « un système intégré et cohérent » (Tardif et Jobin, 2014, p. 69). Ainsi, elle devrait, d'une part, permettre au formé de s'appropriier des modes de pensée propres à l'enseignement-apprentissage à la fois grâce à l'intériorisation de savoirs théoriques et d'interactions avec les praticiens (Brossard, 2004; Buysse, 2008; Wertsch, 1985). Et, d'autre part, elle devrait favoriser l'usage des savoirs de l'expérience, construits dans les lieux de stage, dans les cours en institution.

De nombreux travaux mettent en évidence l'absence des savoirs (de formation et/ou disciplinaires) dans les dispositifs visant le développement de la réflexivité de l'étudiant (Schneuwly, 2012; Schwimmer, 2015; Tardif, 2012; Vanhulle, 2009). Ce dossier est ainsi l'occasion d'examiner un certain nombre d'évidences liées à la formation en alternance et d'interroger la nature ou le rôle des savoirs de référence proposés dans les différents lieux de formation ainsi que les conceptions de la formation qui sous-tendent les différentes ingénieries ou qui sont véhiculées par les choix en la matière. Quelle est la nature de la relation entre théorie et pratique dans la formation en alternance?

Le projet de publication de ce numéro thématique est issu d'un symposium, tenu à Lausanne en 2013, qui fut l'occasion de mettre au jour des résultats de recherche portant sur la formation à l'enseignement, particulièrement sur les savoirs et les dispositifs de formation.

Françoise Pasche Gossin interroge les spécificités de l'agir des formateurs du stagiaire en enseignement. S'appuyant sur les sciences de la formation et du travail, elle met en évidence ce qui caractérise l'activité professionnelle des formateurs de terrain et des formateurs du centre de formation, et ce, à partir de situations observées en classe ou décrites par les étudiants en formation.

Anne Clerc-Georgy et Daniel Martin explorent un dispositif, expérimenté en formation initiale des enseignants du primaire, susceptible d'aider les étudiants à mieux saisir l'articulation entre théorie et pratique. Les résultats de l'expérimentation portent les auteurs à rappeler l'importance de guider les étudiants dans l'usage de concepts théoriques pour traiter les situations problématiques et leurs impacts sur les apprentissages des élèves.

Josianne Caron et Liliane Portelance s'intéressent à l'articulation des savoirs théoriques et pratiques en formation initiale à l'enseignement au secondaire, particulièrement au soutien offert à cet égard par les formateurs du stagiaire. Leur investigation leur permet de constater que les futurs enseignants attribuent ce rôle de soutien en priorité au superviseur universitaire.

Dominika Dobrowolska, Cristian Bota, Kristine Balslev, Santiago Mosquera Roa, Sandra Pellanda Dieci, Anne Perréard Vité, Edyta Tominska, Jean-Marc Tosi et Sabine Vanhulle analysent les savoirs professionnels d'enseignants en formation. Ils identifient quatre types de phénomènes, dont la tension constructive entre savoirs académiques et contexte institutionnel. En conclusion, ils affirment que les hétérogénéités et les contradictions des dispositifs de formation en alternance peuvent devenir des outils discursifs-réflexifs favorisant une meilleure compréhension de la complexité de la pratique enseignante.

Sandra Chiasson-Desjardins aborde la relation entre la théorie et la pratique dans l'enseignement de l'histoire en mettant l'accent sur l'enseignement par concepts. Par des entrevues avec des enseignants d'histoire au premier cycle du secondaire, elle explore les principales stratégies d'exploitation des concepts. L'analyse des données recueillies l'incite à signaler que les enseignants manquent de connaissances théoriques pour soutenir ce type d'enseignement.

Alain Pache se penche sur les savoirs construits par de futurs enseignants de l'école primaire lors d'un stage professionnel. Les savoirs analysés se rattachent au domaine de l'alimentation. À partir d'entrevues individuels avec huit stagiaires ayant expérimenté un dispositif d'enseignement-apprentissage avec leurs élèves, l'auteur dégage des pratiques qui englobent des dimensions culturelles et sociales et qui témoignent de la construction de savoirs signifiants.

Références

- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve-d'Ascq : Septentrion.
- Buysse, A. (2008, juin). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. Communication présentée au 15^e congrès international de l'Association mondiale des sciences de l'éducation : Mondialisation et éducation : vers une société de la connaissance, Marrakech.
- Malgaive, G. (1994). Alternance et compétences. *Les Cahiers pédagogiques*, 320, 26-28.
- Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation* (p. 73-91). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01.0073>
- Schwimmer, M. (2015). Le mythe du praticien réflexif. Dans A. Robichaud, M. Tardif et A. Morales Perlaza (dir.), *Sciences sociales et théoriques critiques dans la formation des enseignants* (p. 105-124). Québec : PUL.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation* (p. 47-71). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01.0047>
- Tardif, M. et Jobin, V. (2014). Les compétences en formation à l'enseignement : bilan critique de vingt ans de réformes québécoises. Dans M. Tardif et J.-F. Desbiens (dir.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir* (p. 61-83). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne : Peter Lang.
- Vanhulle, S., Merhan, F. et Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 7-45). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01.0007>
- Wertsch, J. V. (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale : L. Vygotski et M. Bakhtine. Dans B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.), *Vygotski aujourd'hui* (p. 139-168). Paris : Delachaux et Niestlé.

Pour citer cet article

- Clerc-Georgy, A., Portelance, L., Martin, D. et Lafranchise, N. (2017). Dossier : Savoirs de référence et dispositifs dans la formation en alternance des enseignants. *Formation et profession*, 25(1), 3-5. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.455>

Spécificités de l'agir des formateurs d'enseignants

Une étude comparative de l'activité des formateurs dans
une formation initiale par alternance

A Comparative study of teacher trainer activity in
alternating training approach

Françoise **Pasche Gossin**

Haute école pédagogique – BEJUNE (Suisse)

doi:10.18162/fp.2017.389

Résumé

Qu'est-ce qui unit et différencie l'activité respective des formateurs du terrain et des formateurs du centre de formation lorsqu'ils opèrent à partir de situations observées en classe ou rapportées par les formés? Telle est la question principale à laquelle nous tentons de répondre dans cet article. D'un point de vue théorique, nous nous appuyons sur les sciences de la formation et du travail qui ont la particularité de spécifier les concepts sur lesquels nous fondons notre démarche de recherche. Pour examiner l'activité des formateurs d'enseignants, nous mobilisons l'approche de l'observation « in situ » et l'approche de l'entretien d'autoconfrontation simple.

Mots-clés

Alternance, activité, formateur, formation, partenariat, réflexivité

Abstract

What is the unity and the difference between the respective activity of trainers on the spot and about trainers in the formation center when they work about situations observed in the classroom or those reported by people in training? Such is the main question to which we try to find an answer in this article. From a theoretical point of view, we rely on training sciences and the work which particularity is to specify the concepts on which we ground our approach to research. To investigate the activity of teachers trainers, we summon up the observation «in situ» and the approach of simple autoconfrontation talks.

Keywords

Alternation, activity, trainer, training, partnership, reflexiveness

1. Contexte et champs d'études

Le terrain que nous allons étudier est celui d'une Haute école pédagogique en Suisse. Notre recherche s'interroge sur la formation initiale des futurs enseignants primaires (degrés 1-8) et, de manière plus spécifique, adopte le point de vue des formateurs engagés dans trois dispositifs de formation dont la caractéristique principale est de prendre en compte les situations concrètes et singulières de la pratique professionnelle pendant et après le stage.

1.1 L'alternance et quelques dispositifs de formation

Rappelons que la formation par alternance mobilise un ensemble de formateurs (formateurs de terrain et formateurs de l'institution) et qu'elle est à considérer d'abord comme une organisation des études qui concerne l'ensemble d'un cursus. Cette organisation des études commande généralement plusieurs dispositifs centrés sur l'articulation entre l'expérience de terrain et son retraitement, qu'il s'agisse de divers types de stages et de leur accompagnement, de groupes d'analyses de pratique, de discussions sur les problèmes professionnels, de mémoire professionnel, de jeux de rôle ou de simulation. Chacun de ces dispositifs destinés à faciliter un processus d'apprentissage se caractérise par des objectifs particuliers, un positionnement dans le cursus, un espace-temps qui lui est dédié, des ressources humaines et matérielles, un contrat didactique, des modalités d'évaluation et un poids en crédits ainsi qu'une mise en réseau de divers types de formateurs.

Notre recherche s'intéresse, en particulier, à trois dispositifs de formation en alternance dont nous décrivons brièvement les pratiques.

- *L'entretien en dyade* se déroule en classe sur le terrain de stage et repose sur les activités menées en classe par le formé. Il réunit le formateur en établissement et le formé pendant le stage. Le formateur va s'entretenir avec le formé, plusieurs fois durant le stage, après avoir prêté attention à l'activité singulière du candidat. Le cadre de l'entretien est à la fois un cadre de coopération et de régulation, dans le sens que le formateur tente de dire le faire et le formé d'apprendre à dire son faire. Le processus d'apprentissage s'opère au travers de la parole du formateur laquelle oriente le formé pour favoriser des prises d'initiatives nouvelles du candidat. Le dialogue entre « formateur/formé » après une ou plusieurs périodes d'enseignement est susceptible de favoriser des ajustements et des régulations dans le cours de l'action.
- *L'entretien tripartite de stage* est une pratique sociale et institutionnelle s'exerçant sur le terrain de stage en présence du formé, du formateur en établissement et du formateur HEP. Cette pratique de formation offre un potentiel réflexif intéressant dès lors qu'elle a comme principe de permettre au formé de revenir sur son action, d'analyser ses pratiques et les effets produits par celles-ci ainsi que de réguler son action en proposant de nouvelles pistes de réinvestissement, et ceci en étant accompagné par deux formateurs issus de communautés de pratiques différentes.
- *Le séminaire d'analyse des pratiques professionnelles* s'articule autour de l'écriture et de la verbalisation d'un incident critique réellement vécu en stage par un formé. Il met en scène un petit groupe de formés et un formateur HEP en institution, lesquels travaillent ensemble durant toute la démarche sur une situation rapportée. C'est une démarche d'intégration des savoirs issus tant des pratiques singulières que des théories scientifiques. Dans les grandes lignes, la démarche fonctionne en trois grandes phases : présentation de l'incident critique; problématisation (analyse et interprétation) et réinvestissement (pistes d'action).

Ces trois dispositifs de formation, constitués de pratiques, ont en commun une démarche privilégiant l'investigation des expériences sur le terrain, et ce, pendant et après le stage. Précisons que ces dispositifs de formation contribuent à définir l'alternance et qu'ils illustrent une partie du travail spécifique des formateurs dans ce genre de contrat et d'interaction avec les formés.

1.2 Les catégories de formateurs dans une Haute école pédagogique

Dans cette institution, les formateurs sont répartis en deux catégories : soit les *formateurs HEP* (ci-après, F-HEP), c'est-à-dire ceux qui interviennent en sciences de l'éducation et/ou en didactique, attachés à l'institution dont la mission est orientée vers des tâches d'enseignement, d'encadrement, de développement professionnel, des tâches institutionnelles et de recherche, soit les *formateurs en établissement* (ci-après, FEE), attachés à un établissement scolaire dont la mission est orientée principalement vers des tâches d'encadrement des étudiants durant les stages. Ces deux catégories de formateurs sont appelées à collaborer étroitement (Maradan, 2002) et, en ce sens, il nous paraît indispensable de passer par une analyse de l'activité dans la perspective de rendre visible ce qui unit et différencie l'activité respective des formateurs HEP et des formateurs en établissement. L'intérêt est de comprendre une facette du métier de formateur et de contribuer à clarifier certaines pratiques articulant « travail et formation ».

Relevons que tous les formateurs n'ont pas les mêmes fonctions, les mêmes modes d'intervention et les mêmes compétences. La division du travail, qui est selon Perrenoud (1998, p. 239) un enjeu dans l'évolution des fonctions et des métiers de la formation, a fortement marqué les acteurs impliqués dans les Hautes écoles pédagogiques suisses dès leur création en 2001, dans la mesure où les divers fonctions et rôles ont connu une redistribution et une redéfinition qui ont entraîné des exigences institutionnelles et des bouleversements identitaires indéniables.

2. Problème, objectif et question de recherche

Le profil, l'identité et les compétences des formateurs évoluent, se complexifient et se transforment dans la mouvance actuelle des formations à l'enseignement. Le travail des formateurs ne se limite ainsi – dans la majorité des institutions de formation – plus exclusivement à l'enseignement, car leur mission consiste désormais à encadrer, à accompagner, à guider, à restaurer le propre « pouvoir d'agir » des futurs enseignants. L'organisation du travail des formateurs se transforme dans un dispositif d'alternance dans la mesure où plusieurs formateurs communiquent et coopèrent pour accompagner les formés. La coopération et la coordination sont deux concepts-clés de l'organisation du travail (Gather Thurler, 1995, 2000, 2004; Gather Thurler et Perrenoud, 2005) qui se distinguent de la collaboration, laquelle est plus complexe. Pour accompagner dans l'alternance, les formateurs vont agir en commun, selon divers modes (collaboration, coordination, coopération) reposant sur des conventions et des interactions sociales, des règles informelles et des routines. Celles-ci ne sont ni prescrites, ni figées dans les règlements, ni imposées par le haut, mais elles sont construites et régulées par les formateurs pour que leur activité fonctionne.

Notre objectif de recherche est de comprendre ce qui rapproche ou différencie l'activité respective des formateurs de l'institution HEP de celle des formateurs en établissement. C'est dans une mise en perspective des points de rencontre et des points de divergence – qui à la fois les caractérisent et permettent de les distinguer – que nous proposons de mettre en exergue quelques axes saillants. À ce jour, peu de travaux se sont intéressés à cette question, relevons toutefois ceux de Altet, Paquay et Perrenoud (2002), ceux de Perrenoud (1998, 1999) et ceux de Maulini (2010). La question à laquelle nous voulons répondre est : qu'est-ce qui unit et différencie l'activité respective de ces formateurs lorsqu'ils opèrent à partir de situations observées en classe ou rapportées par les formés? Cette question de recherche se décline en questions plus spécifiques : quelle est l'activité de chaque formateur dans le cadre d'un travail collectif? Comment les deux catégories de formateurs (F-HEP et FEE) se rencontrent-ils et travaillent-ils ensemble? Quelles tensions vivent-ils et quels problèmes rencontrent-ils?

3. L'alternance du point de vue des sciences de la formation

Dans cette section, nous proposons de théoriser la notion d'alternance.

3.1 Types d'alternance

Dans la littérature, il est d'usage de différencier différents types d'alternance, à savoir : juxtapositive, associative et copulative (Bourgeon, 1979).

L'alternance *juxtapositive* « partage le temps de formation dans deux lieux distincts sans qu'il y ait de liens ou de ponts entre eux, chaque lieu suivant sa propre logique de formation et de production » (Pasche Gossin, 2006, p. 57). Chacun campe sur ses positions (Vialle, 2005) pouvant aller jusqu'à l'ignorance mutuelle. De manière quelque peu caricaturale, le monde de la formation considère les périodes de stage comme un moment possible d'application de savoirs théoriques qu'il prodigue et, réciproquement, le monde des stages sur le terrain admet que la pratique le concerne exclusivement et réserve au monde de la formation la théorie. Par ailleurs, l'alternant se doit de faire les liens et d'investir une relation entre ces deux mondes distincts. La controverse naît de la rencontre des deux formations contradictoires et elle est un levier puissant d'apprentissage (Vialle, 2005). Toutefois, cela demande un degré d'autonomie élevé de la part de l'alternant. Les critiques portées à ce modèle (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996) déplorent que les cours, dispensés dans les instituts de formation, tiennent peu compte du métier auquel ils sont censés former (ou n'en tiennent pas compte du tout), se contentant de s'affliger à propos de la vision mécanique et applicationniste des travailleurs. Dans ce modèle de l'alternance juxtapositive, l'étudiant-apprenant vit dans deux mondes distincts, dissociés et a beaucoup de peine à se construire son identité professionnelle. La parole et la pensée au travail n'ont pas toujours lieu. Par ailleurs, l'opposition théorie-pratique est fortement marquée dans ce modèle, les savoirs prescrits ne sont pas pensés dans l'action et les savoirs d'expérience sont essentiellement tournés vers la production sans une réflexion porteuse sur les décalages entre le dire et le faire.

L'alternance *associative ou rapprochée* organise au minimum des liens entre le monde de l'institution et le monde du terrain de stage. Le chevauchement entre les deux lieux est partiel (Vialle, 2005). Cependant, le pilotage se fait par le centre de formation qui associe à son projet de formation des périodes de stage qu'il prépare et exploite. Dans ce contexte, les formateurs de terrain se plient aux directives et injonctions de l'institution de formation. Ils sont appelés, avant chaque stage, par l'institution de formation qui leur fournit les informations quant aux tâches et travaux que les stagiaires devront assumer.

L'alternance *copulative* (Bourgeon, 1979) – plus communément nommée *intégrative* – correspond à une « co-pénétration d'un système dans l'autre » (Vialle, 2005). Les formateurs sont réunis dans une visée d'intérêts communs. Ainsi, les échanges font émerger la négociation et un mode de relation collaboratif. C'est un type d'alternance très exigeant en termes d'échanges réciproques. Relevons également que ce type d'alternance réduit les tensions contradictoires entre le terrain de formation et le terrain de stage, mais a tendance à diminuer la part d'autonomie laissée à l'alternant (Vialle, 2005). Selon cet auteur, ce sont les milieux de la formation et du terrain de stage qui tendent à aplanir les controverses que peuvent vivre les stagiaires lorsqu'ils sont confrontés à ces deux mondes dont les logiques diffèrent (logique de production et logique de formation). L'idée est de renforcer le juste milieu au détriment parfois de la *construction paradoxale de l'autonomie de l'alternant* (Vialle, 2005, p. 168).

Ainsi, nous comprenons mieux que la mise en place de l'alternance est l'un des enjeux centraux de toute formation à visée professionnelle et l'un des objets de recherche d'actualité en sciences de l'éducation.

3.2 *L'alternance et reconnaissance des pratiques de formation*

De nombreuses études abordent la question de l'exploitation des expériences de travail des stagiaires (Correa Molina, Collin, Chaubet et Gervais, 2010; Merhan, Ronveaux et Vanhulle, 2007; Van Nieuwenhoven et Labeeu, 2010; Vermersch, 1994). À ce propos, il est nécessaire de distinguer une « situation de stage » et une « situation de travail » (Olry et Cuvillier, 2007). Selon ces auteurs et chercheurs, le « stage n'est pas l'emploi » dans le sens que les tâches peuvent être d'un niveau de qualification inférieur ou supérieur à celui de l'emploi. L'exploitation des expériences de stage implique que les formateurs d'enseignants incitent les apprenants à verbaliser, à interroger et à problématiser leur activité. Les travaux de Cifali et Giust-Desprairies (2006) et Merhan (2004) développent l'idée d'un *espace clinique de pratique réflexive*. Dans cette perspective, ajoutons les quelques conditions pédagogiques et institutionnelles relevées par Merhan, Ronveaux et Vanhulle (2007, p. 28), à savoir : la mise en place d'un dispositif permettant à la fois l'observation empirique concrète et l'application à de nouvelles observations; la place importante accordée à l'évaluation formative et à la dimension collective de l'apprentissage; l'encouragement à la formulation du propre point de vue de l'apprenant; la mise en œuvre d'un espace « protégé » dans lequel l'apprenant ose développer une pensée critique.

Le terreau expérientiel vécu en stage, considéré comme objet de savoir, s'avère indispensable s'il est articulé à des apports théoriques puisés dans les sciences de l'éducation et les didactiques. Les travaux de Schön (1994) et de Vermersch (1994) tendent à démontrer que les sujets agissant sur le terrain ont bien de la difficulté à mettre en mots ce qu'ils font. Verbaliser est une difficulté pour tous, d'autant plus que l'action se déroule dans un contexte où le sujet ne dispose pas toujours de tous les éléments de décision nécessaires, mais est souvent amené « à agir dans l'urgence et à décider dans l'incertitude » (Perrenoud, 1999).

3.3 *Alternance, partenariat et modes de travail*

Pour rendre l'alternance des lieux de formation et ses pratiques de formation cohérentes, il s'agit de penser à une « culture commune et une collaboration entre les divers types de formateurs » (Lussi et Maulini, 2007, p. 115). Autrement dit, il convient de s'interroger quant au type de partenariat à instaurer entre les institutions, entre les acteurs issus de l'institution et du terrain de stage.

Le partenariat se définit comme une « action commune négociée » (Zay, 1994) entre les institutions ou comme une « construction négociée entre acteurs » (Kaddouri, 1997). Or, la négociation suppose qu'on respecte l'hétérogénéité et l'autonomie d'action de chacun tout en contribuant à des objectifs communs et à une responsabilité collective (Pasche Gossin, 2009). Cependant, nous avons montré lors d'une précédente étude consacrée à l'entretien tripartite de stage que le risque d'une activité collaborative était de mettre au centre du dispositif les partenaires et de reléguer le formé dans un rôle plutôt passif, en fin de compte de non-apprenant (Pasche Gossin, 2009). En ce sens, nous rejoignons les positions de Zay (1994), de Maroy (1997) et de Landry et Mazalon (1997), qui considèrent que dans le partenariat chacun dispose d'un pouvoir de prise de décision, maintient une pluralité de valeurs et d'objectifs propres, tout en contribuant à la réalisation d'un projet commun.

Précisons maintenant les modes de travail (collaboratif ou coopératif) à la lumière des dispositifs de formation évoqués en amont. L'entretien en dyade et le séminaire d'analyse des pratiques professionnelles n'engagent qu'un type de formateur à la fois. Autrement dit, il y a juxtaposition des tâches de chacun et un niveau faible d'interdépendance entre formateurs. On parle, dans ce cas-là, de mode coopératif dans le sens où chacun est responsable d'une partie du travail à réaliser tout en visant des objectifs en partie communs. Dans cette optique, l'action partenariale est peu conflictuelle et consiste en une simple coordination du travail. Quant au dispositif d'entretien tripartite de stage, celui-ci a la particularité de faire se rencontrer le formateur HEP et le formateur en établissement, donc de faire travailler les formateurs ensemble avec le formé en contexte de travail, selon un mode, si possible, collaboratif. Le mode collaboratif est certes plus complexe que le mode coopératif. La collaboration implique un niveau d'interdépendance élevé et un investissement conséquent de la part des formateurs. Collaborer consiste à réaliser des tâches ensemble, mais également à partager des connaissances, des habiletés, des méthodes de travail, des règles communes et des compétences dans le but de viser à des objectifs communs.

3.4 *Alternance et espace de réflexivité*

En dernier lieu, nous aimerions insister sur l'espace de réflexivité à mettre en œuvre principalement dans les formations d'enseignants¹, autrement dit, réfléchir à l'alternance qui se combine à des espaces de réflexivité. L'immersion en situation de stage est nécessaire, mais l'expérience n'est pas suffisante pour apprendre. Elle doit être réfléchie, formalisée, voire conceptualisée et donc reposer sur la réflexivité. Le modèle du « praticien réflexif » proposé par Schön (1994, 1996) articule réflexion *dans* et *sur* l'action. Si nous voulons amener le formé à développer des compétences professionnelles (au lieu d'uniquement s'approprier des savoirs savants ou d'expérience), il est indispensable que celui-ci acquiert une posture réflexive *sur* son expérience. Mais qu'entend-on par expérience? Celle-ci a, selon Geay (2007), deux faces, l'une *active* et l'autre *passive*. La première face consiste selon cet auteur à « faire une expérience » c'est-à-dire à se confronter à la réalité du terrain de stage, c'est le « choc du réel ». Dans sa deuxième face, il s'agit d'« avoir de l'expérience » dans le sens de disposer d'un répertoire de situations ou de schèmes ou d'actions intériorisées qui suffisent dans des situations habituelles, mais se révèlent insuffisantes dans des situations nouvelles ou insolites. Toutefois, pour qu'il y ait apprentissage, il faut que l'expérience soit formatrice et, pour cela, il faut que le formé se confronte en situation de stage à des difficultés, qu'il accepte de prendre comme objet de réflexion une situation critique, un incident, une situation-problème, qu'il transforme son expérience et la relie à des savoirs. À ce propos, il est pertinent de distinguer « l'échange de pratiques » de « l'analyse de pratiques » (Geay, 2007). La première démarche consiste à échanger sur le « comment faire » dans le quotidien et la seconde met en œuvre un travail de *réflexion organisée*. Dans le même élan, Perrenoud (2001) s'est longuement intéressé à l'analyse de pratiques en formation. Il distingue trois fonctions, à savoir : 1) *construire des savoirs à partir de situations professionnelles* et plus particulièrement identifier un problème, un obstacle ou un besoin dans la perspective de le résoudre; 2) *apprendre à mobiliser ses savoirs*, c'est-à-dire obliger le formé à mobiliser ses acquis non pas dans l'idée de les exposer, mais qu'ils lui servent de guide pour le raisonnement et l'action; 3) *développer une posture réflexive* dans le sens de prendre l'action comme objet de réflexion. Cependant, force est de constater que la posture de réflexivité ne s'acquiert pas facilement. Selon cet auteur, elle repose sur de nombreuses conditions telles que l'acceptation du formé de mettre en

évidence un événement issu de son agir professionnel, un cadre de travail propice au changement, une coopération professionnelle entre formateurs et formés, un accompagnement adéquat des formateurs d'enseignants dont les savoirs sont multiples et les compétences à construire.

4. Quelques éléments méthodologiques

La population visée par notre recherche concerne les formateurs en Haute école pédagogique et les formateurs en établissement. Onze formateurs (dont cinq formateurs en établissement et six formateurs HEP issus indifféremment des sciences de l'éducation et des didactiques; dont quatre femmes et sept hommes) ont participé à la démarche. Pour collecter nos données, nous avons privilégié deux méthodes : *l'observation in situ* et *l'entretien d'autoconfrontation simple*. La première méthode est directe et part du principe que l'activité s'étudie en situation et dans son effectivité. Cela consiste à filmer les formateurs à leur poste de travail dans leur activité habituelle. La deuxième méthode est indirecte et correspond à la mise en histoire de l'engagement de chacun au cours de son action. Plus concrètement, cela consiste à confronter les formateurs à leur propre image et à les faire réagir à leur activité. Pour ce faire, nous mobilisons l'enregistrement vidéo comme support à l'entretien.

L'analyse de nos données se rattache à une analyse de contenu (Bardin, 2003) comprenant six étapes successives regroupées en deux mouvements d'analyse : l'analyse liminaire et l'analyse approfondie (figure 1).

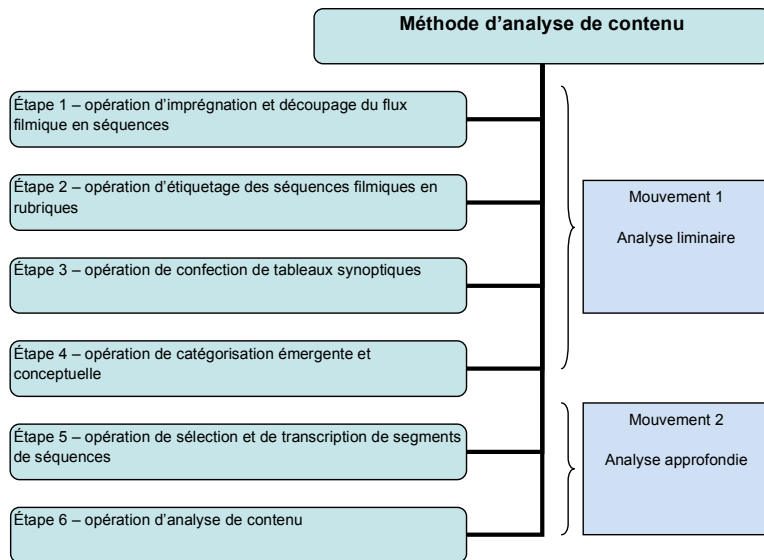


Figure 1

Mouvements et étapes de l'analyse de contenu.

Le premier mouvement a débuté dès que les films d'observation ont été recueillis et le deuxième mouvement a permis de procéder à un travail de codage minutieux permettant d'investiguer et de découvrir le sens des discours.

5. Résultats et discussion

Nos résultats font apparaître plusieurs spécificités de l'activité des formateurs HEP et des formateurs en établissement. Nous en présentons quelques-unes tout en insistant sur ce qui rassemble et ce qui différencie leur activité respective dans les dispositifs d'alternance observés (entretien en dyade, entretien tripartite de stage et analyse des pratiques professionnelles).

5.1 Visée de production et visée de lucidité professionnelle

À première vue, les formateurs partent tous de situations singulières de l'agir des formés. Ils s'intéressent donc aux manières dont les formés développent et vivent les situations professionnelles en contexte de stage. Ce qui rassemble les formateurs HEP et les formateurs en établissement est le monde de l'activité réelle et vécue en stage par les formés. Vu par les formateurs HEP ou les formateurs en établissement, le monde de l'activité des formés est observé, analysé, exploité et exploré par les formateurs d'enseignants en situation d'interaction avec des formés. L'ambition est de former *de* l'analyse de l'activité et *par* celle-ci, c'est-à-dire de partir de fragments de l'activité des formés et de les inviter à élucider du sens. Pour cela, les formateurs d'enseignants vont faire verbaliser les formés et vont prendre en compte les attentes et les besoins manifestés. L'activité sert de prétexte à former et à développer les compétences professionnelles.

Par contre, ce qui les différencie réside dans la confrontation et la conjugaison du monde de l'activité réelle du formé avec le monde des savoirs. Si tous les formateurs d'enseignants souhaitent aider les formés à penser leur futur métier, les moyens qu'ils emploient n'ont pas les mêmes finalités. Le F-HEP et le FEE orientent leur activité respective vers un éclairage et recadrage conceptuel d'une situation vécue du formé. En effet, l'activité de l'un comme de l'autre est centrée sur la mise en relation d'un concept théorique avec une situation réelle et singulière émergeant de l'expérience des formés. La réflexion théorique, les apports conceptuels et la prise de distance sont donc mis en contexte. Aucun des deux ne fait cours, mais chacun tente de théoriser en acte, de favoriser la transposition d'un concept pour aider le formé à comprendre son agir. C'est une force et une raison d'être des dispositifs et pratiques de formation en alternance.

Plus précisément, il s'avère que les F-HEP questionnent les formés et les incitent à la conceptualisation dans une perspective de légitimer le savoir scientifique dans l'agir professionnel « *vous vous rappelez quel est le concept théorique (...)* », alors que les FEE déclarent et convoquent les concepts dans une perspective de les transférer vers l'agir professionnel « *voilà, moi, j'attends toujours un peu la différenciation* ». Autrement dit, les F-HEP questionnent et modélisent, car ils croient utile de savoir comment les formés font ce qu'ils savent faire : « *la pratique est un objet d'étude, mais maintenant, on met ça en lien avec des éléments théoriques sur lesquels on s'est déjà entretenus* » et les FEE déclarent et modélisent pour

servir l'action à venir : « *j'essaye de la faire aller plus loin encore, au-delà de ce qu'elle a pu faire avec les élèves. L'idée est de faire évoluer les fiches qu'elle a présentées* ». L'apport conceptuel est mobilisé, d'une part, par les F-HEP pour rendre intelligible l'action passée et, d'autre part, par les FEE pour surmonter un problème et réinvestir dans l'action future. Ce qui les différencie est donc davantage la finalité pratique de l'analyse de l'activité du formé que l'opération de transposition et de « mise en concepts » de la situation vécue par celui-ci. Ce qui compte pour les F-HEP, c'est de travailler à l'intelligibilité de l'action dans une visée de lucidité professionnelle alors que, pour les FEE, c'est de travailler à l'intelligibilité de l'action dans une visée de production en classe. Cette distinction est primordiale et est à mettre très probablement en relation avec la diversité de leurs ancrages théoriques respectifs et de leurs ressources implicitement mobilisées pour aider les formés à comprendre leur activité. Néanmoins, pour les F-HEP, le rapport à l'activité réelle est de rendre les formés autonomes et capables de penser leur agir alors que pour les FEE, le rapport à l'activité réelle est de rendre les formés autonomes et capables de mieux produire. Autrement dit, l'un forme *de* l'analyse de l'activité et *par* celle-ci pour émanciper professionnellement et l'autre forme *de* l'analyse de l'activité et *par* celle-ci pour favoriser la production en classe.

5.2 **Activité de régulation**

La deuxième spécificité touche à l'activité évaluative des formateurs HEP et des formateurs en établissement. Nos résultats font apparaître des formes de régulations spécifiques. Nous identifions chez les formateurs HEP une volonté d'induire des régulations qui sont de l'ordre du mouvement et de l'analyse alors que, chez les formateurs en établissement, les régulations sont davantage prescriptives, pragmatiques et formulées en termes de pistes d'action à réinvestir. Prenons un exemple pour comprendre cette nuance.

F-HEP : Je ne vous demande pas de le faire, mais ce que je vous demande, vous avez la capacité de vous interroger : mais quel système de valeurs je véhicule? Quelle réalité sociale les exemples que je donne traduisent? Et est-ce que cette réalité sociale est celle de tous les élèves? Ou parfois, je devrais avoir la préoccupation de donner des exemples qui vont concerner une minorité d'élèves, mais elle existe aussi cette minorité.

FEE : N'aie pas peur de couper, de faire des pauses, n'aie pas peur des silences, je pense que c'est important. Les enfants ont besoin de silence, ne serait-ce que pour évoquer. C'est vrai qu'un enseignant qui parle tout le temps, ce n'est pas ton cas donc, mais un enseignant qui parle tout le temps, ne laisse pas le temps de repos aux élèves et les enfants ont besoin à un moment donné de silence pour évoquer ce qu'ils viennent d'entendre ou de constater.

Le formateur HEP invite le formé à entrer dans une démarche d'analyse réflexive sur son faire alors que le formateur en établissement conseille et argumente sur le faire. Autrement dit, d'un côté, le F-HEP formule des questions pour aider le formé à s'interroger sur sa propre manière d'agir dans l'espoir que cette forme de régulation permette de faire évoluer l'agir du formé par rapport à la situation évoquée et, de l'autre côté, le FEE formule des conseils pour aider le formé à adopter les bons gestes professionnels que lui-même juge comme adéquats et efficaces en tant qu'expert. L'un exerce une activité de régulation pour provoquer une démarche réflexive et l'autre exerce une activité de régulation pour prodiguer des conseils.

5.3 Exigences de formation et de production

La troisième spécificité met en évidence une double exigence pour évaluer, propre à deux terrains spécifiques : *exigence liée à l'institution de formation* et *exigence liée au monde du travail*.

A	F-HEP : Je pense important de resituer le contexte de cette visite, vous êtes au courant, il n'y avait plus d'enjeux à cette visite, plus d'enjeux en termes de réussite ou d'échec pédagogique. Je veux dire, tout s'est bien passé dans la formation de M. cette année.	C	FEE : Juste une chose, à la fin, quand ça sonne, moi, je leur aurais demandé de rester assis. C'est toi qui dois décider de la fin de la leçon.
B	F-HEP : Voilà, je ne me fais pas de soucis particuliers en vous observant enseigner. Vous avez la capacité à planifier, mais non seulement à planifier, mais à préciser des objectifs prioritaires. Vous savez préciser dans quel champ d'activités de l'école enfantine prioritairement vous travaillez. Vous êtes consciente de ces formes sociales différentes que l'on peut proposer aux enfants. Vous avez mentionné dans votre activité cette idée de parrainage. (...)	D	FEE : J'ai l'impression d'être aussi un peu comme ça. Et ce qui m'a aussi surpris est de te voir aussi exigeant avec eux et que si ça se passe mal, tu sais qu'il y a des limites qu'ils ne doivent pas dépasser. C'est bien, tu ne te fais pas dévorer par eux. Tu as de la personnalité et c'est important, il faut être balaise pour supporter parfois les élèves.

Les deux formateurs HEP (énoncés A et B) mettent en exergue le *souci du contrôle* ou plus précisément, ils cherchent à répondre à la demande de l'institution qui est une demande de *contrôle* et de *vérification* de la conformité à des critères figurant sur la grille d'évaluation. Autrement dit, ils se préoccupent de vérifier si les prestations des formés correspondent aux exigences du système évaluatif mis en vigueur par l'institution de formation. L'activité des F-HEP est fortement dépendante et déterminée par des décisions institutionnelles. Les formateurs se situent dans un « espace de compression », car ils doivent faire avec ce qu'on leur propose sans avoir la possibilité d'influer sur les prises de décisions ce qui peut parfois engendrer des tensions, voire des ruptures avec les logiques ou les attentes qu'ils se sont forgées. Quant aux deux formateurs en établissement (énoncés C et D), ils ont le *souci du travail en classe* dans le sens qu'ils ont le souci que les formés sachent tenir leur classe et faire progresser leurs élèves. Ainsi, les FEE ont des exigences liées à une logique de production alors que les F-HEP ont tendance à suspendre les impératifs productifs et à privilégier exclusivement l'activité de formation. Les attentes respectives des formateurs HEP et des formateurs en établissement sont donc différentes en termes d'exigences de formation et de production.

5.4 Centration sur la relation interpersonnelle

La quatrième spécificité s'intéresse aux types de relations interpersonnelles que les formateurs vont privilégier avec les formés. L'activité respective des formateurs HEP et des formateurs en établissement se caractérise par une forte composante relationnelle. Néanmoins, ce qui les distingue est le type de relation interpersonnelle qu'ils vont privilégier avec les formés. Nos analyses montrent que la mise en place de la relation de confiance entre « formateur-formé » est une dimension qui spécifie l'action et s'inscrit pleinement dans l'activité des FEE alors que pour les F-HEP, elle semble moins préoccupante dans la conduite d'accompagnement. Pour comprendre cette nuance, comparons les commentaires d'un formateur en établissement et d'un formateur HEP lors des autoconfrontations.

FEE : Le problème là, c'est que j'essaie de sauver la relation parce que si je casse en disant : « écoutez, je vous ai demandé une préparation et qu'elle n'est pas là », sa fragilité reste, je ne peux pas l'aider. Si le but c'est de la faire avancer, ça n'empêche pas qu'il faut aussi exiger des tâches précises, mais il faut surtout préserver la relation. Si la relation est bonne, il y a une relation de confiance et on peut avancer dans le travail. Et puis, on pourra de plus en plus dire des choses difficiles si l'étudiante a confiance en nous. Enfin, moi je le vis comme ça. Si l'étudiante a confiance en moi, je vais pouvoir lui dire de plus en plus de choses, même des choses qui sont lourdes à entendre parce qu'elle ne va pas le prendre sur elle, elle va le prendre d'un point de vue professionnel et pas comme une attaque sur sa personne.

F-HEP : C'est clair, il y a tout un contexte socioaffectif dans un entretien et quelque part nos étudiants sont des adultes, mais ce sont aussi des adultes qui sortent de l'adolescence et pour ma part, il y a quand même ce moment de favoriser l'estime de soi de l'étudiant et moi je suis sensible à leur donner des gestes, des signes tels que : « là vous maîtrisez, là vous êtes bon, là vous évoluez positivement ».

Le formateur en établissement insiste sur la nécessité de maintenir une relation de confiance, de préserver une saine communication « formateur-formé ». Aux yeux de la FEE, c'est une condition de formation pour aider et faire progresser les formés. Cette relation vise à garantir une bonne entente, à établir une connivence professionnelle et à faire preuve de générosité à l'égard des formés. Au cœur de l'activité, nous percevons donc une approche largement humaniste pour construire et développer les compétences professionnelles des formés. Du côté du F-HEP, cette composante relationnelle a de l'importance, mais elle n'est pas aussi déterminante. Notons que les FEE attribuent davantage d'importance à la qualité des relations interpersonnelles que les F-HEP, probablement en raison de la durée des stages et de la proximité qu'ils entretiendront avec les formés dans l'espace-classe. Les formateurs en établissement ont donc à créer un lien relationnel et affectif d'un autre ordre que les formateurs HEP qui interviennent sur un laps de temps relativement court.

Les quelques résultats présentés ci-dessus s'inscrivent dans ce qui a été décrit sur les types d'alternance évoqués dans notre cadre conceptuel. Premièrement, d'un point de vue de l'organisation, l'alternance est davantage intégrative que juxtapositive. En effet, elle se conçoit comme une *co-pénétration d'un système dans l'autre* (Vialle, 2005) et repose sur un principe de développement cognitif. L'aller-retour savoirs et actions favorise la construction des compétences des formés. Quant aux rôles des formateurs, ils sont complémentaires. Ils permettent d'aider les formés à mettre en lien l'expérience professionnelle issue du terrain et les multiples savoirs dispensés dans le centre de formation. Nous pouvons considérer que la diversité des champs d'expertise et des savoirs de référence des formateurs donnent sens à cette organisation ainsi qu'au développement des compétences des formés. Deuxièmement, d'un point de vue des pratiques, nous identifions à chaque fois la mise en place d'un *espace clinique de pratique réflexive* (Cifali et Giust-Desprairies, 2006). Les formateurs, selon le type de pratique en vigueur, accompagnent les formés à partir de leurs expériences vécues en stage afin qu'ils deviennent des praticiens réflexifs. À ce propos, il est intéressant de se référer au « praticien réflexif » de Schön (1994, 1996) qui articule réflexion dans l'action et sur celle-ci. Autrement dit, nos travaux confirment l'idée que l'immersion en situation de stage est nécessaire, mais que l'expérience n'est pas suffisante pour apprendre. Cela rejoint les travaux de Geay (2007) qui distingue deux démarches : celle qui consiste à échanger sur le « comment faire » dans le quotidien et celle qui met en œuvre un travail de réflexion organisée. Troisièmement, la question du partenariat a été observée. Nous pouvons parler dans ce cas précis

d'un mode coopératif (Gather Thurler, 2004) dans le sens que chaque formateur aura à sa charge une part de travail à réaliser tout en visant des objectifs en partie communs. Les travaux de Portelance et Van Nieuwenhoven (2010) font également référence au partage des responsabilités que requiert l'alternance.

Conclusion

Notre objectif était de comparer l'activité respective des formateurs HEP et des formateurs en établissement dans quelques dispositifs de formation par alternance pour mieux la comprendre. Notre idée consistait à souligner quelques spécificités de leur activité respective. Nous avons le sentiment d'avoir mis en exergue, dans le présent article, quelques points de convergence et de divergence importants en ce qui concerne l'activité des uns et des autres. Ainsi, ce qui unit l'activité respective des formateurs HEP et des formateurs en établissement dans les dispositifs de formation en alternance observés se situe dans la façon de partir de situations singulières de l'agir des formés, dans la pratique; de faire verbaliser presque systématiquement les formés sur leur agir; de prendre en compte les attentes et les besoins manifestés des formés. Par contre, ce qui différencie l'activité des formateurs HEP et des formateurs en établissement dans les dispositifs de formation par alternance observés se situe dans la confrontation et la conjugaison du monde de l'activité réelle du formé avec le monde des savoirs; dans le rapport à l'évaluation; dans les exigences liées à la production et la formation; dans le rapport à l'autre.

Nous aimerions également relever la tension que les formateurs en établissement vivent entre eux, à l'intérieur de leur communauté de pratiques. Si certains formateurs en établissement affirment se sentir plus formateur qu'enseignant lorsqu'ils sont en interaction avec des formés, qu'ils confirment être plus ou moins en phase avec l'institution et déclarent accepter le contrat et ses différentes facettes, nous relevons qu'à l'intérieur de leur groupe les avis divergent. Exercer sa fonction en toute loyauté semble être mis en corrélation avec l'institution de formation qui parfois a tendance à imposer verticalement le contrat sans mesurer les incidences ou les effets que ces prescriptions peuvent engendrer sur l'identité professionnelle des formateurs en question. Ignorer la complexité de l'action de formation, c'est fragiliser le terrain de l'alternance, voire favoriser des ruptures.

En dernier lieu, nous avons également montré comment les formateurs construisent des gestes et règles du métier en termes de relation institutionnelle, de dynamique sociale, de reconnaissance ou d'appartenance à un groupe. Dans un partenariat (terrain de stage et centre de formation), ces spécificités évoquées sont à reconnaître et à prendre en compte par les formateurs. Par contre, notre étude aurait pu s'intéresser au travail collaboratif des formateurs et, plus spécifiquement aux modalités de collaboration entre formateurs dans l'exercice de leur travail. Tenter de les comprendre ensemble ne peut que contribuer à favoriser la construction d'une action partenariale. Telle pourrait être la suite à donner à l'orientation de nos recherches.

Note

- 1 Ceci est vrai, principalement dans des formations d'enseignants ou dans des formations aux métiers de l'humain : il existe des dispositifs de formation en alternance qui ne placent pas la réflexivité en leur centre, par exemple, dans des formations techniques.

Références

- Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (dir.) (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* Bruxelles : De Boeck.
- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu* (11^e éd.). Paris : PUF.
- Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Maurecourt : UNMFREO.
- Cifali, M. et Giust-Desprairies, F. (dir.) (2006). *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck.
- Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P. et Gervais, C. (2010). Concept de réflexion : un regard critique. *Éducation et francophonie*, 38(2), 135-154. <http://dx.doi.org/10.7202/1002160ar>
- Gather Thurler, M. (1995). L'exercice d'une profession exige-t-il une coopération régulière?. *Journal de l'enseignement primaire*, (54), 10-12.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innovier au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- Gather Thurler, M. (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs. Dans J.-P. Bronckart et M. Gather Thurler (dir.), *Transformer l'école* (p. 99-125). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.bronc.2004.01.0099>
- Gather Thurler, M. et Perrenoud, P. (2005). Coopération entre enseignants : la formation initiale doit-elle devancer les pratiques? *Recherche et formation*, 49(1), 91-105. <http://dx.doi.org/10.3406/refor.2005.2079>
- Geay, A. (2007). L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques. *Éducation permanente*, 172(3), 27-38.
- Kaddouri, M. (1997). Partenariat et stratégies identitaires : une tentative de typologisation. *Éducation permanente*, 131(2), 109-128.
- Landry, C. et Mazalon, E. (1997). Les partenariats école/entreprise dans l'alternance au Québec : un état des recherches. *Éducation permanente*, 131(2), 37-50.
- Lussi, V. et Maulini, O. (2007). L'alternance entre logiques universitaire et professionnelle : le cas de la formation à l'enseignement primaire à Genève au XX^e siècle. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 101-119). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01.0101>
- Maradan, O. (2002). Les formateurs comme vecteur essentiel dans la réforme des systèmes de formation. Profils d'acteurs et voies d'une formation professionnalisante. Dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* (p. 155-173). Bruxelles : De Boeck.
- Maroy, C. (1997). Le partenariat : concept ou objet d'analyse?. *Éducation permanente*, 131(2), 29-36.
- Maulini, O. (2010, novembre). *La formation des enseignants doit-elle normer les pratiques? Évolutions de la question*. Texte d'introduction à la journée de co-formation entre formateurs de terrain et de l'Université. Repéré à <http://unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1016.pdf>
- Merhan, F. (2004). De la formation universitaire en alternance comme espace-temps d'apprentissage à dimension réflexive et critique. Dans R. Arce, J. Ardoino et G. Berger (dir.), *La dimension critique en éducation* (p. 16-24). Santiago de Compostella : Univesidade de Santiago de Compostella.
- Merhan, F., Ronveaux, C. et Vanhulle, S. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Olry, P. et Cuvillier, B. (2007). Apprendre en situation. Le cas des dispositifs apprentis-maîtres d'apprentissage. *Éducation permanente*, 172(3), 45-60.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*. Bruxelles : De Boeck.
- Pasche Gossin, F. (2006). La réflexion sur les pratiques professionnelles : un dispositif pédagogique permettant de faire vivre l'alternance?. *Actes de la recherche*, 5, 56-64.

- Pasche Gossin, F. (2009). L'entretien tripartite de stage en formation initiale des enseignants : un espace-temps de développement professionnel pour l'étudiant-stagiaire. *Actes de la recherche*, 7, 115-135.
- Perrenoud, P. (1998). Le rôle des formateurs de terrain. Dans A. Bouvier et J.-P. Obin (dir.), *La formation des enseignants sur le terrain* (p. 219-241). Paris : Hachette.
- Perrenoud, P. (1999). *De quelques compétences du formateur-expert*. Repéré à https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_15.html
- Portelance, L. et Van Nieuwenhoven, C. (2010). Fondements théoriques et méthodologies des conduites de recherche portant sur la formation professionnelle en alternance. *Éducation et francophonie*, 38(2), 1-5. <http://dx.doi.org/10.7202/1002161ar>
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, QC : Éditions Logiques.
- Schön, D. A. (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal, QC : Éditions Logiques.
- Van Nieuwenhoven, C. et Labeeu, M. (2010). L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive. *Éducation et francophonie*, 38(2), 39-59. <http://dx.doi.org/10.7202/1002163ar>
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vialle, F. (2005). *La construction paradoxale de l'autonomie en formations alternées*. Paris : L'Harmattan.
- Zay, D. (1994). Partenariat. Partnership. Dans P. Champy et C. Étevé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 719-725). Paris : Nathan.

Pour citer cet article

- Pasche Gossin, F. (2017). Spécificités de l'agir des formateurs d'enseignants. Une étude comparative de l'activité des formateurs dans une formation initiale par alternance. *Formation et profession*, 25(1), 6-19. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.389>

Les *lesson study* : un dispositif pour favoriser l'usage des savoirs théoriques dans l'analyse de la pratique

Anne Clerc-Georgy
Haute école pédagogique du canton de Vaud
(Suisse)

Daniel Martin
Haute école pédagogique du canton de Vaud
(Suisse)

Lesson study : a device that encourages students to use theoretical concepts to analyse their practice

doi:10.18162/fp.2017.393

Résumé

Cette contribution présente une démarche *lesson study* mise en œuvre en formation initiale des enseignants du primaire. Ce dispositif a paru susceptible de résoudre plusieurs problèmes rencontrés liés à la faiblesse de l'articulation théorie-pratique et à l'absence de conscience chez les étudiants de l'impact de leurs interventions sur les apprentissages des élèves. Cet article présente une adaptation du dispositif et une analyse de ses effets sur le développement professionnel des étudiants. Il ouvre des pistes pour la formation, notamment du point de vue de l'importance de guider les étudiants dans l'usage de concepts théoriques pour analyser leur enseignement.

Mots-clés

Lesson study, articulation théorie-pratique, savoirs théoriques, formation des enseignants, développement professionnel

Abstract

This paper presents a lesson study approach implemented in the initial training of primary school teachers. This device seems able to solve several problems in initial teacher training and in particular related to the weakness of the link between theory and practice and to the lack of awareness of the impact of the teacher's interventions on student's learning. This article will present an adaptation of this device and its impact on students' professional development. This work opens avenues for teacher training, in particular in terms of encouraging students to use theoretical concepts to analyse their practice.

Keywords

Lesson study, link between theory and practice, theoretical concepts, initial teacher training, professional development

Introduction et problématique

La formation des futurs enseignants¹ des premiers degrés de la scolarité, à la Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, dure trois ans. Le temps de formation est partagé entre des cours donnés en institution et des stages pratiques effectués dans les classes. Notre équipe assume un module par année de formation. Notre propos est de présenter et de discuter une démarche de formation qui a lieu en deuxième année, dans le cadre d'un module sur l'évaluation et la régulation des apprentissages. Le dispositif *lesson study* (LS dans la suite de ce texte) a attiré notre attention parce qu'il nous permet d'accompagner les étudiants dans leur processus de formation (Lewis, Perry et Murata, 2006) et nous offre des pistes pour répondre à un certain nombre de problèmes rencontrés en formation des enseignants.

Problèmes rencontrés en formation

Tout d'abord, dans notre contexte, formation théorique et formation pratique sont déconnectées l'une de l'autre. Les formateurs de l'institution n'interviennent pas dans les stages et les formateurs de terrain n'ont pas de contact avec ceux de l'institution. Ainsi, dans les cours, le travail sur la pratique repose essentiellement sur des souvenirs ou des discours rapportés par les étudiants. Nous constatons un premier problème : le manque de traces et d'informations sur ce qui se passe dans la formation pratique et la limitation des analyses de la pratique à ce que l'étudiant peut en dire.

Ensuite, nous avons constaté que nos étudiants manquaient d'outils pour analyser la pratique. Ils ne se sont pas suffisamment appropriés les outils théoriques pour pouvoir en faire usage en portant un regard critique sur des phénomènes de l'enseignement-apprentissage (Clerc-Georgy, 2014). Ainsi, quand ils analysent la pratique, ils convoquent plus souvent leur bon sens que les apports théoriques de la formation et ne focalisent que très rarement leur attention sur les apprentissages des élèves ou sur les effets des pratiques sur ces apprentissages. Au contraire, des éléments comme la participation des élèves, le plaisir apparent et la bonne marche de la classe semblent les satisfaire. Il y a là un deuxième problème, au niveau de l'appropriation des cadres théoriques proposés et du développement de leur compétence à analyser les situations (Clerc-Georgy et Martin, 2014). Si de nombreux travaux se sont intéressés à l'articulation théorie-pratique (par exemple, Buysse et Vanhulle, 2009; Clénet et Démol, 2002; Vanhulle, 2009; Vanhulle, Mehran et Ronveaux, 2007), il n'en reste pas moins que la formation des enseignants manque de pistes pour former et guider les étudiants dans une analyse rigoureuse de leur pratique qui mobilise l'usage de cadres théoriques pertinents.

En outre, les étudiants déplorent régulièrement la faiblesse des liens théorie-pratique. Dans notre contexte, l'articulation entre savoirs académiques proposés en institution et savoirs de la pratique est souvent à leur charge. Ils considèrent les discours des formateurs de la haute école comme autant de connaissances inertes pour reprendre l'expression de Whitehead (1929) pour lesquelles ils n'arrivent pas à établir de liens avec leur pratique. Ils reprochent aux théories de ne pas être directement utiles pour agir dans l'immédiat alors que nous les considérons comme des outils pour penser, conceptualiser et comprendre la pratique et confondent souvent prescriptions et théorie (Breithaupt, 2015). Notre troisième problème est donc le manque d'occasions d'investir les apports théoriques pour analyser sa pratique.

Enfin, comme le souligne Bautier (2006), nous constatons qu'en fin de formation, les étudiants ne perçoivent pas l'impact de leurs interventions sur les apprentissages des élèves. Ils n'ont que très peu d'occasions de mesurer, de rendre visibles les effets de leurs choix pédagogiques ou didactiques sur les apprentissages. Ainsi, nous sommes d'accord avec Beckers (2007) pour dire que notre dernier problème est l'absence de dispositifs de formation qui leur permettent d'éprouver cet impact, de mesurer les effets de différentes modalités d'enseignement sur les apprentissages. Les enseignants généralistes n'ont pas l'occasion d'enseigner plusieurs fois une séquence et ceci ne leur permet pas d'éprouver les effets des variations de l'enseignement sur les apprentissages des élèves (Marton et Tsui, 2004). Chacune de leurs interventions est unique et porte sur un objet d'apprentissage différent. La comparaison est impossible.

Les savoirs académiques dans la formation des enseignants

Dans la perspective héritée des travaux de Vygotski (1928-1931/2014; 1934/1997), l'appropriation de savoirs académiques, outils élaborés et transmis socialement, joue un rôle central dans le développement psychique des individus. Porteurs des traces de l'intentionnalité de l'activité humaine qui les a produits, ces outils deviennent des médiateurs du développement des générations suivantes. Leur appropriation va potentiellement constituer une zone de tension entre les conceptions spontanées, construites par les futurs enseignants au fil de leurs expériences de l'enseignement et de l'apprentissage, et les concepts scientifiques proposés en formation (Vygotski, 1934/1997). C'est la résolution de cette tension qui est

potentiellement génératrice de développement. Elle peut favoriser la prise de conscience des concepts spontanés et générer une réorganisation de la pensée. Les savoirs académiques sont ainsi proposés aux étudiants comme des significations qui peuvent leur permettre de reconceptualiser les concepts spontanés qu'ils ont construits durant leur parcours scolaire ou leurs stages.

Le sens de ces savoirs académiques (systèmes de concepts scientifiques) est lié à leur usage comme outils pour penser différentes dimensions du travail enseignant. Dans cette perspective, la formation propose des médiations matérielles (les outils sémiotiques) et humaines (interventions des formateurs qui étayent l'appropriation de ces outils) (Bruner, 1996). L'usage de ces outils nécessite un guidage de la part des formateurs. Ce qui est visé ici, c'est l'appropriation de questions et de modes de pensée liés à certains phénomènes de l'enseignement-apprentissage (analyse de tâches, d'objets d'apprentissage, de productions d'élèves, d'erreurs; modes de pensée à intérioriser; guidage cognitif, affectif et métacognitif...).

Parmi les savoirs académiques travaillés dans cette formation, nous pouvons relever, à titre d'exemple, les concepts d'hétérorégulation et d'autorégulation, d'évaluation dynamique, d'apprentissage en surface ou en profondeur, de guidage ou encore de métacognition. Ces savoirs constituent autant de médiateurs du développement intellectuel et professionnel des futurs enseignants. L'intériorisation de ces médiateurs permet à l'étudiant d'élaborer de nouvelles significations et d'accéder à une compréhension différente des phénomènes de l'enseignement-apprentissage. Ainsi, les savoirs proposés en formation deviennent potentiellement des outils de développement. Ils reconfigurent les connaissances antérieures, restructurent à la hausse les concepts spontanés et favorisent le retour du praticien sur sa pratique (Vanhulle, 2009).

Le dispositif lesson study

Avant de spécifier l'objet de la recherche, il convient de présenter plus précisément le dispositif *lesson study* tel qu'il s'est développé durant le siècle dernier. Le dispositif LS, d'origine japonaise, s'est développé dans bon nombre de pays asiatiques et dès la fin du 20^e siècle aux États-Unis (Stigler et Hiebert, 1999). Cette démarche de formation et de recherche implique les enseignants (ou des étudiants à l'enseignement) et permet d'articuler la détermination des buts d'apprentissage, l'analyse *a priori* des processus d'enseignement et d'apprentissage, la planification, la mise en œuvre d'une leçon et l'analyse critique de cette mise en œuvre dans le but d'améliorer la qualité de la leçon.

Ce dispositif rend compte d'un processus de formation dans lequel les enseignants développent notamment leur compétence à examiner systématiquement leur pratique (Fernandez et Chokshi, 2002; Lewis, 2002, 2015; Lewis et al., 2006; Miyakawa et Winslow, 2009; Stepanek, Appel, Leong, Turner Mangan et Mitchell, 2007). Le but d'une LS est d'améliorer l'impact des expériences d'apprentissage que les enseignants procurent à leurs élèves.

L'activité centrale de ce dispositif est de faire travailler ensemble des enseignants sur un petit nombre de leçons dans le but d'analyser les processus d'enseignement qui participent à l'amélioration des apprentissages des élèves. La LS est un processus cyclique à travers lequel un groupe d'enseignants : 1) choisit une thématique et définit des objectifs d'apprentissage; 2) prépare et planifie la leçon et son étude; 3) enseigne la leçon, rassemble des faits et des observations concernant cette mise en œuvre;

- 4) analyse les faits récoltés, évalue l'impact de la leçon et la révise; 5) ré-enseigne et ré-étudie la leçon;
- 6) documente et diffuse le travail effectué autour de la leçon qui a fait l'objet de l'étude.

Impact du dispositif sur le développement professionnel des étudiants à l'enseignement

Si, à l'origine, les LS concernent essentiellement des équipes d'enseignants en fonction, il existe de plus en plus d'adaptations du dispositif en formation initiale à l'enseignement. Dans ce cadre, la préparation, l'analyse et la révision des leçons sont le fruit d'un travail collectif. Cette collaboration entre étudiants durant le processus est un facteur important de l'impact du dispositif sur le développement professionnel des participants (Cohan et Honigsfeld, 2007). En effet, la confrontation des points de vue et la co-construction des leçons favorisent la décentration et enrichissent les différentes phases du processus cyclique décrit plus haut. Par exemple, le fait que les étudiants analysent les leçons préparées ensemble et données par un autre membre de leur groupe a un effet sur la profondeur de l'analyse de leur propre pratique (Fernandez et Robinson, 2006). Le bon fonctionnement du travail en groupe semble être une condition nécessaire de l'efficacité du dispositif.

Ensuite, ce dispositif a un impact non négligeable sur la maîtrise de la matière à enseigner (Fernandez, 2005) et des savoirs pour enseigner. Il permet une meilleure articulation entre théorie et pratique. Les étudiants comprennent mieux ce qu'ils doivent enseigner (connaissance pédagogique de la matière) et intègrent ces connaissances dans leur pratique.

Dans le même ordre d'idées, cette démarche amène progressivement les étudiants à passer d'une posture centrée sur ce que fait ou doit faire l'enseignant à une centration sur l'apprentissage des élèves et les moyens de les favoriser (Fernandez, 2005). Dans ce sens, ce dispositif se centre sur les processus d'apprentissage des élèves et les pratiques d'enseignement qui les favorisent.

Enfin, Cohan et Honigsfeld (2007) relèvent certaines difficultés que rencontrent les étudiants et que le dispositif ne permet pas de surmonter facilement et rapidement. Ils ont notamment des problèmes dans la formulation des objectifs d'apprentissage, la conception de démarches d'évaluation pertinentes, la différenciation de l'enseignement et l'adaptation de l'enseignement aux élèves qui ont des besoins particuliers.

Objet de la recherche

Pour répondre aux problèmes de formation évoqués plus haut, le dispositif *Lesson study* (LS) nous a semblé particulièrement pertinent. Il nous permet d'envisager la part pratique de la formation dans une perspective de « laboratoire » (Dewey, 1904) dans laquelle les expériences de terrain permettent de nourrir la théorie et de tester de nouvelles pratiques (Shulman, 1998). De plus, il permet au formateur de suivre le travail des étudiants et l'évolution de leur formation. Il favorise une évaluation continue dans le but d'aider les étudiants à améliorer leurs pratiques et à prendre conscience de leurs effets. Cette forme d'évaluation vise à rendre visible la progression des apprentissages. Il s'agit d'une évaluation qualitative et formative. Enfin, le dispositif permet de confronter et d'articuler l'évaluation des formateurs avec celle des étudiants.

En choisissant le dispositif LS, nous avons postulé qu'il favoriserait à la fois l'appropriation par les étudiants des savoirs proposés dans nos cours ainsi que le guidage de l'usage de ces savoirs dans la préparation et l'analyse de moments d'enseignement-apprentissage. Comme ce dispositif permet une évaluation continue des étudiants, il vise le développement de la capacité d'autorégulation de ces derniers en faisant ressortir leurs points forts et leurs points faibles, leurs apprentissages et leurs progressions. Par ailleurs, le dispositif LS semble particulièrement pertinent pour fournir l'occasion aux étudiants d'investir les apports théoriques dans leurs préparations et analyses de leçons et de rendre ainsi les connaissances plus « vivantes ». Enfin, le dispositif LS nous a semblé particulièrement propice au déplacement de l'attention des étudiants vers les processus d'apprentissage des élèves notamment parce que l'observation et l'analyse des situations d'apprentissage se font à partir de traces de la pratique et parce que cette analyse est guidée par les formateurs.

Dans le cadre de cette contribution, nous allons relater et analyser deux modalités de mise en œuvre de ce dispositif en formation initiale des enseignants et analyser son impact sur le développement professionnel des étudiants.

Adaptation du dispositif dans notre contexte de formation

Différents travaux sur la mise en œuvre du dispositif LS en formation initiale fournissent des éléments de réflexion intéressants (Burroughs et Luebeck, 2010; Clerc et Martin, 2011; Fernandez, 2005; Ko, 2012; Lai et Lo-Fu, 2013; Martin et Clerc-Georgy, 2015; Sims et Walsh, 2009). C'est particulièrement l'adaptabilité du dispositif au contexte dans lequel il est mis en œuvre qui nous a encouragés à tenter cette expérience. Nous avons choisi d'adapter le modèle développé par Fernandez (2005) qui intègre des éléments du micro-enseignement et de l'étude collective d'une leçon. Ce modèle est défini comme « *a cooperative learning experience that incorporated the collaborative, continuous improvement aspects of lesson study* » (Fernandez et Robinson, 2006, p. 204).

Nous avons mené cette expérience plusieurs années de suite avec différents groupes de 25 étudiants lors de leur deuxième année de formation. Cette démarche a été mise en œuvre dans un séminaire sur l'évaluation et la régulation des apprentissages. Ce séminaire a lieu en alternance avec une journée de stage hebdomadaire (Clerc et Martin, 2011). Les objectifs sont fixés par les formateurs, en cohérence avec les visées de la formation. Ils visent l'action du futur enseignant dans les trois phases de son travail : la planification (définir les objectifs d'apprentissage, analyser la tâche, anticiper les obstacles, les consignes, les relances, les questions possibles, etc.); l'évaluation diagnostique des acquis des élèves et le guidage des élèves par des interventions appropriées (prendre en compte les questions des élèves, adapter ses interventions, centrer le guidage sur l'apprendre, etc.); et l'analyse de la mise en œuvre dans la classe (identifier les apprentissages des élèves et leurs difficultés, évaluer la pertinence de ses interventions, définir les objectifs pour la suite, etc.).

Chaque semaine, les étudiants mettent en œuvre les séquences d'enseignement préparées dans le séminaire. Ils les enregistrent et rédigent le protocole des interactions (*verbatim*). Au séminaire, ils présentent leur travail, comparent leurs expériences, analysent leurs protocoles à l'aide de concepts théoriques proposés et planifient des améliorations pour leur prochaine intervention. Progressivement, nous introduisons de nouveaux cadres pour remettre en question leur pratique. Ainsi, les étudiants,

répartis en groupe de quatre, accomplissent deux LS, une première fois, en menant un questionnaire métacognitif (Martin, Doudin et Albanese, 2001) avec un élève dans une activité individuelle de classement d'images de végétaux et, la seconde fois, dans le cadre d'une activité collective et rituelle, le jeu de la devinette. Nous avons choisi ces activités notamment pour simplifier le contexte d'enseignement, en nous focalisant sur la mise en œuvre d'activités brèves et réitérables. Dans la première activité, l'étudiant questionne cognitivement et métacognitivement un élève. Le but de ce questionnaire est d'établir un diagnostic des connaissances de l'élève et des modes de pensée qu'il met (ou pas) en œuvre dans une activité de classification. Le but de la deuxième activité est de deviner un objet caché en ne posant que des questions dont la réponse est oui ou non. Les modes de pensée à s'approprier ici relèvent du raisonnement déductif. Ce jeu est couramment mis en œuvre dans les classes enfantines, il est souvent géré par les élèves et n'évolue que peu durant l'année. L'intérêt de ce jeu repose, selon nous, sur le fait qu'il permet à la fois de travailler sur les erreurs et les difficultés des élèves, de viser le développement de stratégies cognitives et métacognitives et de mettre en évidence le rôle du guidage de l'enseignant. Dans la mesure où toutes ces dimensions sont présentes dans la plupart des tâches proposées aux élèves, nous postulons que les gestes professionnels travaillés dans le jeu de la devinette seront transposés dans d'autres situations d'enseignement-apprentissage.

À la suite de la première mise en œuvre de ce dispositif, nos analyses (Clerc et Martin, 2011) ont permis de relever plusieurs effets de formation, particulièrement du point de vue de la conscience qu'ont les étudiants de l'importance de leur maîtrise de la matière, de la qualité de leur guidage et de celle de leurs interventions métacognitives. Ils ont pu mesurer l'évolution de la qualité et de la profondeur de leurs planifications et de leurs analyses de leçons. Malheureusement, nous n'avons pas pu, à ce stade, observer de réelles évolutions dans leurs interventions en classe. Si les étudiants déclarent de nombreuses prises de conscience, l'analyse des protocoles ne laisse pas apparaître d'évolution significative dans leur façon de guider et de questionner leurs élèves. Ces résultats, bien qu'encourageants, nous ont conduits à modifier le dispositif.

Nous avons tout d'abord décidé de rendre plus visibles les savoirs académiques proposés et leur mobilisation dans la préparation et l'analyse des leçons. Ainsi, nous leur avons proposé des *vademecum* et des exemples de démarches et d'interventions pour les aider à préparer leur leçon. Nous avons aussi mis en œuvre un réel guidage de l'analyse des protocoles : 1) en proposant des analyses collectives, menées avec les formateurs, de protocoles produits les années précédentes (analyse de pratiques qui ne sont pas les leurs et par rapport auxquelles ils ont plus de distance); 2) en modélisant l'usage des concepts théoriques dans l'analyse des protocoles; 3) en centrant leur attention sur leurs interventions et sur les effets de ces interventions plutôt que sur leurs souvenirs et leurs discours; 4) en leur demandant systématiquement de proposer par écrit d'autres interventions possibles plus adéquates; 5) en articulant encore davantage les cadres théoriques et les analyses et en leur fournissant des outils médiateurs (grilles, guides) mobilisant des concepts théoriques pour mener à bien l'analyse de leur pratique.

Nous avons enfin demandé à chaque étudiant de mettre en œuvre chaque nouvelle leçon planifiée. Lors de la séance collective, le protocole d'un seul étudiant a fait l'objet d'une analyse, mais chaque étudiant se sentait concerné par la leçon proposée. L'analyse porte ainsi sur une pratique qui n'est pas tout à fait la leur, mais pour laquelle ils ont fait une expérience proche.

Méthodologie

Pour cette contribution, nous avons analysé des données récoltées lors des mises en œuvre du dispositif en 2010 et en 2012 auprès de volées d'environ 70 étudiants, répartis en groupes de 4 dans des séminaires de 20 à 25 étudiants. Chaque groupe a réalisé un dossier contenant des traces écrites de leurs planifications, les protocoles des interactions enregistrées en classe, les analyses de ces interactions et les synthèses de leurs apprentissages. L'analyse de ces dossiers nous a permis d'évaluer à la fois l'évolution de leurs planifications et de leurs analyses ainsi que l'évolution de leurs interventions et de l'impact de ces dernières auprès des élèves.

Pour compléter ces premières données issues du dispositif, nous avons soumis les étudiants, à la fin du semestre, à deux questionnaires et à un bilan individuel de formation :

- Un questionnaire de 13 énoncés², inspiré de celui développé par Cohan et Honigsfeld (2007) et dans lequel les étudiants indiquent leur degré d'accord sur une échelle de Lickert à cinq positions.
- Un questionnaire plus ouvert qui porte sur les effets de la démarche dans leur formation à l'enseignement et leur demande d'identifier notamment les points forts et les points faibles de ce dispositif.
- Un bilan individuel dans lequel l'étudiant décrit deux apprentissages effectués durant le module et les développe du point de vue de sa pratique en stage.

Pour cette contribution, nous avons analysé qualitativement les réponses aux deux questionnaires. Le premier nous a permis de relever la perception des étudiants à propos du dispositif de formation ainsi que de ses effets en termes d'amélioration de leurs connaissances ou de leurs compétences. Les réponses au deuxième questionnaire ont été catégorisées selon la typologie de Marton, Wen et Nagle (1996) en lien avec le degré de profondeur des apprentissages identifiés par les étudiants. Ensuite, les bilans ont fait l'objet d'une analyse croisée du discours et du contenu (Clerc-Georgy, 2014). Enfin, nous avons analysé les dossiers, particulièrement les protocoles des interactions enregistrées. Cela nous a permis de mesurer l'évolution (ou son absence) de ces interventions ainsi que celle des apprentissages des élèves.

Impacts des dispositifs mis en œuvre

Dans cette partie, nous présenterons les effets des deux modalités de mise en œuvre du dispositif LS sur le développement professionnel des étudiants et succinctement sur les apprentissages des élèves. Comme évoqué ci-dessus, la grande différence entre les deux dispositifs mis en œuvre tient au dépassement des prises de conscience déclarées dans la première version au profit d'une amélioration des interventions des futurs enseignants dans la deuxième version. Nous faisons l'hypothèse que les changements dans la mise en œuvre du dispositif portant notamment sur le guidage de l'usage des savoirs théoriques dans l'analyse des protocoles ainsi que la mise en œuvre par chaque étudiant de chaque version de la leçon sont à l'origine de ces améliorations.

Le travail en groupe : un levier de formation qui se construit

Dès la première version du dispositif LS, l'analyse des réponses au premier questionnaire montre que les étudiants relèvent l'intérêt du travail en groupe indépendamment de leurs affinités. La collaboration est un des atouts de la démarche relevés dans les travaux de Cohan et Honigsfeld (2007) et de Fernandez (2005). Cependant, notre mise en œuvre dans le cadre d'une formation initiale et donc d'une modalité « contrainte » a permis de mettre en évidence le fait que la collaboration n'était pas acquise d'emblée, qu'elle se construisait et qu'elle nécessitait l'engagement et l'investissement de chacun. Les étudiants relèvent particulièrement l'intérêt du travail en équipe dans l'enrichissement apporté aux analyses, notamment grâce à la confrontation des points de vue et des expériences. Nous pouvons faire ici l'hypothèse que l'évaluation des interventions d'un étudiant par le groupe, associée au fait que chacun a mis en œuvre la leçon préparée par le groupe, a des effets formateurs sur les futures interventions de tous. Cet effet est renforcé par le fait que la démarche se focalise sur la tâche et son amélioration plutôt que sur la pratique de l'étudiant et de ses éventuels « talents ».

La répétition : un levier de formation

Une particularité de la LS est qu'elle permet la « répétition » d'une même situation tout en y apportant les améliorations que l'étudiant a pu identifier comme pertinentes. Dans le cadre de la formation des enseignants, les étudiants se voient à chaque fois confrontés à de nouvelles tâches ou appelés à produire de nouvelles situations d'apprentissage. Les enseignants généralistes travaillent dans une seule classe et n'ont ainsi que peu d'occasions de répéter une tâche tout en ne faisant varier qu'un certain nombre de paramètres afin d'améliorer leur performance. Les tâches que nous avons choisies ont l'avantage d'être reproductibles, soit parce qu'elles s'adressent à un seul élève, soit parce qu'il s'agit d'activités rituelles. Ainsi, les étudiants planifient, mettent en œuvre et analysent une « même » tâche à trois ou quatre reprises. Nos analyses montrent que cette répétition est formatrice parce qu'elle est à la fois l'occasion d'améliorer son action et ses connaissances en planifiant et mettant en œuvre plusieurs fois une même tâche et que les modifications apportées sont proposées par les étudiants à la suite de leur analyse collective. L'intérêt de cette dimension est souvent relevé par les étudiants (par exemple : *La possibilité de rejouer à la devinette m'a permis d'améliorer mon questionnement et de me rendre compte des changements*). La répétition permet à la fois l'acquisition de routines et l'instauration d'un sentiment de sécurité suffisant pour faire évoluer sa pratique en prenant des risques mesurés. De plus, les préparations étant très denses, elles fournissent un réel point de repère pour l'analyse. Celle-ci se fait en regard des apprentissages qui étaient visés. Ainsi, les améliorations se font au moins à deux niveaux, sur le plan de la pertinence des interventions de l'enseignant en regard des apprentissages visés et réalisés ainsi que sur le plan de leurs connaissances disciplinaires et pédagogiques. Les étudiants sont partie prenante du processus. Cette manière de procéder rejoint les principes développés par Marton dans sa théorie de la variation (Marton, 2014; Marton et Tsui, 2004). Dans la perspective de ces auteurs, il n'y a pas d'apprentissage sans discernement et pas de discernement sans variation. Ce principe s'applique autant aux apprentissages des élèves qu'à ceux des futurs enseignants. Ainsi, pour apprendre à bien enseigner, les étudiants devraient pouvoir expérimenter la variation et la comparaison des effets des variations de leurs interventions.

Le développement de la compétence à guider et à questionner les élèves

Dans nos analyses, l'acquisition de connaissances sur l'enseignement et plus précisément sur le développement des habiletés cognitives et métacognitives est très souvent mise en exergue par les étudiants. Dès la première version du dispositif LS proposé, les étudiants ont pu relier ces connaissances à leurs compétences professionnelles en construction. La démarche a permis une réelle intégration des aspects théoriques et pratiques en jeu dans le développement de la compétence à questionner les élèves. Cette articulation théorie-pratique est relevée par un grand nombre d'étudiants, notamment du point de vue des liens qu'ils ont pu construire entre connaissances, travail en séminaire et expériences dans les stages. Ce constat rejoint les propos de Fernandez et Robinson (2006) qui considèrent que l'une des choses les plus importantes de ce dispositif, c'est qu'il permet d'articuler la théorie à la pratique.

La formation des enseignants dans notre contexte met en avant la formation aux démarches de recherche et par des démarches de recherche. L'analyse de la pratique devrait, dans cette perspective, permettre aux étudiants de s'appuyer sur des cadres théoriques pour identifier et analyser des phénomènes de la pratique. Lors de la deuxième version du dispositif, nous faisons l'hypothèse que la rigueur de l'analyse des protocoles et son ancrage théorique ont réellement majoré les effets de formation. Dans cette version, nous avons enfin pu observer des changements dans les interventions des étudiants en classe. Ils deviennent progressivement capables de questionner cognitivement (par exemple : *Quelle question va vous donner de bonnes informations?*) et métacognitivement (par exemple : *Qui peut m'expliquer comment vous avez fait pour trouver si vite la solution?*) leurs élèves de manière pertinente. De plus, ils améliorent visiblement leur capacité à guider les élèves dans les modes de pensée à mettre en œuvre dans le jeu de la devinette (par exemple : *Bien, on récapitule. À quoi devez-vous faire attention durant la devinette?*)

Le changement de posture des étudiants

Lors de la première version du dispositif, les étudiants ont relevé l'impact de la démarche sur le développement de leurs compétences. Ils se sentent plus aptes à prendre des informations sur les apprentissages de leurs élèves, à les questionner, à réguler leur enseignement et à analyser leurs leçons. Si certains étudiants déclarent être conscients de leur difficulté à définir et maintenir un objectif et de l'importance de la compréhension des enjeux de la tâche, dans cette première version, l'analyse des protocoles ne montre que de timides changements. Ce constat illustre le fait que des prises de conscience ne sont pas suffisantes pour transformer les pratiques.

En revanche, lors de la deuxième version, nous avons pu valider la construction de leurs compétences non seulement dans leurs intentions (analyse des planifications), mais aussi dans la nature de leurs interventions en classe (analyse des protocoles d'interactions). Le plus intéressant, dans cette deuxième version, est que les étudiants relèvent un double changement de posture : par rapport à l'enseignement et par rapport à leur conception de l'impact de l'enseignement sur les apprentissages. Par ailleurs, ils disent avoir mesuré l'impact de l'analyse préalable des objets et des tâches. Il y a là une modification de leur rapport au savoir : la nécessité d'être au clair avec les contenus à enseigner semble devenue évidente. Dans leurs bilans, ils disent aussi avoir compris l'importance d'anticiper leurs interventions (par exemple : *Je me rends compte que si je ne prépare pas mes questions, j'oublie de les poser*). Ce guidage ne vient pas spontanément, il se prépare. Enfin, ils relèvent l'importance de prendre des informations,

d'évaluer où en sont leurs élèves et d'institutionnaliser les savoirs qui se construisent (par exemple : *En menant des entretiens de ce type « évaluation diagnostique », on peut faire émerger les vraies représentations des élèves et se baser là-dessus pour planifier son enseignement. Ainsi, on pourra recourir à des régulations pertinentes et adapter ses interventions aux besoins des élèves*).

Toujours dans cette deuxième version du dispositif, l'analyse des dossiers a permis de valider le changement de posture annoncé par les étudiants : de nombreux indices montrent une modification de leur rapport au savoir, autant du savoir à enseigner, que des savoirs pour enseigner. Ils se réfèrent aux cadres théoriques proposés pour analyser leur pratique, ils se mettent à jour sur les contenus des situations proposées aux élèves, et font montre d'un réel souci d'améliorer l'efficacité de leur enseignement et la qualité des apprentissages des élèves. Dans les protocoles, ils pointent l'attention des élèves sur ce qui est à apprendre et maintiennent mieux l'objectif d'apprentissage dans leurs dernières mises en œuvre. Enfin, la qualité de l'analyse évolue, elle devient plus précise, plus pertinente et mieux argumentée théoriquement.

L'évolution de la centration de l'attention

Dès la première mise en œuvre du dispositif LS, nous avons pu relever l'évolution de la centration de l'attention des enseignants. Les planifications et les analyses montrent que les étudiants passent d'une focalisation sur des aspects périphériques (réussite du jeu, bon déroulement apparent de l'activité, participation des élèves, etc.) à une focalisation sur des aspects essentiels, en particulier les processus d'apprentissage des élèves (objectifs plus précis, questions prévues davantage en lien avec la tâche, souci du développement des habiletés cognitives et métacognitives des élèves, etc.). Cette évolution, évidente dans leurs planifications et analyses, n'est visible que dans les protocoles issus de la deuxième version du dispositif.

Si le choix des cadres théoriques convoqués devrait faire l'objet d'une attention particulière, c'est la profondeur de l'appropriation de ces derniers par les étudiants qui semble encore plus essentielle (Clerc et Martin, 2012). Le plus important peut-être, c'est l'usage de ces cadres théoriques, qui, dans ce dispositif, favorise une prise de distance d'avec les expériences menées en stage et permet aux étudiants de ne plus se centrer sur leur seule prestation, mais sur une tâche, un objet d'apprentissage, des interventions et leurs effets en termes d'apprentissage des élèves.

Les apprentissages des élèves

Le changement le plus notable entre les deux versions est la nette amélioration des apprentissages des élèves que nous avons pu relever. Ces derniers prennent de mieux en mieux en charge, et de manière consciente, la gestion du jeu de la devinette. Nous avons pu observer que dans certaines classes qui jouent à la devinette tous les matins depuis un an et demi, les élèves ne savent pas poser de questions et se contentent de lister des réponses possibles malgré les interventions de l'enseignante qui leur demande de ne pas répondre tant qu'ils ne sont pas sûrs. Après trois interventions de la stagiaire dans une même classe, les élèves proposent des interventions qui portent sur l'efficacité et la pertinence de leurs questions pour faire avancer le jeu (*Ah, mais ça, c'était une bonne question parce que ça nous a permis d'éliminer plein de possibles. Si tu avais répondu non à cette question, ça aurait été mieux, parce que j'aurais*

pu éliminer plus de possibles!)). Ces élèves ont cinq ans et ils ont plus progressé en trois interventions réfléchies et préparées qu'en y jouant spontanément une année entière. Les étudiants peuvent ici mesurer les effets de leurs préparations et de leurs interventions.

Conclusion et perspectives

La présente recherche démontre les intérêts de la mise en œuvre d'un dispositif LS en formation initiale. Il s'agit d'un processus complexe, qui demande à être interrogé et adapté pour s'inscrire dans une culture de formation et un paysage éducatif spécifique. Cependant, nos expériences ont montré qu'une telle démarche peut se révéler réellement efficace pour travailler les processus d'enseignement et d'apprentissage. Nous retiendrons ici cinq éléments particulièrement intéressants pour la formation des enseignants.

Tout d'abord, la question de l'articulation entre savoirs théoriques proposés en formation et expériences menées en stage semble favorisée non seulement par une appropriation en profondeur de ces savoirs théoriques (Clerc et Martin, 2012), mais aussi par l'appropriation de l'usage de ces savoirs dans l'analyse de phénomènes issus de la pratique. Le dispositif LS permet aux formateurs de guider cet usage. Il favorise une meilleure compréhension du rôle de ces savoirs dans la formation : ce ne sont pas des trucs « applicables » dans la pratique, mais de réels outils pour penser cette pratique.

Ensuite, l'analyse de sa propre pratique est difficile. Elle nécessite un apprentissage guidé qui s'inscrit dans une progression définie à partir de travaux précédents (Clerc-Georgy et Ducrey, 2014). En début de formation, les étudiants ne disposent pas des outils qui leur permettent de le faire. Nous leur proposons alors de s'approprier l'usage de savoirs théoriques en les guidant dans l'analyse d'éléments issus de la pratique, mais pas encore de la leur. En deuxième année, le dispositif LS nous permet de les guider à la fois dans l'appropriation d'outils d'analyse et dans l'analyse de leur propre pratique, mais à partir de traces de celle-ci (les protocoles). Le groupe d'étudiants analyse avec un formateur le protocole de l'un d'entre eux, et les trois autres ont mis en œuvre une situation à la fois semblable et différente. Ils analysent ainsi une situation proche de leur pratique sans pour autant que ce soit la leur. Ce n'est qu'en troisième année, idéalement, que nous pouvons nous attendre qu'ils analysent leur propre pratique à partir de leur perception de celle-ci et d'indices récoltés.

Une autre particularité du dispositif est qu'il favorise la centration de l'attention des étudiants sur la tâche d'apprentissage et sur les actions à mener pour la rendre optimale, plutôt que de les focaliser sur la personne qui enseigne. En effet, c'est la tâche et sa mise en œuvre qui sont à chaque fois améliorées grâce aux analyses (Hiebert et Morris, 2012). Ce ne sont donc pas les qualités personnelles de l'enseignant qui sont la cause première des apprentissages des élèves, mais bien ses compétences professionnelles. La leçon n'est pas considérée ici comme la performance « artistique » d'un enseignant talentueux, mais comme le résultat contrôlé d'une préparation réfléchie par un groupe d'enseignants focalisés sur les apprentissages de leurs élèves (Miyakawa et Winslow, 2009). Les savoirs théoriques choisis favorisent ce déplacement de la centration de l'attention parce que leur usage pointe des éléments centraux des processus d'apprentissage.

Un autre apport de la démarche est lié à la possible répétition des situations, fait extrêmement rare dans le parcours de formation d'un généraliste. Celle-ci permet, dans un temps court, l'observation des

différentes formes de mise en œuvre d'une même tâche et joue deux rôles essentiels dans le processus de formation. Le premier est que l'étudiant peut mesurer l'impact de ses actions sur les apprentissages des élèves (Beckers, 2007). Il peut observer les effets d'une intervention ou d'une meilleure préparation du point de vue des apprentissages des élèves. Le deuxième est que l'étudiant peut mesurer la progression de la qualité de ses interventions. Les traces produites par les protocoles rendent visibles cette progression et l'amélioration de son efficacité dans la classe. Il s'agit là d'un élément central dans le processus de construction de l'identité professionnelle : c'est notamment quand je peux voir en quoi je me forme et comment je me forme, que je développe mon identité professionnelle (Riopel, 2006).

Enfin, le traitement particulier de l'expérience pratique que permet la LS est à souligner. En effet, nous l'avons évoqué plus haut, les étudiants accordent une importance prépondérante à la pratique et estiment souvent que c'est surtout là qu'ils se forment. Le dispositif proposé ici, outre le fait qu'il permet une intégration des dimensions théoriques et pratiques de la formation, prend réellement en compte la part pratique de la formation. Il ne s'agit plus seulement d'utiliser les moments de formation pratique pour appliquer ce qui est proposé dans les cours ou pour expérimenter le métier, mais plutôt et surtout d'encadrer ces temps précieux par une préparation réfléchie collective et une analyse rigoureuse guidée par des formateurs. Ainsi, cette démarche forme potentiellement les étudiants à ne pas se contenter d'apprendre par l'expérience, mais également d'analyser ces expériences pour qu'elles deviennent potentiellement formatrices.

Dans la continuité de ces travaux, plusieurs équipes de recherche insérées dans notre laboratoire adaptent et éprouvent le dispositif LS en formation complémentaire ou continue des enseignants. Les premiers résultats laissent entrevoir des effets similaires, plus particulièrement du point de vue de l'évolution de la centration de l'attention des enseignants en direction des processus d'apprentissage des élèves et des liens entre les actions de l'enseignant et ces processus.

Notes

- 1 L'utilisation du masculin dans le présent document a pour seul but d'alléger le texte et s'applique sans discrimination aux personnes des deux sexes.
- 2 Ce questionnaire porte sur le travail effectué (y compris la question de la collaboration), l'amélioration de leurs connaissances sur l'enseignement ou la matière enseignée, la prise en compte des expériences des collègues, ainsi que sur les effets du dispositif tels que perçus par les étudiants en fin de séminaire (par exemple, développement de leurs compétences à planifier, à questionner les élèves ou à réguler leur enseignement).

Références

- Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. *Recherche et formation*, (51), 105-118. <http://dx.doi.org/10.4000/rechercheformation.497>
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.becke.2007.01>
- Breithaupt, S. (2015). Formation initiale des enseignants : Comment nos étudiants définissent-ils la théorie? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (18), 161-175. Repéré à http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/18_files/18-09-Breithaupt.pdf

- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Burroughs, E. A. et Luebeck, J. L. (2010). Pre-service teachers in mathematics lesson study. *The Mathematics Enthusiast*, 7(2 et 3), 391-400. Repéré à <http://scholarworks.umt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1196&context=tme>
- Buysse, A. et Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs?. *Questions vives*, 5(11), 225-242. <http://dx.doi.org/10.4000/questionsvives.603>
- Clénet, J. et Demol, J.-N. (2002). Recherches et pratiques d'alternance en France : des approches et leurs orientations. Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance – État des pratiques et des recherches* (p. 82-108). Québec, QC : PUQ.
- Clerc, A. et Martin, D. (2011). L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2). Repéré à <http://ripes.revues.org/514>
- Clerc, A. et Martin, D. (2012). Évolution d'un module de formation sur les théories de l'apprentissage à l'intention des futurs enseignants du secondaire : vers une rupture assumée entre théorie et pratique. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (15), 53-72.
- Clerc-Georgy, A. (2014). Approche méthodologique de l'analyse d'écrits en formation à l'enseignement : que deviennent les savoirs de référence proposés par la formation?. Dans M. Morisse et L. Lafortune (dir.), *L'écriture réflexive, objet de recherche et de professionnalisation* (p. 83-106). Québec, QC : PUQ.
- Clerc-Georgy, A. et Ducrey, M. (2014). Une mise en abyme propice au développement professionnel dans la formation des futurs enseignants. Dans J.-P. Bernié et M. Brossard (dir.), *Vygotski et l'école : Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation aujourd'hui* (p. 281-292). Bordeaux : PUB.
- Clerc-Georgy, A. et Martin, D. (2014). Dispositifs de formation et construction du rapport au savoir des futurs enseignants généralistes. Dans P. Losego (dir.), *Actes du colloque Sociologie et didactique : Vers une transgression des frontières* (p. 319-333). Repéré à <http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/uer-agirs/actualites/colloque-didactiques-et-sociologie/actes-colloque-sociologie-et-didactiques-philippe-losego-uer-agirs-hep-vaud.pdf>
- Cohan, A. et Honigsfeld, A. (2007). Incorporating "lesson study" in teacher preparation. *The Educational Forum*, 71(1), 81-92. <http://dx.doi.org/10.1080/00131720608984570>
- Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. Dans C. A. McMurry (dir.), *Third yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education* (p. 9-30). Chicago, IL : The University of Chicago Press.
- Fernandez, M. L. (2005). Exploring "lesson study" in teacher preparation. Dans H. L. Chick et J. L. Vincent (dir.), *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (vol. 2, p. 305-312). Repéré à <https://www.emis.de/proceedings/PME29/PME29RRPapers/PME29Vol2Fernandez.pdf>
- Fernandez, C. et Chokshi, S. (2002). A practical guide to translating lesson study for a U.S. setting. *Phi Delta Kappan*, 84(2), 128-134. <http://dx.doi.org/10.1177/003172170208400208>
- Fernandez, M. L. et Robinson, M. (2006). Prospective teachers' perspectives on micro-teaching lesson study. *Education*, 127(2), 203-215.
- Hiebert, J. et Morris, A. K. (2012). Teaching, rather than teachers, as a path toward improving classroom instruction. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 92-102. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487111428328>
- Ko, P. Y. (2012). Critical conditions for pre-service teachers' learning through inquiry: The learning study approach in Hong Kong. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(1), 49-64. <http://dx.doi.org/10.1108/20468251211179704>
- Lai, M. Y. et Lo-Fu, Y. W. P. (2013). Incorporating learning study in a teacher education program in Hong Kong: a case study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2(1), 72-89. <http://dx.doi.org/10.1108/20468251311290141>
- Lewis, C. C. (2002). *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia, PA : Research for Better Schools, Inc.

- Lewis, C. (2015). What is improvement science? Do we need it in education?. *Educational Researcher*, 44(1), 54-61. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X15570388>
- Lewis, C., Perry, R. et Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational Researcher*, 35(3), 3-14. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189x035003003>
- Martin, D. et Clerc-Georgy, A. (2015). Use of theoretical concepts in lesson study: an example from teacher training. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(3), 261-273. <http://dx.doi.org/10.1108/ijlls-10-2014-0039>
- Martin, D., Doudin, P.-A. et Albanese, O. (2001). Vers une psychopédagogie métacognitive. Dans P.-A. Doudin, D. Martin et O. Albanese (dir.), *Métacognition et éducation : aspects transversaux et disciplinaires* (2^e éd., p. 3-29). Berne : Peter Lang.
- Marton, F. (2014). *Necessary conditions of learning*. New York, NY : Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315816876>
- Marton, F., et Tsui, A. B. M. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. <http://dx.doi.org/10.4324/9781410609762>
- Marton, F., Wen, Q. et Nagle, A. (1996). Views on learning in different cultures. Comparing patterns in China and Uruguay. *Anales de psicología*, 12(2), 123-132.
- Miyakawa, T. et Winslow, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. *Éducation et didactique*, 3(1), 77-90. <http://dx.doi.org/10.4000/educationdidactique.420>
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Québec : PUL.
- Shulman, L. S. (1998). Theory, practice, & the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526.
- Sims, L., et Walsh, D. (2009). Lesson study with pre-service teachers: Lessons from lessons. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 724-733. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.005>
- Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Turner Mangan, M. et Mitchell, M. (2007). *Leading lesson study: A practical guide for teachers and facilitators*. Thousands Oaks, CA : Corwin Press.
- Stigler, J. W. et Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York, NY : The Free Press.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Neuchâtel : Peter Lang.
- Vanhulle, S., Merhan, F. et Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des enseignants et des adultes : un état de la question. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 7-45). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01.0007>
- Vygotski, L. S. (1928-1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage* (3 éd.). Paris : La Dispute.
- Whitehead, A. N. (1929). *The aims of education*. New York, NY : Macmillan.

Pour citer cet article

Clerc-Georgy, A. et Martin, D. (2017). Les lesson study : un dispositif pour favoriser l'usage des savoirs théoriques dans l'analyse de la pratique. *Formation et profession*, 25(1), 20-33. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.393>

Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique

Josianne Caron 
Université du Québec à Trois-Rivières
(Canada)

Liliane Portelance 
Université du Québec à Trois-Rivières
(Canada)

Student teachers' perceptions in relation to the support provided by both trainers regarding the articulation between theory and practice

doi:10.18162/fp.2017.367

Résumé

En formation à l'enseignement, les étudiants sont appelés à articuler des savoirs théoriques et pratiques. Or, les stagiaires peinent à percevoir l'interdépendance des savoirs et ont besoin d'être soutenus pour y parvenir (Waage et Haugalokken, 2013). Quel soutien obtiennent-ils de leurs formateurs? Six stagiaires québécois en stage d'internat au secondaire et leurs formateurs, l'enseignant associé et le superviseur universitaire, ont participé à une recherche interprétative. Une entrevue individuelle avec les stagiaires a porté sur le soutien perçu. L'analyse révèle que les stratégies de soutien à l'articulation entre théorie et pratique, quoique prédominantes chez le superviseur,

sont distinctes et complémentaires. **Mots-clés**

Formation à l'enseignement, stages en enseignement secondaire, articulation théorie-pratique, formation en alternance, formateurs du stagiaire

Abstract

In teaching training, students are invited to articulate the theoretical and practical knowledge. Yet, the trainees have difficulty in perceiving and understanding the interdependence of the knowledge. They especially need support to achieve it (Waage & Haugalokken, 2013). What support is then brought by the trainer to the trainee? Six trainees in internship in the secondary sector and their trainers, in various regions from Quebec, participated in an interpretative research. An individual interview with the trainees concerned the perceived support. The data analysis reveals that the strategies of support for the articulation between theory and practice, although dominant at the supervisor, are different and complementary.

Keywords

Teacher training, teaching internship in the secondary sector, articulation between theory and practice, student teacher trainers, alternating training

Mise en contexte

Au Québec, la formation initiale à l'enseignement est orientée, selon une approche-programme, vers la professionnalisation de l'enseignement (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Cette orientation invite le futur professionnel à une appropriation et une intégration réfléchies de connaissances théoriques et de connaissances issues de la pratique (Malglave, 1994). Dans l'optique d'une articulation entre la théorie et la pratique, elle exige le développement de la capacité à mettre en question les connaissances théoriques en prenant en considération le contexte authentique de travail. Elle sollicite également l'aptitude à analyser les situations éducatives réelles à la lumière de connaissances issues de la recherche. L'étudiant est incité à exercer un jugement critique sur les connaissances de sa formation afin que son agir professionnel s'appuie sur des choix fondés.

En vue de stimuler son habileté à s'interroger sur ses acquis et son interprétation de la réalité, le futur enseignant québécois progresse dans un parcours de formation en alternance d'une durée de quatre années au cours desquelles il reçoit 700 heures de formation en milieu de pratique. Dans ce milieu, il bénéficie de l'encadrement de deux formateurs : l'enseignant associé et le superviseur universitaire. Ces derniers sont invités à travailler en collaboration (Johnson et Napper-Owen, 2011; Portelance, Martineau et Caron, sous presse), et ce, bien que des facteurs contextuels n'y soient pas toujours favorables. Mentionnons que les rencontres des deux formateurs du stagiaire sont peu fréquentes, l'enseignant associé étant continuellement présent dans son école auprès du stagiaire et le superviseur ayant comme fonction de superviser plusieurs stagiaires dans plusieurs lieux distincts et éloignés. Généralement, les seules rencontres en présentiel ont lieu lors des visites de supervision au cours desquelles la triade se réunit après la période d'observation en classe. D'autres échanges se déroulent par courriel ou par téléphone.

Lorsque le stagiaire vit une immersion dans le milieu scolaire, il est appelé à percevoir l'interdépendance, la complémentarité et l'articulation de la théorie et de la pratique. Or, il demande de l'aide puisque, pour lui, cette articulation est difficile (Waeye et Haugalokken, 2013). Comment perçoit-il le soutien qu'il obtient de ses formateurs? Ce texte vise à faire état de constats sur cet objet d'étude. Avant de poser quelques assises théoriques et des repères méthodologiques, nous situons le problème de la difficile articulation de la théorie et de la pratique. Le texte est complété par une présentation des principaux résultats et de leur interprétation.

Éléments de problématique

Le dispositif de formation initiale selon lequel le futur enseignant s'approprie au premier chef des connaissances abordées dans les cours théoriques afin de les appliquer ultérieurement dans la pratique est de plus en plus discrédité (Tardif et al., 2001). Depuis 2006, un groupe international de recherche sur l'apprentissage en alternance s'intéresse aux défis de l'alternance et soutient qu'il importe de mettre en évidence la nécessité de la circulation bidirectionnelle des savoirs théoriques et pratiques (Portelance et Van Nieuwenhoven, 2010). Dans cette optique, les universités tentent de favoriser l'apprentissage en alternance intégrative pour susciter à la fois le réinvestissement, dans les cours universitaires, des apprentissages réalisés en stage et la mobilisation des apprentissages théoriques ainsi que leur confrontation aux réalités du travail enseignant pendant les stages (Chaubet et Gervais, 2014; Pentecouteau, 2012). Malgré cela, le contexte d'une formation professionnalisante qui se déroule en deux contextes distincts donne difficilement lieu à une alternance intégrative, idéalement caractérisée par une interdépendance effective des deux milieux de formation et des connaissances qu'ils véhiculent respectivement (Merhan, Ronveaux et Vanhulle, 2007).

La difficile articulation entre la théorie et la pratique

Les recherches sur la formation initiale des enseignants, menées dans différents pays, révèlent les difficultés des étudiants à articuler les connaissances théoriques et pratiques (Waeye et Haugalokken, 2013). En effet, ces derniers considèrent que la théorie et la pratique sont incompatibles ou qu'elles appartiennent à des mondes différents. Les mêmes auteurs soutiennent que cette représentation peut avoir un effet négatif sur le développement professionnel des futurs enseignants, ce développement dépendant en partie de la capacité à analyser la pratique enseignante à la lumière de connaissances théoriques.

Un fait semble indubitable : le stagiaire réussit difficilement à donner du sens à la théorie (Portelance et Legendre, 2001), à mobiliser ses connaissances théoriques et à les mettre en relation avec la pratique enseignante (Stürmer, Könings et Seidel, 2013). Ce problème est aussi signalé par les formateurs du stagiaire. Plusieurs chercheurs l'ont constaté (Grossman, Smagorinsky et Valencia, 1999; Stürmer et al., 2013). Confronté à cette difficulté et à la nécessité de concilier les connaissances véhiculées par les milieux scolaire et universitaire, le stagiaire réclame du soutien de ses formateurs (Desbiens, Borges et Spallanzani, 2012). Ce soutien pourrait façonner le processus de construction des significations, lequel est fortement médiatisé par l'enseignant associé et le superviseur dans le discours autour de l'activité professionnelle du stagiaire. La médiation se manifesterait, notamment, par un encadrement qui favorise

le développement de la compétence à repérer, mobiliser et mettre en relation des connaissances issues de sources variées, les réseaux pédagogiques et la littérature de recherche (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001).

Des attentes envers les deux formateurs du stagiaire

L'encadrement du stagiaire dans une visée d'articulation entre la théorie et la pratique ne peut s'accommoder d'un rapport à la connaissance centré exclusivement sur la théorie ou encore sur la pratique. Quoique nécessaires et généralement fort valables, les connaissances issues de la pratique ne suffisent pas pour faire des choix d'interventions pédagogiques et didactiques fondés (Altet, 2012; Wentzel, 2012). Les connaissances théoriques sont également essentielles, dans la mesure où elles sont soumises à l'épreuve de l'expérience (Beckers, 2007; Malo, 2005). Le terrain offre ainsi un contexte d'innovation et d'émulation de la réflexion théorique. Durant le stage, le stagiaire est d'ailleurs appelé à mobiliser ses savoirs théoriques et à les soumettre à la réalité afin, notamment, d'en estimer les limites ou les lacunes (Perrenoud, 2001b). Il est conséquemment souhaitable que ses deux formateurs l'invitent à les mobiliser consciemment.

Cette attente à l'égard de l'enseignant associé et du superviseur universitaire n'est pas simple à satisfaire. D'une part, les enseignants associés ne sont pas forcément aptes à mobiliser des repères scientifiques (L'Hostie, Monney et Nadeau-Tremblay, 2013) et, d'autre part, les superviseurs peuvent ressentir des besoins de formation théorique (Jacques, 2007). Pourtant, afin de superviser la planification de l'enseignement et le pilotage d'activités d'enseignement du stagiaire en soutenant l'articulation entre la théorie et la pratique, l'enseignant associé et le superviseur ont besoin d'un bagage de connaissances formelles spécialisées issues des sciences humaines et sociales (Perrenoud, 2001a), des sciences cognitives (Brien, 1997) et des sciences de l'éducation (Schneuwly, 2012).

Depuis 2008, un cadre de référence de la formation des formateurs de stagiaires au Québec comporte les compétences attendues respectivement de l'enseignant associé et du superviseur (Portelance, Gervais, Lessard, Beaulieu et collaborateurs, 2008). En particulier, une compétence en matière de pratique réflexive et d'analyse des pratiques enseignantes requiert une approche intégrative de la formation du stagiaire. Cette approche est actualisée dans l'interdépendance, la complémentarité et le statut égalitaire des connaissances théoriques et pratiques. Selon cette posture, les formateurs et les stagiaires repèrent et s'approprient avec discernement les connaissances théoriques et sont en mesure d'ajuster leurs interventions en fonction de ces dernières (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002) et de leur pertinence dans un contexte donné. Inversement, ils ont à mettre en mots la pratique enseignante, à en dégager des connaissances expérientielles et à les mettre en relation avec un bagage théorique complémentaire. Or, rappelons-le, les stagiaires peinent à percevoir l'interdépendance des connaissances à articuler (Stürmer et al., 2013). Malgré cela, il arrive fréquemment que l'articulation entre la théorie et la pratique soit laissée aux étudiants eux-mêmes (Borges, 2006).

Face aux difficultés du stagiaire, les formateurs, enseignants associés et superviseurs, sont appelés à agir comme des médiateurs entre la théorie et la pratique. À l'heure actuelle, nous ignorons comment cette attente est prise en compte par ces deux formateurs. Que constatent les stagiaires à ce sujet? Mentionnons que les deux formateurs sont appelés à travailler en concertation et en collaboration

auprès du stagiaire, et ce, au moyen d'échanges pendant le stage et lors des visites de supervision. Dans le cadre d'une recherche dont l'objectif principal était d'analyser la collaboration entre les deux formateurs du stagiaire, nous avons tenté de répondre à la question suivante : comment des enseignants associés et des superviseurs aident-ils respectivement et conjointement les stagiaires à établir des liens entre leurs savoirs théoriques et pratiques? Le point de vue des stagiaires a été recueilli et analysé. Avant un bref exposé du processus de recherche, nous présentons des référents conceptuels qui aident à mieux saisir la question traitée.

Référents conceptuels

Dans les paragraphes suivants, nous explorons la relation entre les deux types de savoirs, théoriques et pratiques. Nous voyons ensuite en quoi peut consister le soutien des formateurs du stagiaire à l'articulation entre la théorie et la pratique.

La relation entre théorie et pratique

Beckers (2007) définit les savoirs théoriques comme des savoirs objectivés et destinés à favoriser la compréhension de l'action. La pratique fait référence à l'agir professionnel, aux activités pédagogiques coutumières, aux façons d'intervenir. Elle reflète l'adaptation au contexte, mais aussi les croyances, les valeurs et les théories personnelles propres à chaque praticien (Malo, 2000). Étant donné ces distinctions, une relation d'opposition entre théorie et pratique peut sembler évidente. Le défi consiste à transformer cette opposition apparente en une articulation, comme le mentionne Altet (2010).

L'articulation de la théorie et de la pratique nécessite pour un stagiaire le recours à des connaissances formellement reconnues pour orienter et analyser son agir professionnel, mais aussi à des expériences concrètes pour mettre à l'épreuve des théories qu'il tente d'actualiser. Elle correspond à un passage de catégories intuitives de lecture des pratiques, de descriptions de sens commun, de prescriptions non interrogées à des interprétations fondées, appuyées sur des résultats argumentés qui permettent de lire des situations afin de nourrir le jugement professionnel (Altet, 2012). Inversement, elle correspond à une lecture expérientielle et critique des référents théoriques de la formation à l'enseignement. Au cœur de cette circulation bidirectionnelle, les savoirs théoriques et pratiques ne sont pas statiques, ils évoluent dans un système dynamique. Pentecouteau (2012) affirme à ce sujet que, dans un dispositif d'alternance-articulation, le « temps formatif, qui se compose dans deux espaces, en interaction l'un avec l'autre » (p. 5), permet le décroisement idéal entre savoirs théoriques et savoirs pratiques pour accéder à un savoir professionnel.

Dans une approche critique de l'alternance, Malglaive et Weber (1982) analysent la relation entre théorie et pratique. Deux approches de l'apprentissage, la voie symbolique et la voie matérielle, les incitent à nuancer cette opposition pour mettre l'accent sur la complémentarité. Par la voie symbolique, un apprenant accède aux savoirs théoriques sur le réel et aux procédures d'action sur le réel. Par la voie matérielle, il est confronté au monde matériel et social. Le contact direct s'accompagne de conceptualisations et d'attributions de significations. Or, celles-ci restent limitées aux impératifs de l'action et risquent de ne donner qu'une connaissance approximative ou déformée du réel « si leur élaboration ne s'enrichit pas de procédures et résultats fournis par la théorie » (p. 27). Dans le même

sens, Beckers (2007) explicite l'articulation entre théorie et pratique en insistant sur le rapport de fonctionnalité réciproque. Selon cette perspective, la théorie sert à élaborer et réguler les processus d'enseignement, alors que la pratique aide à contextualiser, éprouver et réorganiser les contenus théoriques. Dans un dialogue virtuel entre « les deux apparentes solitudes », la théorie permet d'anticiper la pratique et « l'expérience appelle la théorie à la rescousse de la compréhension ou de l'action » (Chaubet et Gervais, 2014, p. 154). Pour le stagiaire, cette articulation dialogique devient possible et probable si elle prend forme dans une responsabilité partagée par les deux formateurs du stagiaire (Portelance et al., 2008).

Le soutien des formateurs à l'articulation entre théorie et pratique

Le pari des formateurs du stagiaire, l'enseignant associé du milieu scolaire et le superviseur du milieu universitaire, est d'aider le futur enseignant à donner sens à ses expériences de terrain en tissant des liens étroits avec les théories, tout en mettant la pratique au centre de sa formation (Borges, 2006). Cela nécessite de rendre la théorie significative et vivante et de faire appel au rôle de médiateur du formateur.

Selon Altet (2010), le formateur apprend au stagiaire à analyser les situations éducatives. Dans ce rôle, il est appelé à soutenir le stagiaire dans la mobilisation de ses ressources ainsi que dans l'élaboration et la régulation de savoirs d'action liés à des savoirs de recherche. Il est de plus incité à favoriser les choix personnels issus d'un raisonnement éclairé (Portelance, 2010). Si le formateur met l'accent sur l'importance d'éclaircir ses pratiques par des apports théoriques, il peut stimuler la compréhension des situations d'enseignement et la construction de savoirs utiles à l'action professionnelle (Beckers, 2007). L'auteure affirme fermement la nécessité de mettre les savoirs et les outils cognitifs au service de l'action et de sa conceptualisation. Elle met toutefois en garde contre la pure reproduction des savoirs et invite le formateur à encourager une construction identitaire émancipatoire en s'adaptant au cheminement professionnel du futur enseignant. Ces encouragements à l'émancipation nécessitent des échanges. À cet égard, les discussions des formateurs avec le stagiaire représentent de véritables occasions pour une articulation entre terreau expérientiel et apports théoriques puisés dans les sciences de l'éducation (Brouillet et Deaudelin, 1994; Lane, 2008; Pasche Gossin, 2012).

Portelance et al. (2008) décrivent l'enseignant associé comme le formateur qui « s'intéresse aux savoirs que le stagiaire a acquis dans le milieu universitaire et l'incite à faire des liens entre ces savoirs formalisés, sa pratique et ses savoirs expérientiels » (p. 93). Le superviseur est vu comme le formateur qui « incite à une reconstruction [...] de connaissances théoriques afin de les rendre plus significatives et plus utiles en contexte d'enseignement » (p. 102). Les auteurs poursuivent : « à partir des savoirs expérientiels formulés par les stagiaires, le superviseur [...] incite le stagiaire à établir des liens entre les savoirs formels et les savoirs expérientiels et à les verbaliser » (p. 102). Ces extraits indiquent la complémentarité des rôles des deux formateurs au regard du soutien à l'articulation entre théorie et pratique, laquelle est essentielle à l'analyse critique de la pratique professionnelle.

Plusieurs auteurs s'intéressent à l'analyse réflexive de la pratique. Thornley, Parker, Read et Eason (2004) mettent en valeur le recours aux savoirs formellement reconnus pour examiner la pratique. Une attitude réflexive favoriserait le développement de l'autonomie professionnelle, fortifierait

la construction identitaire et la prise de conscience de la singularité professionnelle (Perrenoud, 2001b). Pasche Gossin (2012) déclare que l'expérience du stagiaire est réellement formatrice s'il a l'occasion d'affronter des difficultés, de prendre une situation problème comme objet de réflexion et de transformer son expérience en la reliant à des savoirs. L'auteure se penche sur l'activité des deux formateurs du stagiaire, le formateur de la Haute école pédagogique et le formateur en établissement, en situation d'interaction avec des formés. Les résultats de sa recherche mettent en évidence trois registres d'activités des formateurs dont le registre « former ». Ce registre est réparti en trois dimensions : l'aide au retour et à la verbalisation de l'agir professionnel, l'entraînement à la mise en action des savoirs et l'élargissement des actions professionnelles. Chacune des dimensions est illustrée par des stratégies du formateur.

Pour analyser le discours des stagiaires, nous avons utilisé les stratégies de conduite du formateur regroupées dans le registre « former » de Pasche Gossin (2012). Nous avons sélectionné celles qui semblent les plus susceptibles de soutenir chez le stagiaire l'articulation des liens entre les savoirs théoriques et pratiques.

Les stratégies sélectionnées se déclinent ainsi :

- mettre en œuvre un processus de conscientisation : amener le stagiaire à prendre conscience des savoirs qui se cachent dans son agir professionnel;
- mettre en œuvre un processus d'étayage :
 - amener le formé à mobiliser les concepts lui permettant de comprendre son agir professionnel;
 - inciter à verbaliser les savoirs qui fondent son agir professionnel;
- inciter le formé à convoquer des concepts pour faire surgir des pistes d'actions concrètes et opérationnelles;
- favoriser une écriture réflexive qui rattache le savoir d'action à des savoirs théoriques et suscite l'émergence de pistes d'intervention.

Les précisions méthodologiques sont mentionnées dans les pages suivantes.

Repères méthodologiques

Une méthodologie de recherche de nature qualitative interprétative a permis de mieux connaître la perception des stagiaires participants quant au soutien de leurs formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. Cette approche méthodologique donne la possibilité de se rapprocher du monde intérieur des sujets (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). Elle permet de générer et traiter des données descriptives en provenance du discours des participants (Taylor et Bogdan, 1984).

Les participants

En 2012, à la demande de la chercheuse principale, trois superviseuses de stage ont accepté de participer à la recherche. Elles ont ensuite sollicité la participation des enseignants associés et des stagiaires avec qui elles composaient des triades. Six triades ont été constituées. Une superviseuse était professeure

à l'université. Les deux autres étaient chargées de cours dont l'une doctorante en éducation et l'autre titulaire d'une maîtrise en éducation. Toutes avaient au moins cinq ans d'expérience en enseignement. Les enseignants associés avaient pour leur part entre 15 et 25 ans d'expérience en enseignement. Ils avaient tous déjà encadré au moins trois stagiaires. Dans le cadre de leur stage d'internat du baccalauréat en enseignement secondaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières, les stagiaires enseignaient les disciplines rattachées à leur profil de formation, français, mathématiques, univers social ou science et technologie, à des élèves de différents degrés scolaires. Ce stage a une durée de douze semaines au cours desquelles le stagiaire prend en charge la tâche complète de l'enseignant associé.

La collecte des données

Nous présentons uniquement la démarche méthodologique qui concerne l'objet du texte. Vers la fin du stage, les six stagiaires ont été rencontrés individuellement au cours d'un entretien semi-dirigé qui portait principalement sur le soutien de leurs formateurs à l'articulation entre théorie et pratique, et ce, au sujet des enseignants associés et des superviseurs de leurs quatre stages de formation à l'enseignement. Les entretiens, d'une durée minimale d'une heure, ont eu lieu à l'école du stage et ont été enregistrés sur un support numérique.

Le traitement et l'analyse des données

Les propos des stagiaires ont été transcrits intégralement. Le vocabulaire utilisé dans les opérations de codage et d'analyse des données a été préétabli à partir des stratégies de conduite du formateur, énoncées par Pasche Gossin (2012) et déjà présentées dans ce texte. Le modèle d'analyse de contenu de L'Écuyer (1990) a été choisi pour faire ressortir des éléments permettant de mieux comprendre le sens des propos des participants. Ainsi, après une première lecture flottante, nous avons établi des unités de sens rattachées aux stratégies des formateurs (Pasche Gossin, 2012) et défini des catégories. Une deuxième lecture a précédé la catégorisation des énoncés du discours des stagiaires et l'association de codes aux énoncés sélectionnés. Un travail conjoint de la chercheuse et d'une assistante de recherche, coauteures du présent texte, a permis de s'entendre sur les unités de sens, de préciser le codage (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006) et de regrouper des unités de sens pour mieux rendre compte des perceptions des stagiaires. Des synthèses ont contribué à l'approfondissement de la compréhension du discours et à la structuration de la présentation des résultats. Nous avons regroupé les stratégies qui correspondaient au soutien des formateurs, tel que décrit par les stagiaires, en trois parties : soutien au rappel des savoirs théoriques qui fondent l'agir en situation, soutien à l'intervention fondée sur des savoirs théoriques, soutien à la communication écrite de la pensée. Un dernier regroupement a été créé pour rendre compte de la responsabilisation des stagiaires quant à l'articulation entre la théorie et la pratique.

L'analyse des résultats est présentée dans la section suivante.

Résultats

L'analyse des propos des stagiaires est articulée autour de trois pôles : le rappel des savoirs théoriques qui sous-tendent l'agir professionnel, l'intervention fondée sur ces savoirs et la communication écrite de la pensée. Rappelons que les propos des stagiaires réfèrent au soutien de leurs formateurs des quatre stages de leur formation.

Le soutien au rappel des savoirs théoriques qui fondent l'agir en situation

Le soutien des formateurs au rappel des savoirs théoriques qui fondent l'agir en situation se décline ainsi : conscientiser aux savoirs théoriques qui fondent l'agir, inciter à mobiliser des concepts associés à des situations concrètes et amener à verbaliser des savoirs théoriques.

Conscientiser aux savoirs théoriques qui fondent l'agir

Dans le regard des stagiaires, le soutien des formateurs à l'articulation entre théorie et pratique évoque notamment la prise de conscience. Selon eux, les superviseurs les inciteraient à la prise de conscience de leurs savoirs théoriques. Cette stratégie conduirait les formateurs universitaires à positionner leurs exigences à l'égard des étudiants et à permettre aux futurs enseignants de se rappeler des concepts, des théories qui se cachent derrière leurs pratiques. Marie-Pier donne l'exemple suivant : « *Au sujet de la théorie de la motivation, j'ai eu un superviseur qui m'avait demandé d'y revenir en allant chercher des auteurs puis de faire le lien avec ce qui se produit en classe. [...] Leur aide nous amène vraiment à réfléchir sur des événements, comment on va s'y prendre, s'ajuster, pourquoi* » (CSUmp¹). Ce soutien à la prise de conscience des savoirs théoriques susceptibles de fonder les actes professionnels peut laisser croire que les stagiaires ont besoin d'aide pour revoir des apprentissages réalisés à l'université. Cette aide se manifeste surtout par des demandes spécifiques, comme relire certains textes. Les superviseurs encourageraient les stagiaires à ramener dans leur mémoire vive des ressources emmagasinées sans être forcément accessibles.

Les stagiaires n'ont pas été loquaces par rapport au rôle de conscientisation exercé par les enseignants associés. Ils reçoivent des messages de leur part concernant l'importance de faire des liens entre théorie et pratique, mais peu de stratégies de soutien clairement associées à ces messages. Élodie en parle dans ces termes : « *Leur soutien à l'articulation, je le remarque peu. J'entends que c'est important de faire des liens dans mes planifications, mais les enseignantes associées ne demandent rien* » (CEAel). Édith corrobore en disant : « *Jamais un enseignant associé ne m'a demandé d'aller vérifier dans la théorie* » (CEAed).

Inciter à mobiliser des concepts associés à des situations concrètes

Il semblerait que les deux formateurs insistent sur l'importance de mobiliser des stratégies d'enseignement au moment de la planification des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ). C'est ce qu'explique Élodie : « *Les enseignants associés et les superviseurs insistent beaucoup sur la conception des SAÉ et sur les stratégies pédagogiques à utiliser pour les construire. C'est vraiment apporté de deux façons différentes, mais j'ai l'impression que ça se complète vraiment. J'arrive à voir un lien pertinent.* » (MSUel-MEAel). Cet extrait pourrait indiquer que l'insistance des formateurs est dirigée vers l'intégration de stratégies pédagogiques apprises à l'université. Selon Élodie, les formateurs lui posent des questions

pour l'exhorter à utiliser consciemment des stratégies de planification. Ils demandent, par exemple, comment elle va ouvrir et clôturer son cours, comment elle va revenir sur ce qu'elle a enseigné.

Or, comme le soutiennent les six stagiaires, ce sont les superviseurs qui s'attendent à ce que des référents théoriques figurent dans une planification détaillée. Édith déclare que, pour répondre aux exigences des superviseurs, elle doit « *travailler dans les notes en didactique pour documenter et justifier les actions de l'enseignant, des élèves : pourquoi chacun pose telle action dans la planification* ». Elle apprécie l'insistance du superviseur : « *Ça m'aide parce que ça me force à aller voir dans les documents, faire un gros travail. Je vais me référer à mes notes, je fais des lectures rapides, je vois tout ce qu'il y a à voir, je me rappelle ce que je peux faire* » (MSUed). Mahina partage cet avis et ajoute que les superviseurs lui conseillent plusieurs ouvrages de référence sur les stratégies de lecture et sur la gestion éducative de la classe.

Selon les propos des stagiaires, ce sont les enseignants associés qui les incitent davantage à anticiper des difficultés ou à revenir sur des problèmes d'enseignement. Les demandes d'anticipation et de retour sur l'action peuvent pousser les stagiaires à mobiliser des concepts, mais ce soutien demeure implicite ou encore laissé à d'autres intervenants. Les paroles de Mathias sont éclairantes à ce sujet : « *Je ne peux pas vraiment dire qu'ils m'ont aidé à faire des liens avec la théorie et ce que j'ai vu à l'université. Lorsqu'il y avait nécessité de revenir sur la théorie ou des lectures, mes enseignants associés me proposaient de chercher de l'aide parmi les intervenants de l'école, comme le psychoéducateur* » (NMEAmat²). Édith observe que des enseignants associés ont un rapport négatif à la formation initiale : « *De façon générale, quand on parle de cours de pédagogie, ce n'est pas de bons souvenirs pour les enseignants associés. Alors, c'est rare qu'ils m'invitent à intégrer cette théorie-là à la pratique. On va pas mal plus apprendre sur le tas* » (NMEAed). Ce rapport négatif à la formation universitaire pourrait expliquer ce que maintiennent Mahina et Mathias : les enseignants associés ne semblent pas posséder et utiliser des ouvrages de référence sur la pédagogie et la didactique.

Amener à verbaliser des savoirs théoriques qui fondent l'agir

D'après les stagiaires, le rôle de soutien à la verbalisation des savoirs théoriques relève des superviseurs. Ces derniers leur permettraient de voir et de se représenter des situations concrètes à la lumière de théories en identifiant leurs auteurs. Unaniment, les stagiaires mentionnent que la plupart des superviseurs induisent une certaine vigilance quant à la consultation d'écrits scientifiques en sciences de l'éducation. Les stagiaires arriveraient par la suite à exprimer oralement les liens qu'ils tissent entre les contenus des écrits et les situations concrètes. C'est ce qu'avance Mathias : « *Pour les superviseurs, tout ce que je dis doit avoir un lien avec quelque chose qui est théorique. Donc, je dois toujours porter attention aux théories, surveiller pour faire des liens* » (VSUmat). Consulter les écrits théoriques semble être un impératif, comme en témoigne Édith : « *À la demande des superviseurs, on a à identifier en classe un problème et après on doit parler de notre analyse théorique à l'aide de ce qu'on a trouvé dans la théorie et dans nos notes de cours* » (VSUed). La stagiaire affirme aussi que ses notes de cours ont été utiles pour argumenter ses raisons d'agir.

Aux dires des stagiaires, le soutien des enseignants associés à la verbalisation des savoirs théoriques demeure tacite. Lors des rencontres post-observation, les enseignants associés émettraient des commentaires et formuleraient des questions ayant pour but de faire nommer les raisons d'agir en classe, comme le souligne Lauriane : « *Leur soutien, c'est qu'ils viennent m'observer. Quand ils me parlent de leurs observations, ils me questionnent; ça m'aide à expliquer, à faire des liens [entre théorie et*

pratique] » (VEA1a). En fait, les enseignants associés ne demanderaient pas clairement aux stagiaires de nommer des savoirs théoriques et ne questionneraient pas les stagiaires pour qu'ils les verbalisent. Par contre, c'est en semant des doutes dans l'esprit des stagiaires et en remettant en question leur agir que les enseignants associés font émerger leur bagage de savoirs théoriques ou encore leur font ressentir le besoin de fouiller, d'aller plus loin. Élodie l'explique en disant que les enseignants associés la déstabilisent et piquent sa curiosité quand ils formulent des questions comme : « *T'imagines ce qui va arriver si tu t'y prends de cette façon? Que va-t-il se passer si tu fais telle chose?* » (VEAel). Ainsi, ils ramènent indirectement le stagiaire à verbaliser des concepts qui peuvent expliquer ou justifier son agir professionnel.

Le soutien à l'intervention fondée sur des savoirs théoriques

L'analyse des propos des stagiaires amène également à comprendre que le soutien des formateurs à l'articulation entre théorie et pratique consiste à inciter le futur enseignant à utiliser son répertoire de savoirs théoriques pour faire surgir des pistes d'action. Les stagiaires mentionnent plus fréquemment les interventions du superviseur que celles de l'enseignant associé.

Inviter à convoquer des savoirs théoriques pour faire surgir des pistes d'action

Les stagiaires disent qu'ils sont incités à utiliser le répertoire de savoirs de leurs formateurs. Mahina apprécie particulièrement que ses formateurs lui donnent des exemples concrets des liens qu'ils font entre théorie et pratique : « *Par rapport aux stratégies de lecture à intégrer aux sciences. Le superviseur avait déjà essayé ça. En fait, c'était les stratégies de lecture, mais en univers social. Il les avait expérimentées et ensuite il a pu me dire comment ça s'était passé quand il les avait intégrées sur le terrain* » (SSUmah). Si les superviseurs exposent parfois leur répertoire de savoirs théoriques pour faire surgir des pistes d'action chez les stagiaires, les enseignants associés le font rarement.

Les stagiaires affirment se retrouver devant un obstacle majeur à l'articulation entre théorie et pratique : une parcelle des savoirs théoriques des enseignants associés leur sont accessibles. Édith affirme : « *Les enseignants associés sont des gens d'expérience, mais qui ont terminé leurs études depuis longtemps. [...] Ils ne sont pas au courant de ce que les stagiaires apprennent [à l'université]. [...] Ils ne sont pas à jour concernant les derniers développements et les nouvelles stratégies pédagogiques. Ils sont un peu dépassés par ça. Ils comptent sur nous pour se mettre à jour. Nous sommes donc laissés à nous-mêmes* » (NSEAed). Mathias corrobore les propos d'Édith et ajoute que les enseignants associés ne sont pas à l'affût des connaissances issues de la recherche en éducation. Même s'ils participent à des formations continues, ils n'arrivent pas à fournir un apport théorique aux stagiaires.

Le soutien à la communication écrite de la pensée

Les superviseurs favorisent la communication écrite de la pensée. Ils exigent de décrire l'articulation entre théorie et pratique dans l'écriture réflexive. Bien que cette exigence représente une importante charge de travail pour les stagiaires, ces derniers la jugent tous positive et aidante. « *On chiale souvent de ça. Des fois, on a l'impression de pelleter des nuages, mais oui, les travaux de stage, c'est réellement ça qui nous permet de faire des liens entre théorie et pratique* », affirme Lauriane (ÉSU1a). Les stagiaires sont

amenés à écrire des journaux de bord dans lesquels ils notent régulièrement les manifestations de leurs compétences professionnelles. Ils y relèvent des faits observables analysés et interprétés à l'aide de la théorie. Élodie déclare : « *C'est un temps d'arrêt durant lequel on écrit ce qu'on a fait, comment les élèves ont réagi, les liens avec la théorie et quelle compétence professionnelle ça touche. Ça permet de tout remettre en perspective* » (ÉSUel).

Les superviseurs demandent également aux stagiaires d'analyser des incidents critiques. Être convié à l'analyse d'un incident critique permet à Mathias de relater des situations vécues en argumentant ses raisons d'agir. Il dit : « *Après ça, bon, j'ai bien fait, oui ou non? Qu'est-ce que j'aurais pu faire ou qu'est-ce que je ferais différemment si l'incident se reproduisait. [...] J'ai décidé de faire ça parce que... Puis ensuite, bon, sur quelle théorie je me suis fié pour faire cette action-là* » (ÉSUmatt). Les stagiaires peuvent envoyer les analyses d'incidents critiques par courriel. Les superviseurs alimentent alors les stagiaires en proposant des pistes de réflexion qui reposent notamment sur des aspects théoriques ou en suggérant des références bibliographiques.

Les stagiaires parlent aussi d'un travail écrit sous forme de projet d'innovation pédagogique. Comme l'évoquent Marie-Pier et Édith, c'est un incitatif à faire de la recherche sur des pratiques pédagogiques en éducation qui ne sont pas présentes dans le milieu. Édith a créé un projet d'autoévaluation : « *Pour cela, je suis allée retravailler mes notes de didactique pour documenter tout ce que l'élève et moi allions faire et pourquoi poser de telles actions* » (ÉSUed).

Outre les planifications écrites, demandées et lues par les deux formateurs, il semblerait que les travaux de stage soient exclusivement demandés et lus par les superviseurs. Le soutien à la communication écrite de la pensée relèverait presque exclusivement du superviseur qui, par ailleurs, laisse beaucoup de latitude au stagiaire.

La responsabilisation du stagiaire quant à l'articulation entre la théorie et pratique

Pour Mathias, il lui revient de se rappeler que ses pratiques doivent être en lien avec « *les théories qu'on a apprises en pédagogie* » (RSmat³). Dans une démarche individuelle, ce stagiaire s'engage à établir des liens entre ce qu'il a appris à l'université et sa pratique ou à chercher de manière autonome s'il n'est pas en mesure de les établir dans l'immédiat. Cette responsabilisation peut contribuer au développement de l'autonomie professionnelle. Élodie doute de sa volonté à cet égard puisqu'elle n'a pas encore été tentée de tisser elle-même des liens entre théorie et pratique : « *Peut-être que je serais mieux outillée pour gérer ma classe si j'avais plus d'informations sur l'adolescence. [...] Puis là je me dis, ça aurait été bien de chercher, de lire. Je pourrais le faire, je ne dis pas que je ne le ferai jamais, mais je ne l'ai pas fait* » (NRSel). Le cas d'Élodie n'est pas isolé. Édith persiste à croire que « *c'est le stagiaire qui établit les liens. Les enseignants associés et les superviseurs donnent ce qu'ils ont à donner avec leur expérience et leur bagage, mais tu fais le lien. [...] Ce ne sont pas tous les stagiaires qui creusent, mais les formateurs continuent de le demander et ils ne peuvent rien faire de plus que le demander* » (RSed).

Interprétation compréhensive

Dans cette partie du texte, nous interprétons les principaux constats qui se dégagent du point de vue des stagiaires. Nous nous attardons au soutien respectif des deux formateurs, à leur soutien conjoint et aux effets entraînés par un certain défaut de soutien de la part des formateurs.

Le soutien du superviseur : un vade-mecum pour le stagiaire

Par ses stratégies de soutien à l'articulation entre théorie et pratique, le superviseur peut représenter un *vade-mecum* pour les stagiaires. En effet, son soutien s'actualise dans un rappel des savoirs théoriques qui fondent l'agir en situation, que ce soit quant à la prise de conscience des savoirs théoriques, la mobilisation de concepts associés à des situations concrètes ou la verbalisation des savoirs théoriques. La conduite du superviseur vient possiblement combler le besoin tacite des stagiaires d'utiliser les savoirs théoriques, notamment les savoirs abordés à l'université. Le superviseur encadre alors une lecture expérientielle et critique des référents théoriques de la formation à l'enseignement (Altet, 2012). À cet égard, l'invitation au dialogue réflexif (Pasche Gossin, 2012) serait une stratégie souhaitable du superviseur, susceptible de soutenir l'articulation entre théorie et pratique.

Le superviseur soutient principalement l'articulation entre théorie et pratique par ses demandes relatives à l'écriture réflexive. Il importe qu'il prévienne la pure reproduction des savoirs théoriques et qu'il encourage le stagiaire à une construction identitaire émancipatoire (Beckers, 2007). Mentionnons que les travaux de stage demandés, qui nécessitent une écriture réflexive jugée chronophage par les stagiaires, sont tout de même considérés comme pertinents par ces derniers, eu égard à l'articulation entre théorie et pratique.

Le soutien implicite de l'enseignant associé

En présence du stagiaire, l'enseignant associé préconise l'articulation entre théorie et pratique, mais il semble ignorer comment guider l'enseignant apprenti dans cette direction puisque son soutien passe relativement inaperçu. Il donne pourtant lieu à un rappel tacite des savoirs théoriques qui fondent l'agir en situation. Même s'il ne demande pas de tisser des liens entre théorie et pratique, les stagiaires ont tendance à argumenter leurs choix didactiques par la verbalisation de savoirs théoriques.

L'enseignant associé aide le stagiaire à anticiper des difficultés et à faire un retour sur son enseignement. Il encourage les stagiaires à s'inspirer de son répertoire de savoirs expérientiels et leur propose des pistes d'intervention qu'il a déjà expérimentées. Il n'insiste pas sur la convocation de savoirs théoriques pour orienter les interventions. Or, de nombreuses situations rapportées par les participants à cette recherche nécessiteraient un rappel et une utilisation de savoirs théoriques. Toutefois, il semble que c'est aux stagiaires de convoquer leurs savoirs et d'en faire part à leur formateur. Aucune demande de l'enseignant associé ne leur est faite à cet égard.

À sa décharge, mentionnons que l'enseignant associé évolue dans un contexte de travail éloigné de l'université, des chercheurs et des écrits scientifiques. Avec un bagage renouvelé de connaissances en sciences de l'éducation (Schneuwly, 2012), il pourrait favoriser l'adoption de pratiques pédagogiques et

didactiques qui s'appuient, non seulement sur l'expérience, mais aussi sur des connaissances théoriques (Beckers, 2007).

Un soutien singulier, non coordonné avec l'autre formateur, mais complémentaire

À bien des égards, l'enseignant associé et le superviseur agissent différemment et de manière indépendante. L'enseignant associé reste centré sur ses élèves. La double responsabilité qui lui incombe rend plus complexe son rôle de soutien au stagiaire quant à l'articulation entre théorie et pratique. Contrairement au formateur de terrain, le superviseur n'a pas la possibilité d'offrir au stagiaire un soutien continu à la mise en relation des savoirs expérimentiels et théoriques. Or, la responsabilité de l'articulation entre théorie et pratique semble reposer en grande partie entre ses mains. Cette réalité pourrait correspondre à un effet de contrat tacite entre les deux formateurs (Portelance et Caron, 2016).

Une certaine complémentarité est palpable dans les stratégies de soutien déployées par les deux formateurs. Celle-ci est surtout perceptible dans leurs interventions au sujet de la planification de l'enseignement. Le formateur de terrain insiste sur les stratégies pédagogiques, sachant qu'elles ont été enseignées à l'université. Le superviseur met l'accent sur la justification des choix à la lumière d'écrits scientifiques. Les deux invitent les stagiaires, implicitement ou non, à relever le défi du décloisonnement des savoirs théoriques et pratiques de leur formation.

Un constat étonne. Les formateurs ne semblent pas encourager le débat réflexif qui permettrait au stagiaire de discuter, d'argumenter et de porter un jugement professionnel sur ses pratiques en utilisant des savoirs théoriques (Pasche Gossin, 2012). La discussion serait pourtant un moyen de tisser des liens entre savoirs théoriques et pratiques et surtout de mettre à l'épreuve les référents théoriques.

Les stagiaires ne parlent pas des rencontres en triade. Ce résultat paraît surprenant. En effet, les enregistrements sonores des conversations en triade nous avaient permis de détecter un soutien clair du superviseur à l'articulation entre théorie et pratique ainsi que l'appui de l'enseignant associé qui développait les propos du superviseur. Les stagiaires percevaient-ils davantage cette complémentarité si les deux formateurs collaboraient, travaillaient et réfléchissaient ensemble à l'élaboration d'un cadre d'entretien de rétroaction susceptible de consolider la compréhension des liens entre théorie et pratique?

Le défaut de soutien et ses effets sur le stagiaire

Malgré le soutien déployé par les formateurs, les stagiaires se calculent en partie responsables de l'articulation entre théorie et pratique. Cette situation semble logique, si l'on considère, d'une part, que la responsabilité du soutien revient principalement au superviseur avec qui, par ailleurs, le stagiaire a des contacts limités et, d'autre part, que l'alternance est peu intégrative dans les faits.

Possiblement à leur insu, les formateurs encouragent le développement de l'autonomie professionnelle et la responsabilisation des stagiaires quant à l'établissement de liens entre savoirs théoriques et pratiques. Comme les stagiaires ne sont pas tous enclins à consulter des écrits et que certains sont mal outillés pour adopter une posture critique face aux savoirs véhiculés, qu'ils soient théoriques ou pratiques, le soutien des formateurs à l'articulation des liens entre la pratique et la théorie demeure essentiel.

Conclusion

Dans la perception des stagiaires, le rapport de fonctionnalité réciproque entre la théorie et la pratique se manifeste plus faiblement chez l'enseignant associé dans l'exercice de son rôle. Le superviseur assumerait davantage la responsabilité de soutenir le stagiaire dans l'établissement de liens entre les connaissances théoriques sur l'apprentissage et l'enseignement et ses expériences professionnelles. Sur ce plan, les formateurs travaillent indépendamment l'un de l'autre, mais en complémentarité. Leurs priorités diffèrent, influencées notamment par les contextes de travail. Comment, dans un contexte de formation où l'alternance n'est pas réellement intégrative, viser une interdépendance entre savoirs théoriques et expérimentiels et un soutien conjoint des deux formateurs? Une communauté de pratique rassemblant des enseignants associés et des superviseurs permettrait d'améliorer la situation.

Le nombre restreint de participants a limité notre matériel empirique et, par le fait même, la portée de notre interprétation. Recouper les données collectées auprès des stagiaires à l'aide des perceptions des enseignants associés et des superviseurs aurait été un atout. Il serait également pertinent de se pencher sur les moyens d'offrir aux stagiaires un soutien conjoint de ses formateurs à l'articulation entre théorie et pratique.

Notes

- 1 Les lettres majuscules représentent la stratégie de soutien du formateur et les minuscules le prénom fictif du stagiaire. Par exemple, CSU signifie la stratégie de conscientisation du superviseur et CEA celle de l'enseignant associé; mp le prénom de la stagiaire.
 - 2 Un N au début du code signifie une absence de stratégie de soutien du formateur.
 - 3 RS représente la responsabilisation du stagiaire
- * Une aide financière du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada a été accordée pour cette recherche.

Références

- Altet, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM : d'une opposition à une nécessaire articulation. *Education Sciences & Society*, 1(1), 117-141. Repéré à http://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/48
- Altet, M. (2012). Comment articuler Formation et Recherche : l'exemple des apports des recherches du Réseau OPEN sur les pratiques enseignantes à la formation des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (14), 37-45. Repéré à http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/14_files/03_altet.pdf
- Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2002). La professionnalisation des formateurs d'enseignants : réalité émergente ou fantasme? Dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?* (p. 261-274). Bruxelles : De Boeck.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.becke.2007.01>
- Borges, C. (2006). La formation des enseignants : entre la pratique et la formation à la pratique. Dans A. Akkari et S. Heer (dir.), *La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants : perspectives de recherche comparative* (Actes de recherche, 5, p. 37-55).
- Brien, R. (1997). *Science cognitive et formation* (3^e éd.). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Brouillet, M.-I. et Deaudelin, C. (1994). Étude écosystémique d'un entretien de supervision de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), 443-466. <http://dx.doi.org/10.7202/031736ar>
- Chaubet, P. et Gervais, C. (2014). Analyser l'alternance d'enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer? *Éducation et francophonie*, 42(1), 151-168. <http://dx.doi.org/10.7202/1024570ar>
- Desbiens, J.-F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2012). *J'ai mal à mon stage. Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement. 21 cas étudiés*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Grossman, P. L., Smagorinsky, P. et Valencia, S. (1999). Appropriating tools for teaching English: A theoretical framework for research on learning to teach. *American Journal of Education*, 108(1), 1-29. <http://dx.doi.org/10.1086/444230>
- Jacques, A. (2007). *Développement de l'expertise chez les superviseurs de stage en formation à l'enseignement* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/723/1/M10144.pdf>
- Johnson, I. L. et Napper-Owen, G. (2011). The importance of role perceptions in the student teaching triad. *Physical Educator*, 68(1), 44-56.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). Introduction : vers une formation globale à la recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 7-14). Sherbrooke, QC : CRP.
- Lane, J. (2008). *Accompagnement réflexif et raisonnement pédagogique : conceptions et pratiques de personnes enseignantes associées et manifestations du raisonnement pédagogique de leur stagiaire* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). Repéré à <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/941>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- L'Hostie, M., Monney, N. et Nadeau-Tremblay, S. (2013). Une recherche-action-formation en communauté de pratique. Un projet novateur pour la formation continue des enseignants associés. Dans C. Landry et C. Garant (dir.), *Formation continue, recherche et partenariat* (p. 63-91). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Malglaive, G. (1994). Alternance et compétences. *Cahiers pédagogiques*, 320, 26-28.
- Malglaive, G. et Weber, A. (1982). Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 61(1), 17-27. <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.1982.1861>
- Malo, A. (2000). Savoirs de formation et savoir d'expérience : un processus de transformation. *Éducation et francophonie*, 28(2), 216-235. Repéré à <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-XXVIIIIno2-Savoirs-de-formation-et-savoir-d-experience.pdf>
- Malo, A. (2005). Parcours d'un stagiaire en enseignement secondaire : adhésion ou déviance par rapport à des savoirs proposés. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage* (p. 65-84). Sherbrooke, QC : CRP.
- Merhan, F., Ronveaux, C. et Vanhulle, S. (dir.) (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(1\)/mukamurera_al_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(1)/mukamurera_al_ch.pdf)
- Pasche Gossin, F. M. (2012). *Agir en formateur dans une formation des enseignants par alternance : une analyse de l'activité des formateurs dans trois dispositifs de formation par alternance* (Thèse de doctorat, Université de Genève). Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:24167>
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1), 1-11. Repéré à <https://ripes.revues.org/605>

- Perrenoud, P. (2001a, avril). *Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action?* Communication présentée au symposium « La place des sciences humaines et sociales dans l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants » dans le cadre des Rencontres du Réseau Éducation et Formation (REF), Montréal, QC. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_12.html
- Perrenoud, P. (2001b). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. Dans P. Lhez, D. Millet et B. Séguier (dir.), *Alternance et complexité en formation. Éducation – Santé – Travail social* (p. 10-27). Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_32.html
- Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et francophonie*, 38(2), 21-38. <http://dx.doi.org/10.7202/1002162ar>
- Portelance, L. et Caron, J. (2016, mai). *Comment les superviseurs manifestent-ils leurs compétences au regard du développement professionnel des futurs enseignants? Point de vue de stagiaires*. Communication présentée au colloque Superviser un stagiaire : quelle formation, quelles compétences pour le formateur en contexte de stage? 3^e colloque du CRIFPE, Montréal, QC.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. et collaborateurs. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence*. Repéré à https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Documents_officiels/Rapport_Cadre_reference_2009.pdf
- Portelance, L. et Legendre, M.-F. (2001). Les études de cas comme modalités de mise en discours de la pratique : leur contribution au développement de la compétence professionnelle des futurs enseignants. Dans A. Beauchesne et S. Martineau (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 17-35). Sherbrooke, QC : CRP.
- Portelance, L., Martineau, S. et Caron, J. (sous presse). What collaboration by knowledge sharing between cooperating teachers and university supervisors? *Brock Education Journal*.
- Portelance, L. et Van Nieuwenhoven, C. (2010). Fondements théoriques et méthodologies des conduites de recherche portant sur la formation professionnelle en alternance. *Éducation et francophonie*, 38(2), 1-5. <http://dx.doi.org/10.7202/1002159ar>
- Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 73-91). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01.0073>
- Stürmer, K., Könings, K. D. et Seidel, T. (2013). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Education Studies*, 83(3), 467-483. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02075.x>
- Tardif, M., Gérin-Lajoie, D., Anderson, S., Lessard, C., Gauthier, C., Mujawamariya, D., . . . Lenoir, Y. (2001). *Les programmes de formation initiale (FI) à l'enseignement : Bilan des réformes récentes et nouvelles tendances pour une formation professionnelle efficace*. Repéré à <https://depot.erudit.org/id/003348dd>
- Taylor, S. J. et Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods: the search for meanings* (2^e éd.). New York, NY : Wiley.
- Thornley, C., Parker R., Read, K. et Eason V. (2004). Developing a research partnership: teachers as researchers and teacher educators. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(1), 20-33. <http://dx.doi.org/10.1080/1354060032000017089>
- Waage, K. et Haugalokken, O. K. (2013). Research-based and hands-on practical teacher education: An attempt to combine the two. *Journal of Education for Teaching*, 39(2), 235-249.
- Wentzel, B. (2012). Réflexivité et formation professionnelle des enseignants : actualités d'un paradigme en construction. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 143-160). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01.0143>

Pour citer cet article

- Caron, J. et Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*, 25(1), 34-49. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.367>

Phénomènes discursifs-réflexifs dans la formation des enseignants en alternance

Discursive-Reflexive Phenomena in Teacher Training

doi: 10.18162/fp.2017.390

Dominika **Dobrowolska**,
Cristian **Bota**,
Kristine **Balslev**,
Santiago **Mosquera Roa**,
Sandra **Pellanda Dieci**,
Anne **Perréard Vité**,
Edyta **Tominska**,
Jean-Marc **Tosi** et
Sabine **Vanhulle**
Université de Genève (Suisse)

Résumé

Le présent article traite du rôle central des discours dans les apprentissages visés par les dispositifs de formation des enseignants en alternance. Après avoir introduit l'instrument multidimensionnel utilisé pour l'analyse des savoirs professionnels en cours de construction, l'article présente quatre types de phénomènes identifiés dans les discours d'enseignants en formation : la formulation de préoccupations issues de l'expérience de terrain; la tension constructive entre savoirs académiques et contexte institutionnel; la fluctuation des zones de compréhension communes dans les entretiens de stage; l'émotion comme condition et objet du discours sur l'expérience. La conclusion souligne le caractère développemental des hétérogénéités et contradictions qui apparaissent dans les dispositifs en alternance.

Mots-clés

Formation en alternance, analyse du discours, savoirs professionnels, soi professionnel, développement professionnel

Abstract

This article focuses on the central role of discourses in the learning processes set up by teacher training programs. After introducing the multidimensional tool used for the analysis of emerging professional knowledge, the article presents four kinds of phenomena identified in the discourses of prospective teachers: the formulation of concerns originating from field experience; the constructive tension between academic knowledge and the institutional context; the fluctuation of zones of reciprocal comprehension during field experience interviews; emotion as a condition and object of discourse on experience. The conclusion highlights the developmental character of the heterogeneity and contradiction, which occur in alternating training programs.

Keywords

Alternating training programs, discourse analysis, professional knowledge, professional self, professional development

La subjectivation des savoirs à travers les discours

Les dispositifs de formation en alternance des enseignants impliquent des cours, des stages et des activités d'intégration, telles que des séminaires d'analyse des pratiques, des portfolios d'apprentissage ou des entretiens triadiques de stage. Ces dispositifs sont façonnés par des jeux de forces d'origines diverses et par l'imbrication des discours qui les accompagnent : l'institution scolaire, avec ses contraintes, ses prescriptions et les discours porteurs des valeurs et des référents de la profession; l'institution formative, avec ses objectifs propres et ses démarches de mise à disposition des savoirs et d'accompagnement de leur appropriation; les acteurs en interaction, qui orientent leurs pratiques d'enseignement et de formation au travers d'échanges verbaux multiformes, support privilégié de leur réflexivité; les expériences de terrain comme matière première des apprentissages, des préoccupations, des images de la profession que les novices élaborent au travers de leurs propres mises en discours (Vanhulle, Merhan et Ronveaux, 2007). Tout en étant façonnée par ce jeu de forces, la formation de la professionnalité enseignante emprunte des cheminements singuliers, dans le sillage d'un processus de *subjectivation* (Vanhulle, 2009, 2011) : les significations travaillées dans les discours réflexifs des novices sont à l'origine de l'émergence corrélative de savoirs spécifiques et d'un soi professionnel, instancié d'abord comme *ethos réflexif* (Dobrowolska, 2014; Mosquera, 2014).

Cette mise en discours du soi et des savoirs professionnels est diversement sollicitée par les modalités de travail prévues dans les dispositifs de formation en alternance : séminaires d'analyses de pratiques, entretiens de stage, journaux de bord, portfolios, etc. (Ricard-Fersing et Crinon, 2004). Les discours y prennent des formes et des contenus variés : de l'oral structuré par des échanges avec des pairs et des formateurs jusqu'à l'écrit le plus élaboré, ce sont

des exposés de problématiques professionnelles à partir de situations questionnantes¹, des discussions sur des valeurs éducatives ou des implications de concepts scientifiques pour la pratique, des narrations allant des micro-récits d'expériences d'apprentissages réalisés au fil des stages jusqu'aux récits finaux de la trajectoire de formation (Balslev, Vanhulle et Pellanda Dieci, 2015; Pellanda Dieci et Tosi, 2014).

La reconnaissance du rôle de la mise en discours du soi et des savoirs professionnels fait écho à d'autres recherches qui montrent que les compétences langagières et les compétences socioprofessionnelles se construisent conjointement (Bulea, 2011). Une telle prise de position nous semble centrale pour donner tout son sens à la mobilisation du langage dans les dispositifs de formation professionnelle, à travers la sollicitation de genres de texte relevant de l'écrit aussi bien que de l'oral comme outils médiateurs de prédilection (Vanhulle, Dobrowolska et Mosquera Roa, 2015).

Dans ce cadre, notre questionnement vise plus particulièrement à mettre en évidence les modalités à travers lesquelles les pratiques discursives médiatisent les apprentissages des enseignants en formation en alternance : quelles sont les dimensions récurrentes des apprentissages réalisés pendant les stages sur le terrain scolaire et comment sont-elles mises en discours? Quelle forme prend la rencontre des concepts issus de la recherche scientifique avec l'expérience des activités menées en classe par l'enseignant en formation? Quels indices peut-on convoquer (et croiser) pour cerner l'émergence des savoirs professionnels dans les discours de ces mêmes enseignants novices?

Cet article à structure atypique a pour objectif de parcourir brièvement les travaux du groupe de recherche TALEs et de présenter de façon, certes, non pas exhaustive mais représentative quelques résultats et types d'analyses possibles grâce à la mise en pratique de l'outil méthodologique développé au sein de la même équipe. Dans un premier temps, nous présentons l'instrument multidimensionnel que nous avons élaboré pour l'analyse des discours des enseignants en formation. Ensuite, nous présentons quatre sortes de phénomènes qui relèvent de l'apprentissage professionnel, tels qu'ils se manifestent dans les productions discursives des enseignants du primaire et du secondaire en formation : préoccupations comme source des savoirs professionnels; différenciation en tant qu'un savoir hétérogène; construction de la problématique dans un discours en interaction; mise en texte comme révélateur de l'identité professionnelle. Ces phénomènes nous paraissent emblématiques de la complexité des processus enclenchés par les dispositifs en alternance. Dans nos conclusions, nous esquissons une interprétation de ces phénomènes dans une perspective développementale.

Un instrument d'analyse des discours d'apprentissage professionnel

Nos travaux portent sur deux types de corpus, constitués à partir des discours oraux et écrits produits dans le cadre de la formation des enseignants du primaire et, respectivement, du secondaire à l'Université de Genève : des transcriptions d'entretiens de stages² filmés réunissant un *enseignant en formation* (EF), un enseignant confirmé qui assume le rôle de *tuteur* (T), un formateur universitaire à titre de *superviseur* (S); des dossiers de développement professionnel (DDP), contenant notamment des récits de trajectoire de la formation³. Pour mener ce travail, nous avons élaboré une grille d'analyse des discours d'apprentissage professionnel (ADAP). Cette grille tient compte des processus multidimensionnels en jeu dans l'apprentissage professionnel. Par processus multidimensionnels, nous entendons la complexité du développement professionnel, consistant, entre autres, à se référer à des cadres sociaux; à baser son

discours sur des savoirs « homologués »; à produire un discours réflexif; à réguler des conceptions, des valeurs ou des actions. La grille contient également des catégories pour analyser des interactions dans lesquelles se construisent et desquelles débouchent les savoirs. Elle retient ainsi cinq catégories définitoires, à nos yeux, de ce type d'apprentissage, qui se matérialisent dans des indices linguistiques⁴. Nous commentons brièvement ces catégories ci-dessous.

Systemes de références

Les EF élaborent leurs savoirs professionnels à l'intérieur de cadres sociaux, institutionnels et académiques qui ont une fonction tendanciellement normative, en ce qu'ils prescrivent les orientations relatives à la fonction enseignante et aux missions (éducatives et instructives) assignées à l'école. L'énonciateur situe son discours dans cet univers hétérogène, à l'intérieur duquel il apprend à naviguer et à négocier ses propres positions (Ottesen, 2007). Les thèmes mobilisés dans les productions discursives sont repérés, de manière plus ou moins explicite, par rapport à un ou à plusieurs de ces systèmes. Les systèmes de référence sont donc ces cadres à l'arrière-plan des énoncés. Par exemple, pour parler de l'évaluation en maths, un étudiant peut se référer aux prescriptions institutionnelles, aux recherches sur l'évaluation, ou encore à une situation spécifique de travail. Le repérage de ces systèmes reflète la forme que donne l'alternance aux discours produits par les enseignants en formation.

Savoirs, énoncés et modes énonciatifs

Les savoirs professionnels émergent de l'articulation discursive de savoirs ayant des origines et des configurations diverses : *savoirs de référence* transmis à l'université, issus de la recherche scientifique ou des pratiques enseignantes elles-mêmes, avec une orientation prescriptive; *savoirs pratiques*, sous forme de « conseils » et « recommandations » transmises par les T et autres acteurs scolaires, ou encore sous forme de connaissances forgées dans les expériences vécues dans le cours de l'agir et pouvant donner lieu à des formalisations. Leur ancrage dans des situations jugées emblématiques, événements problématiques, préoccupations pratiques mais aussi existentielles des EF laissent dans leur énonciation des marquages spatiotemporels, circonstanciels, interactionnels. Pour préciser les processus sémiotiques de traitement des contenus de savoirs professionnels et des prises de position qui les accompagnent, nous nous attachons, entre autres, aux indicateurs, issus de travaux de l'interactionnisme sociodiscursif (Bronckart, 1996) et de la linguistique énonciative (Rabatel, 2007), suivants : procédés de textualisation (structure du texte, cohésion logique, traitement des temps verbaux, etc.); modalisations (déontiques, appréciatives, pragmatiques, logiques, etc.); positionnement énonciatif; prise en charge d'un point de vue; rapport aux discours d'autrui et à la citation (discours rapporté, citation, discours repris d'autrui, etc.).

Dynamiques interactionnelles

Cette catégorie ajoute aux critères précédents des modalités plus spécifiques de construction des savoirs dans le cadre d'interactions verbales. Les interactions en situation d'entretien de stage créent des opportunités de formalisation des savoirs professionnels, que les interactants saisissent en établissant

des *zones de compréhension communes* (Balslev, 2010). Les contours de ces dernières fluctuent en fonction des rapports de places (Kerbrat-Orecchioni, 2005) (symétriques ou dissymétriques), des divers types d'interventions verbales (reformuler, questionner, approuver, relancer, etc.), de la négociation permanente des rôles pris et attribués lors des échanges par les différents acteurs.

Empans réflexifs

Dans les termes de Dewey (2011), la réflexivité suppose des *valuations*, soit une interprétation des situations et des problèmes qu'elles posent, des actions menées en termes de rapports entre des fins souhaitées et des moyens de les atteindre. Dans ce cadre, les énoncés réflexifs proposent des possibilités de compréhension et de résolution des problèmes, dans leurs différents aspects (Buysse, 2009) : techniques (dimensions instrumentales des tâches et des apprentissages), contextuels (l'élève et ses besoins), critiques (enjeux sociopolitiques, éthiques, moraux de l'institution) ou encore auto-référencés (se focalisant sur l'EF et ses besoins propres).

Régulations

Les régulations consistent à réduire ou à résoudre des rapports de déséquilibre qui apparaissent dans les rapports entre un sujet et son environnement (Allal et Mottier Lopez, 2007), dans l'un des trois systèmes majeurs qui interviennent à ce niveau : le système des conceptions, le système des affects ou celui des actions (Buysse, 2009). Les énoncés réflexifs se constituent en une ressource de régulation ou en une véritable médiation lorsque leur subjectivation permet au sujet de reprendre le contrôle sur son agir et de le restructurer. Les régulations portent sur les concepts, l'action ou encore les mécanismes affectifs propres, notamment au travers d'opérations à caractère délibératif débouchant sur une décision.

En ce qui concerne l'analyse proprement dite de notre corpus, la grille ADAP permet de mettre en relief plusieurs sortes de phénomènes relatifs à l'apprentissage professionnel dans un dispositif en alternance. À défaut de pouvoir insister ici sur l'aspect plus technique des analyses, nous présentons synthétiquement, sous forme de vignettes, quatre sortes de phénomènes identifiés par le recoupement de catégories de notre grille avec des données verbales relevant de l'écrit (des DDP pour la première et la dernière vignette) ou de l'oral (des entretiens de stage pour la deuxième et la troisième) : 1) de la formulation des préoccupations à la construction des savoirs professionnels; 2) les tensions entre les différentes sources de savoir; 3) les dynamiques interactionnelles limitant ou délimitant une zone prochaine de développement (ZPD) (Vygotski, 1997); 4) la mise en texte comme révélateur de l'empan des savoirs et de l'« identité » professionnels.

De la formulation des préoccupations à la construction des savoirs professionnels

Les préoccupations des EF du secondaire telles qu'énoncées dans leurs DDP sont une ressource et un révélateur de la construction de savoirs professionnels (Balslev, Vanhulle et al., 2015; Ciavaldini-Cartaut, 2012; Vanhulle, 2015). Les préoccupations sont des « désirs, intérêts, projets, dilemmes, problèmes, émotions provoquées par des situations de travail vécues » et elles « s'inscrivent dans des

flux d'expériences. Elles portent une tension, une crainte de rupture, un obstacle de type épistémique, pragmatique ou affectif. En cela, elles créent potentiellement le besoin d'en parler » (Vanhulle, 2015, p. 253). C'est dans la mesure où les dispositifs de formation s'en saisissent pour les travailler de manière réflexive que les préoccupations peuvent évoluer pour devenir la source de savoirs professionnels spécifiques, décontextualisés, généralisés et partageables.

Les préoccupations issues du terrain positionnent donc le futur enseignant dans la construction de son soi professionnel au sein d'un collectif enseignant (Balslev, Dobrowolska, Mosquera Roa et Tominska Conte, 2015). Nos analyses montrent que dans la formulation des préoccupations prédominent les questions posées sous forme de « comment faire », qui elles-mêmes se déclinent en questions autour de « quoi faire » et « pourquoi le faire ». La figure ci-dessous, que nous construisons sur la base des questions effectives des EF, résume la formulation typique de ce questionnement.

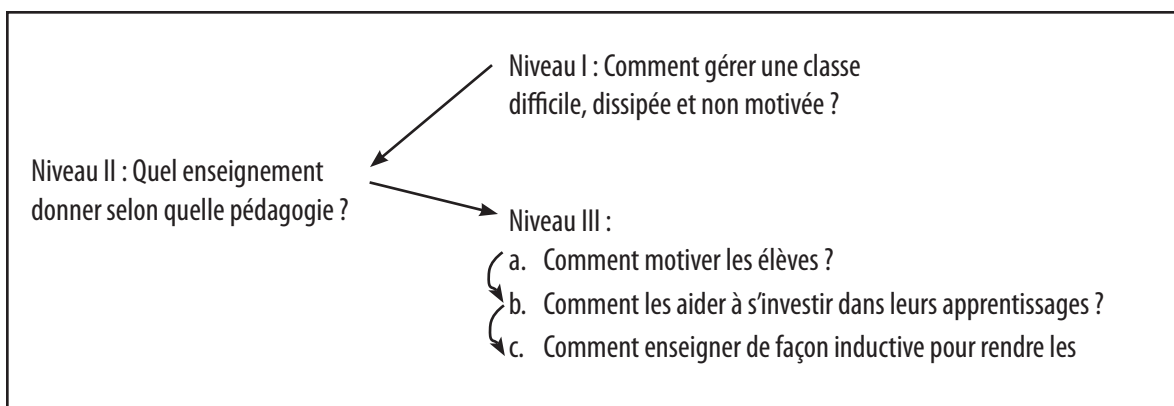


Figure 1

Formulation des questions par les EF

Ces trois niveaux émergent lors de l'analyse des situations questionnantes et témoignent d'une réflexion de plus en plus indépendante des conseils qui peuvent être fournis à l'EF par les différents acteurs. Plus particulièrement, cette recherche de solutions se situe sur le plan de l'agir en classe et elle prend la forme de l'enquête réflexive (Dewey, 2011), apparentée à une investigation scientifique. La situation questionnante met l'EF dans une posture de tension qu'il s'efforce de surmonter en effectuant des *valuations* entre ses valeurs, ses croyances, ses pratiques et le collectif de travail. Ainsi, l'analyse de la formulation des questions contribue à cerner les origines de la construction de ses savoirs professionnels.

À titre d'exemple, nous présentons les sous-questions propres à l'élaboration d'une question initiale pour mettre en exergue le processus de construction des savoirs professionnels.

Tableau 1

Préoccupation concernant la gestion de la classe.

Formulation initiale de la préoccupation	Comment obtenir le silence dans la classe? Comment mettre les élèves rapidement au travail en respectant le cadre de travail?
<i>Sous-questions telles que développées dans le DDP</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comment concilier le travail avec un groupe d'élèves sans entrer dans des conflits de pouvoir ? 2. Qu'est-ce que le mot « autorité » signifie : rester à l'écoute des besoins des élèves ou imposer des règles de vie en classe ? 3. Comment choisir ses règles de vie de classe et quel type de règles imposer ? 4. Comment construire des relations positives et constructives avec les élèves sans devenir trop autoritaire ? 5. Quelles sanctions adopter tout en préservant une relation pédagogique constructive entre enseignant et élève ? 6. Comment bien gérer la classe, selon ses valeurs propres, ses croyances, son éthique tout en conciliant différents points de vue sur la discipline en classe tant de l'équipe pédagogique que des autres acteurs de l'établissement?

Cette déclinaison de différentes questions presque toutes axées sur le « comment faire » montre différents savoirs professionnels en construction. Certaines questions font référence à des valeurs, à des réflexions sur des concepts (concept de l'autorité), à des relations humaines et pédagogiques des évaluations (rester ouvert ou devenir plus autoritaire).

Les questions abordent une variété d'aspects qui posent des problèmes d'ordre technique (Q.3, 5), contextuel (Q.1, 2, 4) ou encore critique (Q.6), témoignant d'une posture réflexive de l'EF. Elles comprennent également plusieurs types de régulations : de l'action (questions de type « comment faire »), des conceptions (autour du concept d'autorité), des sous-jacents (autour de la relation pédagogique constructive entre l'enseignant et l'élève).

L'intégration dans le dispositif DDP de situations questionnantes vécues constitue un outil qui permet aux EF de prendre de la distance avec ces situations et d'y intégrer les apports de la formation académique. L'écriture leur offre un moyen de résoudre la tension existant entre « être un étudiant en formation qui apprend à enseigner » et « être un enseignant qui enseigne ». En passant de la posture de l'enseignant qui enseigne à la posture de l'étudiant qui apprend à enseigner, EF se distancie de la première formulation de sa préoccupation initiale. Il la décline en sous-questions, souvent formulées en « comment faire » débouchant potentiellement sur « quoi faire » ou « pourquoi faire », qui mettent en exergue le « soi réflexif » de l'EF. Ainsi, l'analyse des différentes questions concernant les préoccupations des EF, essentielles pour eux, car faisant sens dans leur classe, permet de montrer un moment de leur développement professionnel et de la construction de leurs savoirs.

Les tensions entre différentes sources de savoir – exemple de la différenciation

Les questions autour de la différenciation – partie intégrante à la fois des prescriptions (plan d'études romand, référentiel des compétences) et des savoirs proposés en formation (cours universitaires) – sont fréquemment évoquées dans les entretiens de stage. En vue de comprendre comment peut

évoluer cette notion dans les discours, l'exemple de Marta, une étudiante qui aborde cette thématique lors de deux entretiens successifs, est parlant. Marta fait son premier stage dans une classe de 5P (élèves de 8-9 ans) et le deuxième dans une classe à double degré 5-6P (élèves de 8-10 ans). Son évolution est traitée sous trois angles : 1) dialogue entre différents types de savoirs; 2) dimensions de la différenciation; 3) formulation discursive de la notion. L'un des buts de l'entretien de stage est l'intégration de différentes sources de savoirs, notamment académiques, institutionnelles ou issues de l'expérience. Les extraits ci-dessous montrent la manière dont Marta se réfère à ces différentes sources et les fait dialoguer.

Dans le premier entretien, Marta introduit la notion en la nommant « l'hétérogénéité dans la classe » et justifie son choix en mentionnant les différences d'avancement des élèves de la classe. Ensuite, elle exemplifie ce qu'elle entend par « hétérogénéité » et met en avant qu'elle l'a davantage « ressentie » dans les disciplines français et maths. À ce stade-ci, dans le discours de Marta, l'hétérogénéité concerne les différences de vitesses d'avancement des élèves et dépend des modalités de travail (collectifs ou individuels) et des disciplines (français ou allemand). Ces constats sont issus de son expérience de stage.

Extrait 1⁵

Marta : pour faire un petit peu de théorie/ l'hétérogénéité sa définition c'est quelque chose qui est formé de natures différentes/ donc chaque être humain/ par sa personnalité et son éducation/ a forcément un caractère/ des savoirs des facultés et des désirs qui le rendent unique d'après les postulats de Burns/ donc on n'a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse/ qui seront prêts à apprendre en même temps/ à utiliser les mêmes techniques d'étude/ qui résolvent les problèmes exactement de la même manière/ qui possèdent le même répertoire de comportements/ le même profil d'intérêts/ et qui sont motivés pour atteindre les mêmes buts / DONC la solution qu'on a trouvée à ça/ là aussi en théorie/ c'est la différenciation pédagogique/ donc comment on procède ?? on peut varier une ou plusieurs dimensions de l'enseignement les contenus/ les objectifs on peut faire varier le type de tâche aussi/ la gestion du temps/ on peut varier le degré de guidage aussi on peut faire du tutorat entre élèves/ ça on l'a fait plusieurs fois je l'ai fait pendant le stage mais voilà quand y'a toute une classe/ c'est plus difficile/ donc voilà ça c'était pour la partie théorie/ comme on l'a vu y'a beaucoup de choses qui sont difficiles à mettre en place en classe/ ce qui est plus ou moins faisable/ et ce qu'on fait généralement j'ai pris les quatre élèves j'ai fait vraiment avec eux/ j'étais au bureau et j'ai fait moi avec eux pour qu'ils comprennent vraiment donc là par rapport à déjà à la théorie/ solutions par rapport à gérer cette hétérogénéité/ on voit qu'en pratique/ y'a pas tout qui est facilement faisable donc voilà en conclusion/ l'hétérogénéité est une réalité dans et en dehors des classes/ et elle doit être prise en compte

Au début de sa présentation, Marta fait référence à la théorie (savoirs académiques). Elle introduit une définition, mentionne les « postulats de Burns » provenant d'un cours universitaire et lie l'hétérogénéité avec le concept de « différenciation pédagogique ». Cet exposé se transforme progressivement en un questionnement pragmatique autour d'applications en classe : en prenant d'abord la forme d'une présentation générique et décontextualisée avec l'utilisation de propositions « on peut + verbe à l'infinitif »; puis, elle commente son agir en classe en « je ». Dans cet extrait, la mise en œuvre de la différenciation se présente comme difficile. Avec les expressions « en classe », « faisable », « en pratique », « réalité », Marta crée une dichotomie entre « théorie » et « pratique », sous-entendant que la théorie sur la différenciation ne tient pas compte de la réalité de la classe, ou qu'elle relève d'une prescription pas toujours réalisable. Elle semble donc bien saisir l'injonction à articuler des éléments du parcours académique avec son expérience de stage; toutefois, son discours fait ressortir une contradiction entre l'expérience vécue et le savoir académique.

Dans le stage suivant, Marta formule plus finement sa préoccupation sous forme de question : « Comment amener le groupe classe hétérogène à atteindre un objectif commun? ». Cette transformation suggère une compréhension plus affinée de l'hétérogénéité : il ne s'agit plus d'un « problème en soi », mais d'un élément décisif lorsqu'on vise un objectif commun à tout le groupe-classe. Elle ajoute ainsi une nouvelle dimension à l'hétérogénéité et à la différenciation : c'est un sujet qui constitue « le noyau de l'enseignement » (savoir institutionnel).

Extrait 2

Marta : la conduite de l'enseignement suivant différencier les exercices ou toujours le même objectif/ mais peut-être baisser un peu les exigences en changeant les exercices pour certains élèves/ chose que j'ai aussi eu un peu de mal à faire il faut donc pour que ça marche il faut mettre les élèves en groupe il faut aussi varier/ il faut faire un maximum de relances il faut beaucoup observer la classe et/ vérifier qu'ils soient vraiment dans la tâche il faut multiplier les entrées/ donner le plus possible de sens à l'apprenti/ il faut créer des situations sensées bien pensées construites et qui mobilisent beaucoup l'élève aussi/ donc il faut vraiment s'adapter/ et voilà ça vient de Monsieur M [professeur universitaire]/ donc la conclusion c'est que on a encore beaucoup de chemin à faire et puis que c'est tout le temps/ ça évolue tout le temps

Dans l'extrait 2, Marta introduit des éléments nécessaires à la mise en œuvre de la différenciation au service de l'enseignement-apprentissage : les objectifs d'enseignement; les modalités de travail; la nécessité de créer des situations sensées et propices aux apprentissages des élèves. En comparaison avec son premier entretien, son discours change en passant d'une possibilité (« on peut ») à une obligation (« il faut »), sans doute explicable par le besoin de différencier dans cette classe à double degré. Ajoutons encore que son discours dénote une transformation de la conception de la mise en pratique de la différenciation : alors qu'au terme de l'entretien du premier stage, elle arrive à un constat de difficulté (la différenciation existe dans la théorie, mais est difficile à mettre en place dans la pratique), ici, tout en admettant qu'un processus d'appropriation est en cours (la dépassant encore : « on a beaucoup de chemin à faire »), elle remarque cette temporalité de sa formation et le caractère évolutif de ses savoirs professionnels. Surtout, elle n'oppose plus la théorie sur la différenciation à la pratique de la différenciation.

Les dynamiques interactionnelles limitant ou délimitant une zone prochaine de développement

Pour cette troisième illustration, nous avons choisi deux extraits qui étudient des formes d'interactions menées lors d'entretiens de stage. Ces entretiens révèlent le rôle important des formateurs (S et T) dans la construction des savoirs professionnels et leur difficulté à entrer en interaction avec les EF. Ils illustrent tour à tour deux manières de faire différentes.

Extrait 3 : Rapport aux contenus de savoirs

Ana: moi j'AI ENVIE de SAVOIR PLUS/ donc je vais me dire "dans quelle discipline j'ai plus de lacunes donc je vais plutôt partir de là"/ je me sens plutôt à l'aise en allemand/ je vais simplement essayer de maintenir mais après peut-être en sciences je me sens moins à l'AISE/ donc je vais plutôt essayer de faire plus de recherches en sciences

T: malheureusement je suis pas convaincu de ça/ moi je pense que au bout d'un moment si t'es plus à l'aise quelque part c'est parce que tu préfères certaines disciplines et puis c'est là où tu vas creuser/ moi j'ai tendance à plus travailler mes points FORTS/ et puis à moins d'aller creuser dans mes points faibles

Ana: mais t'as pas un sentiment de fois que "ah mince j'ai vraiment trop de lacunes ici et je peux pas accepter"

S: on va être politically correct/ c'est pas dicible/ mais dans la vraie vie d'un enseignant / s'il est pas très bon en sciences/ on finit par avoir des STRATEGIES DE SURVIE/ mais en dehors je vous sens très/ bien sûr pleine de bonne volonté de romantisme comme ça / j'aimerais pas le dire mais

T: heureusement

S: naïveté et motivation mais comment dealer avec ces deux choses/ une fois qu'on a tout dans la classe à gérer ?

Ce premier extrait se déroule en trois moments distincts : *description et négociation de la problématique énoncée par Ana; contre-argumentation par les formateurs; retour et discussion sur la problématique initiale.*

Ce qui est frappant dans le déroulement de cette interaction est que chacun des moments se termine par une incompréhension de la part d'Ana qui revient chaque fois à sa vision initiale des choses. Ainsi, cette interaction fait penser à un moteur qui tente de démarrer, mais cale après chaque tour de manivelle. Par ailleurs, l'échange entier, assez long (10 minutes), ne débouche sur aucun consensus ou construction d'un savoir professionnel lié à la préoccupation d'Ana, soit son rapport au contenu des savoirs enseignés. Malgré leurs efforts, les trois interactants ne s'entendent pas, Ana restant bloquée sur la dimension émotionnelle et personnelle de sa préoccupation et les formateurs tentant de rediriger la discussion vers un pôle institutionnel, plus important à leurs yeux.

Extrait 4 : Importance de la dimension relationnelle dans la division spécialisée

Emma: quand elle a rouspété et dit "non moi j'ai pas envie de le faire"/ c'était vendredi/ en fait ça m'a énervé/ après je reprojetais un peu ça sur tous les élèves/ du coup j'étais démotivée/ et lundi ça s'est d'ailleurs ressenti/ ça s'est vraiment mal passé/ car j'ai en fait projeté ma colère un peu ma déception/ mais ils y sont pas pour tous finalement/ j'ai fait toute une histoire parce que c'est ELLE ça a trop englobé le problème

S: elle a pris trop de place dans vos préoccupations

Emma: voilà parce que finalement les autres ils avaient envie/ mais j'avais projeté un peu cette colère cette déception puis ça a pas du tout marché/ comme quoi on peut beaucoup aussi influencer la classe et les élèves

S: ça a affecté vous aussi

Emma: exactement/ donc après justement en discutant je me suis rendue compte grâce à Mme T [formatrice de terrain] il fallait quand même l'admettre

S: oui je suis en colère

Emma: on est en colère mais après de faire en sorte de ne pas non plus qu'ils le paient

T: les problèmes relationnels sont noyés dans la masse

S: voilà/ donc on les voit pas

T: c'est ça/ mes collègues de l'enseignement ordinaire SEMBLENT être coulés sous le poids des évaluations

Emma: hm/ au début moi j'avais pas pensé à ça j'avais pas anticipé toute cette dimension-là affective/ mais c'est venu alors du coup il fallait y travailler/ mais c'est vrai que au début on se préoccupe du programme

Ce deuxième extrait est tiré d'une interaction qui se déroule également en trois moments : *expression et description de la problématique par Emma; analyse et co-construction en trio; conceptualisation d'un savoir professionnel*. Ces trois étapes témoignent d'une progression où chaque élément amené en plus constitue un pas en avant vers la construction d'un savoir concernant la dimension affective propre à la profession enseignante. Ici, les trois interactants se complètent au fur et à mesure des propos, participant chacun à sa manière à la construction d'un savoir professionnel d'Emma.

Ces deux extraits exemplifient deux manières de faire des formateurs dans l'accompagnement de la construction des savoirs professionnels, à savoir la différence d'entrée en matière avec la préoccupation initiale des deux EF. Dans le premier cas, la problématique avancée par Ana semble refusée et niée par les formateurs alors que dans le deuxième cas, ceux-ci accueillent et discutent d'emblée la problématique proposée par Emma. Ajoutons encore que l'interaction analysée dans le premier cas n'aboutit pas à une construction de savoir alors que dans le deuxième extrait, un savoir professionnel émergent est clairement pointé en fin d'échange.

Il serait alors facile d'opposer une *bonne* et une *mauvaise* manière de faire lorsqu'il s'agit d'entrer en discussion autour d'une problématique. Et pourtant, il nous semble important de ne pas tomber dans ce piège. Une analyse approfondie du début de ces extraits permet de constater une difficulté importante des formateurs du premier extrait à saisir le cœur de la préoccupation d'Ana ou, en d'autres termes, à entrer dans sa *zone prochaine de développement* (Vygotski, 1997). Tout au long de l'extrait, il apparaît difficile pour les formateurs d'identifier et de créer une *zone de compréhension commune* autour de la problématique d'Ana. Deux hypothèses explicatives sont possibles. La première, amorcée ci-dessus, concerne le lien entre l'accueil de la situation problématique de départ avec le type d'objet évoqué par Ana, dont les formateurs ne perçoivent pas l'importance pour elle ou pour sa construction de savoir professionnel. La seconde suggère l'existence d'un élément personnel fort chez Ana, issue d'un monde culturel et scolaire différent de celui de ses formateurs; néanmoins, des études approfondies sur l'origine différente des acteurs mériteraient d'être menées. Ces écarts paraissent rendre difficile – voire impossible – l'entrée en discussion entre les trois partenaires et, finalement, la construction de savoirs professionnels chez Ana.

La mise en texte comme révélateur de l'empan des savoirs et de « l'identité » professionnels

Dans cette partie, nous nous concentrons sur la construction d'un savoir professionnel – la gestion du conflit – en analysant un procédé de textualisation : le traitement des temps verbaux et le positionnement énonciatif (Rabatel, 2012) d'une EF (Lara) dans son DDP. Les extraits ci-dessous, situés à trois moments clés du texte, sont abordés ici à rebours de leur ordre chronologique.

Extrait 5 : Conclusion finale

Apprendre à gérer plusieurs types de conflits, notamment dans sa classe, est un aspect qui a forgé mon identité professionnelle.

Dans cet extrait, nous relevons que Lara affirme avoir « appris » à gérer des conflits en classe, mais sans projection sur le futur (utilisation du seul passé composé). Cependant, la construction de la relative et le sens du verbe forger⁶ montrent qu'elle *est agie* par cet « aspect ». Ces trois indices nous amènent à formuler l'hypothèse que le processus de façonnage du soi professionnel de Lara est plus passif qu'actif.

Extrait 6 : Conclusion intermédiaire

Par rapport à mon identité d'enseignante, le fait d'apprendre à me "contenir", à me calmer, à ne pas prendre personnellement les dires ou gestes d'un élève est un aspect que j'ai dû et dois encore travailler.

Dans ce deuxième extrait, Lara situe son expérience vécue dans un passé proche. En outre, elle manifeste l'intention de se projeter dans l'avenir (le présent à valeur de futur), car le processus de construction de ce savoir et de son « identité » professionnels n'a pas encore abouti à un objet avec des contours clairs. Ce mouvement est résumé dans la figure ci-dessous dans lequel le pronom « JE » renvoie aux différents rôles endossés par Lara : étudiante – personne qui rédige le DDP; stagiaire – la même personne sur le terrain; enseignante – la même personne qui se projette dans son futur professionnel.

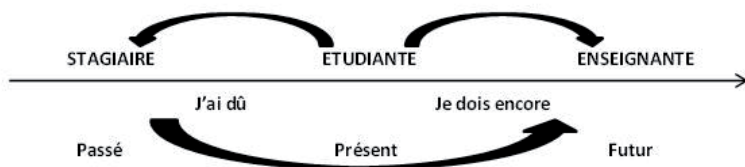


Figure 2

Projection temporelle de Lara

L'emploi du déontique « devoir » montre à nouveau que Lara est plus agie par l'« aspect » qu'elle n'agit elle-même sur la prise de distance de son implication personnelle dans le conflit.

Nous **étions en train** de corriger des exercices. Chaque élève **lisait** à tour de rôle sa réponse; ensuite on **procédait** à la correction. X **lit** sa phrase. Sa réponse **étant** fausse, je le **regarde** et le lui **dis**. Quelques autres élèves **ont dit** la bonne réponse. Au moment où X **entend** cette réponse il **se lève** sans mot dire et **arpen**te littéralement la classe pour venir vers mon bureau en me disant d'un **ton agacé**: "C'est ce que j'avais mis". Puis **reprend** sa feuille et **repart** s'asseoir. Je lui **dis** en **contenant mon calme** que **c'était** dommage qu'il **ait prononcé** faux le pronom et qu'il n'avait pas besoin de se lever pour me montrer sa réponse correcte. Je n'**eus** même pas le temps d'achever ma phrase que X **commença** tout à coup à **se fâcher**. Il m'**accusait** de lui réserver un **dur traitement accompagnés de reproches injustifiés**. Cela **dura** quelques minutes, pendant **lesquels** la classe **était** silencieuse, presque **tétanisée**. Mes remarques pour ramener à l'ordre ne **suffirent** pas, les tours **étaient entrain** de monter trop rapidement surtout parce que X **proférait** des **accusations diverses et incompréhensibles**. X **décide** de quitter la salle. Face à **mon énervement** X **s'assied** et ne **veut** plus partir. À ce stade, la situation **risquait** vraiment de **dégénérer**, **parque** pendant que j'**étais en train** de hausser le ton **en m'énervant**, mes autres élèves **étaient entrain** de réagir en ma faveur contre lui. Des phrases telles que: "Elle t'a rien fait!" ou "Elle t'a juste corrigé!" **ont été prononcées**. X se **décida** assez rapidement à quitter la salle et à s'expliquer avec la direction.

Extrait 7 : Situation de départ⁷

Dans cet extrait, nous relevons deux systèmes temporels : le premier en conformité à la norme linguistique (Benveniste, 1966; Bronckart, 1997), à savoir, présent, passé composé et imparfait; et le second en rupture avec cette norme, associant le présent et le passé simple. En effet, ce dernier est coupé du présent contrairement au passé composé qui est toujours en rapport avec lui.

L'emploi du passé simple et du présent simultanément, déplace le positionnement de l'énonciateur⁸ sur l'axe de temps du point le plus éloigné par rapport à la situation décrite au point le plus proche. Plus l'énonciateur utilise le présent, plus il se rapproche de la situation décrite et, inversement, plus il utilise le passé simple, plus il s'en distancie, ce déplacement montrant un degré d'implication différent de l'énonciateur par rapport à la situation racontée. En utilisant le passé simple, l'énonciateur tente de s'effacer de la scène de son récit. Nous remarquons néanmoins une sorte de tiraillement entre sa volonté de se retirer et son expression à la première personne témoignant de son incapacité à s'en détacher complètement (utilisation inhabituelle de la première personne au passé simple). Cette éniellage des temps verbaux et des pronoms personnels (qui apparaît lors du récit au moment le plus dur du conflit), figure un mouvement entre le récit (JE, passé composé, imparfait) et la narration (IL, passé simple, imparfait), où l'énonciateur essaie de se désengager de la scène du récit, tout en y restant rattaché. La figure 3 rend compte de ce processus :

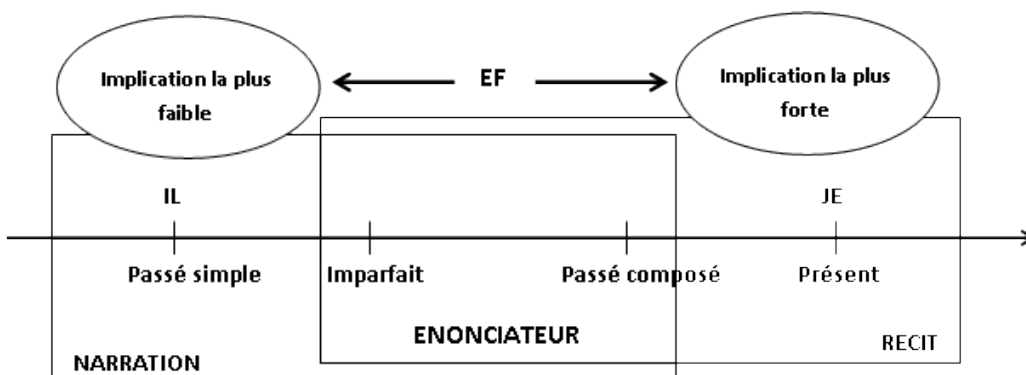


Figure 3

Positionnement de l'énonciateur

Cette injection du présent dans la concordance des temps du passé simple crée une temporalité hybride qui montre un énonciateur déstabilisé, parfois projeté dans la situation décrite et, d'autres fois, plus en retrait. Cette valse des temps montre l'impossibilité pour Lara de franchir intégralement la frontière qui sépare le dedans de la situation racontée de son dehors, car l'emploi de « JE » l'y ramène sans cesse, par un lien dont la tension dépend du temps utilisé.

Nous formulons l'hypothèse que ces dérèglements de la langue sont dus à l'émergence des émotions liées à l'évocation du conflit. Outre dans les temps verbaux, cette hypothèse se vérifie également dans les accords défectueux (« lesquels », « traitement accompagnés »), les flottements orthographiques (« en train », « entrain... ») et le lexique utilisé touchant aux affects (« tétanisés », « énervement », « proférer des accusations », « se fâcher... »)⁹.

L'analyse de *l'extrait 7* nuance *la conclusion intermédiaire* et, plus encore, *la conclusion finale* dans la mesure où elle donne à lire une version moins affirmative quant à la capacité de Lara à gérer les conflits et au façonnage de son « identité professionnelle ». En effet, les éléments linguistiques mis en évidence plus haut montrent qu'elle est encore ébranlée par l'évocation du conflit au point de ne pas pouvoir le métaboliser; or, il faudrait le dépasser en intégrant sa dimension affective pour construire un savoir dès lors stable et opérationnel.

Conclusion

Les phénomènes que nous venons d'esquisser relèvent de dispositifs en alternance qui font appel aux discours dans le but de rendre possibles, stimuler et réguler les pratiques réflexives des futurs enseignants. Ces phénomènes ont d'ailleurs fait l'objet d'étude par d'autres auteurs (Ciavaldini-Cartaut, 2015; Rabatel et Blanc, 2011; Vinatier, 2015). Que ce soit sous une forme écrite ou orale, en situation d'entretien ou de rédaction d'un récit de stage, les discours des EF sont le lieu de brassage des savoirs acquis et construits, dans les cours à l'université et sur le terrain, des expériences vécues en classe, des soucis professionnels. En cela, nous rejoignons plusieurs auteurs tenant compte des caractéristiques linguistiques des discours de la formation (Bucheton, 2011; Cicurel, 2011; Durand, Trébert et Filliettaz, 2015; Laforest et Normand, 2015; Rabatel, sous presse; Venet, Correa Molina et Saussez, 2015).

Les phénomènes que nous avons identifiés reflètent, chacun à leur manière, autant de facettes de la contradiction et de l'hétérogénéité qui sont constitutives de tout dispositif de formation en alternance. Ainsi, la formulation réflexive d'une préoccupation – la gestion de classe, dans notre première vignette – relève de la transposition discursive d'un vécu professionnel en une problématique qui garde, au travers des questionnements qui la structurent, les contradictions inhérentes à l'action (celles entre l'autorité et les besoins des élèves, entre sanctions et relation pédagogique, etc.). La confrontation des savoirs académiques sur la différenciation avec les savoirs issus de la rencontre pratique avec une classe hétérogène – notre deuxième vignette – n'est tout compte fait que le germe d'une prise de conscience concernant le contexte scolaire comme source de la construction de nouveaux savoirs (au lieu d'être seulement le lieu de mise en œuvre de savoirs acquis par ailleurs). Le passage qu'opère EF, au cours de deux stages successifs, de la possibilité théorique (« on peut ») vers l'obligation pratique (« il faut ») en est le témoin. Troisièmement, les interactions qui accompagnent les expériences professionnelles des EF définissent des zones de compréhension commune fluctuantes. La variabilité des zones de compréhension indique que les zones prochaines de développement qu'elles préfigurent ne sont que le résultat des contradictions interprétatives entre les interlocuteurs, avec leurs bagages de valeurs, savoirs et expériences. En ce sens, une contradiction peut aussi se transformer en un empêchement, lorsque les interlocuteurs qui accompagnent EF décident de l'absence de valeur professionnelle d'une préoccupation; validité et préoccupation qui ont, par-delà leur contexte professionnel, des marques culturelles spécifiques. Enfin, d'autres dissonances se font jour lorsque EF bute non seulement sur une relation conflictuelle avec un élève – notre dernière vignette –, mais aussi sur l'émotion qu'entraîne la mise en discours et la délicate mise à distance de cette situation. À ce niveau, l'émotion contredit littéralement l'énoncé qui dit l'émotion, dérègle son fonctionnement habituel en perturbant la gestion des temporalités discursives. En ce sens, l'émotion se révèle bel et bien comme une composante de l'élaboration des savoirs professionnels, à la fois en tant qu'objet de réflexion et en tant que condition

de la mise en discours – condition qui facilite ou qui fait obstacle, mais qui s'avère dans tous les cas présente.

Pour que de telles hétérogénéités et contradictions deviennent véritablement constructives, et puissent jouer un rôle dans le développement professionnel des EF, on peut se demander dans quelle mesure les dispositifs proposés en formation devraient aménager des conditions discursives-réflexives pensées en vue d'une mise en cohérence des facteurs divergents que les EF identifient dans le milieu socio-professionnel et dans leurs propres expériences. Cette cohérence ne consiste nullement à gommer les discordances existantes, mais seulement à les reconnaître et à les travailler, dans un souci d'apprivoisement de la complexité inhérente à toute pratique.

Notes

- 1 La situation questionnante est à l'origine d'une préoccupation. Elle relate une situation problématique mais indéterminée qui, une fois verbalisée, va faire émerger une préoccupation.
- 2 Recherche financée par le Fonds national suisse de la recherche (n° 137959) : *La construction de savoirs professionnels dans les stages en enseignement primaire (2012-2015)*. Notre corpus contient une trentaine d'entretiens de stage impliquant des T et des S différents qui suivent onze EF dans leur dernière année de formation. Les prénoms utilisés dans cette contribution sont fictifs.
- 3 À ce stade, une trentaine de DDP ont été analysés, produits par les étudiants en formation en enseignement secondaire de 2010 à 2011.
- 4 Pour une plus ample présentation et une discussion sur les fondements théoriques de la grille ainsi que l'articulation de ces cinq catégories, cf. Vanhulle (2013); Balslev, Dobrowolska et al. (2015). Pour plus d'informations sur d'autres types d'analyses et des résultats obtenus, cf. entre autres : Balslev (2016); Balslev, Tominska et Vanhulle (2011); Balslev et Tominska Conte (2012); Balslev, Vanhulle et al. (2015); Vanhulle et al. (2015); Vanhulle, Perréard Vité, Balslev et Dobrowolska (2016).
- 5 Tous les extraits présentés dans cet article ont été raccourcis. Seuls les tours de parole représentatifs pour nos réflexions ont été conservés.
- 6 Les nuances du verbe *forger* d'après *Le Petit Robert* (1993) se situent à la fois dans le registre de l'invention et/ou l'imagination et dans celui du travail d'un objet en métal, impliquant une certaine pénibilité.
- 7 L'extrait est reproduit tel qu'il a été rendu à l'évaluateur.
- 8 Par « énonciateur », nous entendons l'instance qui prend en charge l'acte de l'énonciation (Maingueneau, 2009) qui, dans notre cas, a comme équivalent l'unique producteur physique de l'énoncé et les différents référents sociaux du pronom « JE ».
- 9 Tous les exemples sont mis en gras dans l'extrait.

Références

- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (dir.). (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01>
- Balslev, K. (2010). Intercompréhensions et apprentissages dans un cours de français écrit pour adultes. *Travail et formation en éducation*, (5). Repéré à <http://tfe.revues.org/index1139.html>
- Balslev, K. (2016). Les entretiens de stage, lieux de construction des savoirs professionnels des enseignants?. Dans V. Lussi Borer et L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner* (p. 155-167). Paris : Presses universitaires de France.

- Balslev, K., Dobrowolska, D., Mosquera Roa, R. S. et Tominska Conte, E. (2015). Entretiens de stage : interventions discursives des tuteurs dans l'évolution des préoccupations des enseignants en formation. Dans K. Balslev, L. Filliettaz, S. Cartaut-Ciavaldini et I. Vinatier (dir.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (p. 281-313). Paris : L'Harmattan.
- Balslev, K., Tominska, E. et Vanhulle, S. (2011). « Le jour où je serai dans ma classe ce sera différent ». Entretiens de stage et construction de savoirs professionnels. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 44(2), 85-102. <http://dx.doi.org/10.3917/lsdle.442.00>
- Balslev, K. et Tominska Conte, E. (2012). Opportunités de construction de savoirs professionnels dans les entretiens de stage. *Travail et apprentissages*, (9), 163-182.
- Balslev, K., Vanhulle, S. et Pellanda Dieci, S. (2015). Indicators of professional development in texts written by prospective teachers. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(1), 4-27. <http://dx.doi.org/10.1891/1945-8959.14.1.4>
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale* (tomes 1 et 2). Paris : Gallimard.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bucheton, D. (2011). Le pouvoir réflexif et intégrateur du langage en formation. Analyse longitudinale d'un dispositif de formation et de ses effets. Dans V. Bigot et L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 207-224). Paris : Riveneuve Éditions.
- Bulea, E. (2011). Compétence langagière et compétence professionnelle : éléments pour une approche intégrée. *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS-ASLA*, 93, 69-84.
- Buysse, A. (2009). Médiations contrôlantes et structurantes : une base pour penser la formation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(2), 585-601. Repéré à http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8666/pdf/SZBW_2009_3_Buysse_Mediations_controlantes.pdf
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2012). Conceptualisation de l'activité conjointe en formation issue d'une psychologie historico-culturelle. Dans S. Ciavaldini-Cartaut (dir.), *Innover en formation. Accompagner autrement les enseignants entrants dans le métier* (p. 37-42). Paris : L'Harmattan.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2015). Repenser la réflexivité dans les entretiens de conseil pédagogique en formation d'enseignants. Dans K. Balslev, L. Filliettaz, S. Ciavaldini-Cartaut et I. Vinatier (dir.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (p. 221-248). Paris : L'Harmattan.
- Cicurel, F. (2011). Le dire sur le faire : un retour (possible?) sur l'action d'enseignement. Dans V. Bigot et L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 51-69). Paris : Riveneuve éditions.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs* (traduit par A. Bidet, L. Quéré et G. Truc). Paris : La Découverte.
- Dobrowolska, D. (2014, septembre). *Ethos discursif dans les problématiques professionnelles chez les enseignants en formation*. Communication présentée à l'Applied Linguistics and Professional Practice, Genève.
- Durand, I. R. M., Trébert, D. N. P. et Filliettaz, L. (2015). Offre et prise de place : l'accomplissement des configurations de participation à l'interaction tutorale. Dans K. Balslev, L. Filliettaz, S. Ciavaldini-Cartaut et I. Vinatier (dir.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (p. 31-60). Paris : L'Harmattan.
- Énonciateur. (2009). Dans D. Maingueneau (dir.), *Les termes clés de l'analyse du discours* (p. 55-56). Paris : Points.
- Forger. (1993). Dans J. Rey-Debove et A. Rey (dir.), *Le nouveau Petit Robert. Dictionnaire de la langue française* (p. 1064). Paris : Dictionnaire Le Robert.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Collin.
- Laforest, M. et Normand, A. (2015). La dimension discursive de la transmission du savoir-être dans la relation tutorale. Dans K. Balslev, L. Filliettaz, S. Ciavaldini-Cartaut et I. Vinatier (dir.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (p. 93-118). Paris : L'Harmattan.

- Mosquera, S. (2014, septembre). *Rencontres, ruptures et réélaborations des savoirs professionnels d'un enseignant débutant : analyse de leur transition entre la formation initiale et l'entrée dans le métier*. Communication présentée à l'Applied Linguistics and Professional Practice, Genève.
- Ottesen, E. (2007). Teachers «in the making»: Building accounts of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 612-623. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.011>
- Pellanda Dieci, S. B. et Tosi, J.-M. F. (2014). Des préoccupations des enseignants débutants aux différentes facettes du métier. *Diversité (ville-école-intégration)*, 177, 99-108.
- Rabatel, A. (2007). Les enjeux de postures énonciatives et de leur utilisation en didactique. *Éducation et didactique*, 1(2), 89-116. <http://dx.doi.org/10.4000/educationdidactique.162>
- Rabatel, A. (2012). Positions, positionnements et postures de l'énonciateur. *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)*, (56), 23-42.
- Rabatel, A. (sous presse). Agir professionnel, point de vue et mobilité empathique. « Interagir pour (se) professionnaliser? Le développement, la construction de savoirs et les interactions formatives dans les métiers de l'éducation ». Numéro spécial de *Phronesis*.
- Rabatel, A et Blanc, N. (2011). Construire une expertise dans et par les discours professionnels. *Lidil*, 43, 5-10. Repéré à <https://lidil.revues.org/3100>
- Ricard-Fersing, E. et Crinon, J. (2004). Écrire/agir : les normes professionnelles dans les écrits de formation. *Repères*, (30), 87-100.
- Vanhulle, S. (2009). Savoirs professionnels et construction sociodiscursive de l'agir. *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS-ASLA*, (90), 167-188.
- Vanhulle, S. (2011). Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours. *SCRIPTA*, 15(28), 145-169.
- Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec le discours des professionnels en devenir. *IKASTARIA*, (19), 37-67.
- Vanhulle, S. (2015). L'alternance : des mondes socio-discursifs en déséquilibre. Dans K. Balslev, L. Filliettaz, S. Ciavaldini-Cartaut et I. Vinatier (dir.), *Pratiques professionnelles en formation : que nous apprennent les discours?* (p. 249-279). Paris : L'Harmattan.
- Vanhulle, S., Dobrowolska, D. et Mosquera Roa, R. S. (2015). Mettre en texte une problématique professionnelle : de l'exercice du « genre réflexif » à l'appropriation des savoirs et du soi professionnels. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 19, 115-126. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:81876/ATTACHMENT01>
- Vanhulle, S., Merhan, F. et Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 7-45). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01.0007>
- Vanhulle, S., Perréard Vité, A., Balslev, K. et Dobrowolska, D. (2016). Transforming practice through reflective writing: A discursive approach. Dans G. Ortoleva, M. Bétrancourt et S. Billett (dir.), *Writing for Professional Development* (p. 32-60). Boston, MA : Brill. http://dx.doi.org/10.1163/9789004264830_004
- Venet, M., Correa Molina, E. et Saussez, F. (2015). Le rôle de la médiation langagière dans la compréhension du concept de zone proximale de développement. Dans K. Balslev, L. Filliettaz, S. Ciavaldini-Cartaut et I. Vinatier (dir.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (p. 153-185). Paris : L'Harmattan.
- Vinatier, I. (2015). Des entretiens de conseil problématiques entre conseillers pédagogiques et enseignants débutants : dissémination ou congruence?. Dans K. Balslev, L. Filliettaz, S. Ciavaldini-Cartaut et I. Vinatier (dir.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (p. 61-92). Paris : L'Harmattan.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage* (3^e éd.). Paris : La Dispute.

Pour citer cet article

Dobrowolska, D., Bota, C., Balslev, K., Mosquera Roa, S., Pellanda Dieci, S., Perréard Vité, A., Tominska, E., Tosi, J.-M. et Vanhulle, S. (2017). Phénomènes discursifs-réflexifs dans la formation des enseignants en alternance. *Formation et profession*, 25(1), 50-65. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.390>

L'enseignement des concepts en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire : savoir pratique et théorique

The Teaching of Concepts in History and Citizenship
Education Program in Secondary Cycle 1: practical and
theoretical knowledge

Sandra **Chiasson-Desjardins**
Université du Québec à Trois-Rivières
(Canada)



doi:10.18162/fp.2017.396

Résumé

La nature de la relation entre la théorie et la pratique est explorée ici à partir d'un élément central du programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* au premier cycle du secondaire, soit les concepts. Une analyse d'entrevues menées auprès d'enseignants permet d'explorer leur compréhension et les principales stratégies utilisées en classe et de les mettre en parallèle avec les écrits scientifiques.

Mots-clés

Histoire et éducation à la citoyenneté, premier cycle du secondaire, concept, enseignement

Abstract

The nature of the relationship between theory and practice is being explored here based on a central element of the *History and Citizenship Education* program in Secondary Cycle 1: concepts. An analysis of interviews conducted on teachers allowed us to explore their comprehension as well as the primary strategies they use in class, and to make a parallel between these and theoretical or scientific publications.

Keywords

History and Citizenship Education,
Secondary Cycle 1, Concept, Teaching

L'instauration des concepts dans le programme HÉC

À la suite des recommandations émises dans les rapports Lacoursière (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 1996) et Inchauspé (1997) concernant les programmes d'enseignement au secondaire, les approches didactiques et pédagogiques de l'enseignement de l'histoire à l'école subissent plusieurs transformations. Jusqu'au tournant des années 1960, l'enseignement de l'histoire est essentiellement centré sur le « souvenir, transmission du patrimoine des individus et des familles. L'historien était un raconteur » (Martineau, 1998, p. 48). Les méthodes d'enseignement de la discipline dans les écoles sont longtemps le reflet de cette réalité; son enseignement vise la connaissance d'un récit unique à mémoriser (Dupuis, 1977; MÉQ, 1996). Les événements ayant façonné le passé ne sont, dans ce contexte, que très peu critiqués et analysés; on se contente plutôt de les décrire.

Progressivement et de façon plus marquée depuis 2005, moment de la mise en place du programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* (HÉC) au premier cycle du secondaire, l'élève n'a plus comme principale tâche de mémoriser un récit historique donné. Il est plutôt formé à connaître et à comprendre le passé en développant des habiletés intellectuelles et des techniques associées au travail des historiens (Martineau, 2011; Martineau et Déry, 2002). Ces finalités se concrétisent dans plusieurs aspects du programme. Il y a notamment la formulation et l'articulation des trois compétences disciplinaires dont les deux premières se formulent dans la logique d'une démarche de recherche inspirée de celle de l'historien (la méthode historique) ainsi que dans l'intégration de concepts comme élément central pour l'étude des réalités sociales (périodes historiques ou préhistoriques). Plus concrètement, un concept central et des

concepts particuliers sont identifiés pour l'étude de chacune d'elles. Par exemple, la seconde réalité sociale est intitulée *L'émergence d'une civilisation*. Le concept central associé est celui de civilisation et les concepts particuliers qui y sont rattachés sont ceux de communication, d'échange, de justice, de pouvoir et de religion (MÉQ, 2006).

C'est dans cette préoccupation de développer des habiletés intellectuelles liées au raisonnement historique que l'enseignement des concepts trouve sa pertinence (Cariou, 2004, 2006; Herrero, Mattei, Meynac et Venereau, 1997; Hicks, Carroll, Doolittle, Lee et Oliver, 2004; Martineau et Déry, 2002; Twyman, McCleery et Tindal, 2006; Van Drie et Van Boxtel, 2008; Vieuxloup, 2003) et que cette stratégie est mise en l'avant. Il faut cependant le supposer, car les justifications ministérielles en ce sens ne sont pas explicitées. En fait, l'intégration des concepts, si l'on prend appui sur la littérature scientifique riche en ce sens, viendrait, conformément aux visées de formation annoncées, accentuer le fait que l'histoire doit être basée sur une *démarche active* où l'enseignant amène l'élève à interpréter le présent à la lumière du passé et à mieux comprendre la société dans laquelle il évolue (MÉQ, 2006).

En plus de favoriser le développement d'habiletés liées au raisonnement historique, l'enseignement des concepts contribuerait à soutenir celui des habiletés dites citoyennes (Berti, 1994; Buckles et Watts, 1997; Clark, 1932; Vieuxloup, 2003). Le développement de celles-ci semble d'autant plus pertinent dans un contexte où plusieurs affirment que la participation démocratique et citoyenne est fragile et parfois même menacée (Hobsbawm, 1999; Mousseau et Tutiaux-Guillon, 1998; Selbourne, 1997) et notamment de façon plus éloquente chez les jeunes (Jacob, 2002; Kymlicka, 1992; Tutiaux-Guillon et Bataillon, 2002) dont ceux du Québec (Charland, 2003). Les enseignants doivent donc de plus en plus jouer le rôle d'éducateur de la démocratie et de promoteur d'une citoyenneté participative (Bäckman et Trafford, 2008; Westheimer et Kahne, 2004). Il semble ainsi pertinent d'étudier la compréhension qu'ils ont et les pratiques qu'ils mettent en œuvre en lien avec cet aspect important du programme.

Étudier ce vécu permet de mettre en lumière, entre autres, les particularités reliées à l'enseignement des concepts que les enseignants vivent au quotidien et les stratégies qu'ils déploient. Cela est d'autant plus pertinent qu'il semble que peu d'études se soient spécifiquement intéressées à cet aspect central du programme d'HÉC (Bouvier, 2008).

Ce sont la compréhension et les pratiques des enseignants qui sont explorées, et plus spécifiquement sous l'angle des liens entre les savoirs pratiques exprimés par les enseignants et les savoirs théoriques communiqués dans les écrits des chercheurs. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur deux types de savoir en éducation mis en lumière par Mialaret (1996). Le savoir pratique réfère à l'expérience quotidienne de l'enseignant et à la compréhension qu'il a de celle-ci. Le savoir pratique peut se déployer de plusieurs façons face aux situations rencontrées en contexte d'enseignement, soit comme une réponse impulsive, une réponse efficace, mais pas forcément adaptée ou encore une réponse réfléchie et pertinente. C'est plus concrètement cette troisième forme de savoir pratique qui s'articule à travers les réponses mises en place par l'enseignant pour répondre aux exigences de la situation – l'enseignement des concepts en HÉC – qui découlent de sa réflexion et de son analyse des défis rencontrés en ce sens qui est illustrée ici. Pour sa part, le savoir théorique est issu de réflexions des chercheurs concernant les finalités et les objectifs d'aspects liés à l'éducation ou encore d'investigations qui concernent des situations éducatives. Le savoir théorique inclut aussi le contenu des programmes, c'est ce que Mialaret nomme le savoir de type théorique institutionnel. Ce sont les relations entre ces types de savoirs que

nous avons voulu explorer, sans cependant chercher à les opposer ou à les hiérarchiser (Mialaret, 1996). Précisons tout d'abord ce que nous entendons par concepts en HÉC et explorons les caractéristiques de trois modèles d'enseignement d'un concept.

La nature des concepts en HÉC

Les concepts qui figurent dans le programme HÉC peuvent être considérés comme étant de nature abstraite en renvoyant à des objets qualifiés d'inexistants ou d'imaginaires (D'Amore, 2001). Leur caractère abstrait ne les empêche cependant pas d'offrir une signification générale et intelligible à des représentations qui se veulent concrètes (Bruner, 1960; Lafon, 1963; Piéron, 1968; Tutiaux-Guillon et Bataillon, 2002). En ce sens, Lavelle (1971) cité dans Foulquié (1972) parle d'un mouvement de va-et-vient entre les concepts et le réel et le réel et les concepts. C'est d'ailleurs là que se jouerait l'un des intérêts des concepts en HÉC, celui de décrire le réel (Vieuxloup, 2003). C'est par ses attributs – caractéristiques – que l'on vient plus spécifiquement à relier les concepts à, par exemple, des situations ou des événements historiques procédant ainsi à un mouvement de l'abstrait vers le réel.

Aussi, selon Bruner (1973) et Moniot (1994), les concepts offrent des clés pour organiser et classer les éléments du monde qui nous entoure. Ainsi, les concepts sont « une construction mentale d'une catégorie dans laquelle les objets, les idées, les expériences, les événements ou les êtres peuvent être regroupés » (Slavin, 1994, p. 245), alors que « les caractéristiques essentielles (les attributs) sont les mêmes » (Martineau, 2011, p. 158) tout comme sa définition (Barth, 1987). Lafon (1963) soutient que les concepts renvoient à une « idée qu'on a formulée en réunissant certains caractères après les avoir dégagés par abstraction, et que l'on considère comme attribuables à tous les objets présentant ces caractères » (p. 120). Il convient cependant de rappeler que pour les concepts en HÉC le choix de leur définition et leurs attributs apparaît comme une étape complexe et difficile (Guyon, Mousseau et Tutiaux-Guillon, 1993; Halldén, 1997; Lebrun, 1995; Vieuxloup, 2003). À cet égard, il convient de rappeler que le programme d'HÉC ne fait que lister les concepts devant être étudiés sans les définir.

En ce sens, Lebrun (1995) observe que les concepts en histoire – dont ceux issus du programme HÉC – ont une validité limitée en ne possédant pas des attributs bien définis et délimités. Cela est susceptible de poser problème lorsque vient le temps de les définir, car « la présence d'attributs clairement définis qui permettrait de définir, de classer et d'acquérir les concepts ne peut expliquer toute l'ambiguïté et l'incertitude qui caractérisent plusieurs concepts en sciences humaines. Bon nombre de concepts en sciences humaines ont ce que l'on appelle une nature heuristique c'est-à-dire des caractéristiques de types probabilistes » (Wilson, 1986, p. 19). Ainsi, Weisser (1995) et Passeron (2002) soutiennent que les concepts en histoire trouvent véritablement leur sens et leur profondeur que lorsqu'ils sont contextualisés. Or, pour certains, dont Heraud (1998), Lautier (1994) et Twyman et al. (2006), cette idée n'est pas cohérente avec le caractère universel des concepts. Il peut donc devenir difficile de concilier le caractère à la fois général et singulier des concepts (Heraud, 1998).

Des modèles d'enseignement des concepts

Considérant la tâche complexe associée à l'enseignement des concepts dont ceux en HÉC, plusieurs tels que Barth (1987), Desrosiers-Sabbath (1984) et Rieunier (2001) proposent des modèles d'enseignement des concepts. Ceux de Desrosiers-Sabbath (1984) et de Barth (1987) sont semblables et s'inscrivent dans les principes pédagogiques de Bruner.

Desrosiers-Sabbath (1984) propose un modèle en trois temps. Tout d'abord, la *présentation des données et identification du concept* vise, à partir d'une sélection préalable d'exemples et de contre-exemples, à amener les apprenants à déterminer les attributs communs aux exemples et d'éliminer ceux qui ne le sont pas. Ensuite, l'*analyse des stratégies de découverte du concept* aspire à solliciter le raisonnement métacognitif des élèves afin de les amener à prendre conscience du processus qui les a conduits à la découverte du concept. Aussi, l'*intégration du concept dans un contexte* vise à amener les élèves dans un processus de généralisation du concept en leur demandant de réanalyser le concept et ses attributs à travers de nouveaux exemples. Enfin, l'*entraînement à conceptualiser* poursuit l'objectif de développer des habiletés conceptuelles des apprenants. L'enseignant propose des exercices où les élèves seront appelés, à partir d'un nouveau concept, à identifier des matériaux permettant de l'illustrer à travers des exemples positifs et négatifs.

Pour sa part, Barth (1987) propose une démarche d'enseignement des concepts de type inductif en trois phases. La première en est une de préparation où l'enseignant détermine le contenu et ajuste celui-ci afin qu'il soit accessible et compréhensible pour les élèves. Il s'agit essentiellement d'une étape où il y a la détermination et la classification des attributs qui seront associés au concept. La seconde phase concerne la mise en œuvre. D'une part, les apprenants jouent un rôle actif en tentant d'identifier le concept de même que ses caractéristiques à partir d'exemples et de contre-exemples qui leur sont présentés. D'autre part, l'enseignant valide la compréhension des élèves en présentant de nouveaux exemples et contre-exemples. Au besoin, il clarifie les représentations des élèves. Enfin, la troisième étape vise l'abstraction, alors qu'il s'agit de transférer le concept dans un nouveau contexte.

Rieunier (2001) propose un modèle d'enseignement de concepts – également de type inductif – en cinq étapes. La première, *faire jaillir les représentations*, consiste en une sorte de régulation de l'apprentissage, alors que l'enseignant questionne les apprenants sur leurs représentations initiales du concept. La deuxième étape, *donner des exemples et des contre-exemples*, vise à mettre en valeur les attributs du concept à partir d'exemples et de contre-exemples. Dans les deux dernières étapes, *faire produire la définition* et *donner d'autres exemples et d'autres contre-exemples afin de faire appliquer cette définition*, les élèves doivent formuler leur propre définition du concept pour enfin la valider et l'ajuster avec l'enseignant grâce à de nouveaux exemples et contre-exemples.

Méthodologie de la recherche

Afin d'étudier les liens entre les savoirs pratiques et théoriques (Mialaret, 1996) au niveau de la compréhension et des stratégies déployées pour l'enseignement des concepts, nous avons sélectionné des enseignants en HÉC du premier cycle du secondaire. Nous nous sommes demandé quels pédagogues, à partir de leur vécu et de leur expérience, peuvent nous renseigner sur leur vision et leur pratique en

lien avec les concepts en HÉC. L'échantillon de convenance reposait sur deux critères. D'une part, les enseignants participants devaient considérer mettre de l'avant de façon intentionnelle les concepts prescrits pour l'étude des réalités sociales dans leur enseignement de l'HÉC. Une rencontre préalable a permis de valider cet aspect. D'autre part, ils devaient avoir au moins deux années d'expérience en enseignement de l'HÉC au premier cycle du secondaire.

Au final, cinq enseignants – Laurence, Josée, Luc, Marie et Katy (noms fictifs) – ayant des profils variés, mais qui ont été sélectionnés « indépendamment de leur fréquence statistique » (Poupart et al., 1997, p. 155) ont constitué l'échantillon. Ils ont entre deux et vingt années d'expérience en enseignement et œuvrent dans des milieux scolaires différents (écoles privées et publiques en milieu rural et urbain). Plus précisément, deux enseignent dans des milieux urbains des régions de la Mauricie et de Lanaudière, alors que les trois autres proviennent de milieux ruraux des régions de la Mauricie, de l'Outaouais et de Lanaudière.

Nous avons opté pour des entretiens semi-dirigés, car ils permettent de susciter le discours des participants et d'avoir accès à une expérience qui ne peut être directement observée (Deslauriers, 1991; Marschall et Rossman, 2011; Patton, 2002). En outre, ils favorisent l'afflux d'informations nécessaires pour comprendre le phénomène étudié (Poupart et al., 1997). Deux entretiens – un mené au début de l'année scolaire et l'autre à la mi-année – ont été réalisés. Dans le premier entretien, les questions ont porté sur leur compréhension du concept en HÉC et les stratégies déployées en classe pour l'enseigner. Plus spécifiquement les questions posées étaient les suivantes : quelle est votre compréhension du concept? Comment le définissez-vous? Comment procédez-vous concrètement en classe? Quelles stratégies utilisez-vous? Que dites-vous aux élèves? Qu'est-ce qui guide le choix d'une stratégie plutôt qu'une autre? Dans le deuxième entretien, nous leur avons demandé, d'une part, de décrire une activité spécifique déjà réalisée pour enseigner de façon explicite un concept et, d'autre part, d'aborder les notions théoriques qu'ils connaissent en lien avec l'enseignement des concepts. Les deux questions posées étaient les suivantes : quelle activité avez-vous déjà mise en place pour enseigner un concept aux élèves? Que connaissez-vous des stratégies et modèles d'enseignement des concepts proposés dans la littérature scientifique?

Les données ont été retranscrites intégralement afin de procéder à leur analyse. La procédure utilisée a été inspirée de l'analyse thématique, alors qu'il s'agissait de faire la synthèse des propos des participants en ayant des intentions de nature descriptive (Paillé et Mucchielli, 2012). Cette dernière s'est réalisée avec une induction modérée (Anadón et Savoie-Zajc, 2009) en étant attentive aux ressemblances et aux associations entre les propos des enseignants et les écrits scientifiques dans l'optique de mettre en parallèle les savoirs pratiques et théoriques (Mialaret, 1996).

La compréhension du concept en HÉC par les enseignants et leurs pratiques

Dans la prochaine partie, quelques résultats émergents de l'analyse des données sont présentés et mis en perspective avec des écrits ayant porté sur des thématiques semblables. Dans le cadre de cet article, nous avons fait ressortir les éléments qui apparaissent comme récurrents dans les propos des enseignants, alors qu'ils ont été abordés chez tous les participants. Essentiellement, trois aspects sont traités dans une dynamique visant à faire des rapprochements entre le savoir pratique et le savoir théorique. Les

deux premiers concernent la représentation qu'ont les enseignants des concepts en HÉC, à savoir son caractère abstrait ainsi que son articulation autour d'une définition et d'attributs. Le troisième aspect traite des stratégies utilisées en classe pour les enseigner.

Un élément abstrait

Appelés à témoigner de leur compréhension de cet élément clé du programme, c'est d'abord, à l'instar de plusieurs propos tenus par des chercheurs (Bruner, 1973; D'Amore, 2001; Desrosiers-Sabbath, 1984; Dubois, 2009; Martineau, 2011; Moniot, 1994; Salvin, 1994), le caractère abstrait et symbolique des concepts qui ressort dans les propos de tous les enseignants. Les concepts sont considérés comme abstraits dans le sens où, selon les enseignants, il n'est pas possible de les voir et de les imaginer directement et concrètement. Par exemple, les concepts présents dans le programme d'HÉC tels que le pouvoir, la richesse ou l'impérialisme ne se réfèrent pas à des images mentales simples et claires. D'ailleurs, le MÉQ évoque cette idée d'une représentation « abstraite » (2006) en faisant référence aux concepts en HÉC. Les concepts renvoient ainsi à une représentation symbolique, ancrée dans la structure cognitive d'un individu (Barth, 1987). Rappelons qu'il a cependant le rôle de donner une signification générale et intelligible à des représentations qui se veulent concrètes (Lafon, 1963; Piéron, 1968; Tutiaux-Guillon et Bataillon, 2002), car c'est là que se joue l'intérêt du concept en HÉC, celui de décrire le réel (Vieuxloup, 2003). Comment cette transition entre le caractère abstrait et général du concept en un élément renvoyant à des idées et phénomènes concrets se réalise-t-elle chez les enseignants? L'élaboration d'une définition et la nomination de ses attributs assureraient ce passage.

Une définition et des attributs

Tous les enseignants interrogés déclinent le concept à partir d'une définition et des attributs. Ces éléments rappellent la structure opératoire du concept proposée par Barth (1987), soit que les concepts se déclinent essentiellement en une définition et des attributs. Les enseignants soulignent la difficulté à établir précisément la définition et les attributs des concepts. À cet égard, Marie déclare : « *les concepts n'ont pas de définition claire, officielle. Il faut souvent la créer nous-mêmes au final* ». Le même constat se présente lorsqu'il est question d'identifier les attributs des concepts. Ainsi, cela met aussi en lumière le fait que les enseignants prennent bien souvent en charge cette étape de définition du concept et d'élaboration de ses attributs; éléments qui devront être par la suite intégrés par les apprenants. Cela rappelle aussi la première étape du modèle proposé par Barth (1987). Cette absence d'une définition unique et d'attributs précis est un aspect qui ressort fréquemment dans les propos des enseignants. Yeong-Hee (1997), à l'instar de Guyon et al. (1993), d'Halldén (1997), de Lebrun (1995) et de Vieuxloup (2003), aborde les concepts en histoire comme des éléments flous et élastiques qui ne possèdent pas de limites claires et stables. Halldén (1997) rappelle également que les concepts des sciences sociales, comme ceux en HÉC, sont plus difficiles à définir, car ils ne réfèrent pas à des attributs conceptuels précis. Cette particularité des concepts, bien qu'elle ne soit pas forcément unique aux concepts en HÉC, ressort dans les propos des enseignants tout comme dans la littérature et amène des pratiques divergentes chez les enseignants interrogés.

Certains enseignants, Marie, Katy et Josée, ajustent et adaptent la définition et les attributs des concepts selon l'époque historique et la société dans lesquelles ils sont étudiés. En ce sens, c'est le caractère singulier des concepts qui ressortirait dans cette étape cruciale, alors que le contexte historique offre des repères essentiels et fondamentaux pour définir les concepts à enseigner en classe et en sélectionner les attributs. À cet égard, il semble difficile pour les enseignants de détacher les concepts d'un événement ou d'une période historique précise auxquels ils peuvent être associés. Josée exprime cela de la façon suivante : « *Pour définir et élaborer le concept, je le place toujours dans son contexte. C'est le contexte dans lequel je le présente qui va me permettre de le définir* ». Dans le même sens, Katy déclare : « *Pour parler du concept de démocratie, il a fallu que je le place dans l'époque étudiée et c'était celle de l'époque athénienne. Moi, je voulais traiter du concept de démocratie à cette époque* ». Les concepts deviennent ainsi tributaires de la période historique dans laquelle ils sont placés. La période historique devient en quelque sorte l'élément de base pour sélectionner les exemples qui permettront d'illustrer le concept. Marie parle de concepts qui « *évoluent* », « *renferment plusieurs dimensions* » et « *se transforment* » selon les contextes historiques. Ici, ce sont notamment les propos de Weisser (1995), d'Herrero et al. (1997) et de Passeron (2002) qui trouvent écho chez ces enseignantes. Par exemple, Passeron (2002) met précisément en lumière cette particularité des concepts en histoire qui fait en sorte qu'ils trouvent leur véritable sens lorsqu'ils sont contextualisés : « le concept historique est une généralité incomplète, empirique et fortement contextualisée, car il s'applique uniquement aux faits comparés et à la typologie qui a conduit à son élaboration » (p. 159). Par ailleurs, rappelons que l'intégration même des concepts au sein du programme HÉC suggère que ceux-ci soient exploités par l'entremise des réalités sociales, alors que ces dernières renvoient à des contextes historiques précis et ciblés. Un extrait du programme rend d'ailleurs éloquente cette orientation ministérielle : « Les réalités sociales permettent à l'élève de se doter d'un réseau de concepts nécessaires à la construction de la représentation qu'il s'en donne » (MÉQ, 2006, p. 350). Notons tout de même que les mêmes concepts peuvent être vus à travers des réalités sociales variées en HÉC au premier et au deuxième cycle, de même qu'à travers des territoires en Géographie ou des enjeux dans le cours de Monde contemporain. Ainsi, même s'ils s'inscrivent d'abord dans des réalités spécifiques, leurs récurrences suggèrent d'en favoriser le transfert. Le modèle de conceptualisation proposé par Barth (1987) propose d'ailleurs une dernière étape visant à réaliser ce transfert.

D'autres enseignants, soit Laurence et Luc, emploient plutôt une seule définition et des attributs identiques pour aborder un même concept tout au long de l'année scolaire. En ce sens, Heraud (1998), Lautier (1994) tout comme, Twyman et al. (2006) rappellent que le caractère même des concepts est celui d'être universel et général et que cela serait compromis s'ils sont figés « artificiellement » dans un contexte précis. Interrogés sur cet aspect, il semblerait que ce ne soit pas cela qui oriente les propos et les pratiques de Luc et de Laurence. Le fait d'adopter une seule définition et d'identifier des attributs stables s'explique plutôt par leur préoccupation d'éviter toute confusion pour les élèves qui auraient à jongler avec des définitions et des attributs changeants. C'est l'expérience acquise des enseignants qui justifie ici leurs pratiques et non cette particularité des concepts abordée dans la littérature. Il serait cependant intéressant de questionner les élèves sur leur compréhension d'un concept exploré à divers moments, car Deleplace et Niclot (2005) ont observé que celle-ci évolue au fil des apprentissages scolaires malgré une définition unique.

Les stratégies utilisées en classe

Invités à décrire et à expliciter leurs stratégies liées à l'enseignement des concepts en HÉC, les enseignants en ont identifié plusieurs tels que les jeux de rôle, la discussion, le questionnement, le remue-méninges et l'utilisation de documents iconographiques. Voici quelques exemples de stratégies abordées par les enseignants. Marie souhaite introduire le concept de justice. Elle est consciente que les élèves ont déjà « une idée du concept ». Elle décide donc de faire une discussion en classe afin de faire une première exploration du concept avec les élèves. Cela lui permet d'identifier les conceptions préalables des élèves ainsi que de ressortir des exemples et des contre-exemples du concept. Cela se rapproche assurément de la première étape du modèle proposé par Rieunier (2001). Pour sa part, Laurence demande à ses élèves de se placer en équipe et de faire une carte conceptuelle ayant au centre le concept de colonisation avec une définition. Cette stratégie favorise l'identification et l'organisation des différents attributs du concept en plus du partage d'idées entre élèves; un peu de la façon dont Barth (1987) le propose. Pour sa part, Luc décide de faire un jeu de rôle afin d'aborder le concept de hiérarchie sociale. Cela l'amène à explorer le concept à travers un exemple précis et une situation concrète. Dans les pratiques témoignées par les enseignants durant les entrevues, il est possible de constater qu'ils nomment des stratégies variées. Ainsi, au-delà des expériences partagées par les enseignants, nous les avons questionnés sur leur choix à privilégier une stratégie plutôt qu'une autre.

Les enseignants déclarent être guidés, d'une part, par leur répertoire personnel de stratégies et par leur « expérience quotidienne » de celles-ci (Mialaret, 1996). À cet égard, Laurence déclare qu'elle utilise fréquemment la carte conceptuelle comme stratégie dans sa classe d'HÉC et que cela fonctionne bien. Elle l'adopte ainsi parfois comme point de départ pour explorer de nouveaux concepts et utilisant cet outil pour faire émerger les représentations initiales des élèves (Rieunier, 2001). D'autre part, le concept lui-même guide aussi le choix de la stratégie. Par exemple, pour un concept qui est plus familier pour les élèves (par exemple : la démocratie, la justice, le pouvoir), comme cela est parfois le cas pour les concepts en HÉC, une introduction sous forme de discussion peut être privilégiée. Pour un concept moins connu ou familier (par exemple : l'impérialisme et l'humanisme), une période d'enseignement magistral où l'enseignant présente la définition et les attributs du concept appuyés d'exemples concrets est davantage utilisée.

Même si les enseignants ne se réfèrent pas à proprement dit aux modèles et stratégies proposés issus du savoir théorique, il est toutefois possible de faire quelques parallèles entre leurs pratiques déclarées en entretien et celles proposées dans des modèles d'enseignement de concepts émergents de la littérature scientifique. Par exemple, les modèles d'enseignement des concepts proposés par Rieunier (2001) et par Barth (1987) invitent l'enseignant à commencer l'exploration d'un concept par une mise en lumière des représentations des élèves sous forme de discussion ou de questionnement en groupe-classe. Quelques études empiriques notamment celles d'Herrero et al. (1997) et de Vieuxloup (2003) se sont d'ailleurs intéressées à la mise en œuvre de cette stratégie en classe.

Si plusieurs parallèles – plus nombreux que ceux exposés ici – peuvent être faits entre les stratégies utilisées par les enseignants et celles proposées dans la littérature scientifique, il semblerait que cela ne soit pas le résultat de la connaissance des enseignants de ces propositions théoriques. En effet, les enseignants affirment ne pas connaître les savoirs théoriques portant sur ces questions. Ce sont plutôt leurs savoirs pratiques – hérités de leurs questionnements pour proposer des stratégies adaptées aux

situations de classe rencontrées quotidiennement – qui les guident dans l'enseignement des concepts en classe.

Conclusion

Cet écrit a permis de faire ressortir des éléments relatifs à la compréhension qu'ont les enseignants d'HÉC des concepts à enseigner ainsi que quelques-unes de leurs stratégies. C'est essentiellement le caractère abstrait des concepts en HÉC et l'importance accordée au choix de leur définition et de leurs attributs qui font écho lorsqu'ils sont appelés à témoigner de cet élément clé du programme. Au niveau des stratégies reliées à l'enseignement des concepts en HÉC, bien que les enseignants semblent en utiliser des variées qui s'actualisent à travers une multitude d'activités, il ressort néanmoins que celles-ci visent à donner à l'élève un rôle actif et central. Cela apparaît cohérent avec les savoirs théoriques, notamment ceux qui sont illustrés à travers les modèles destinés à enseigner des concepts tels que proposés par Barth (1987), par Rieunier (2001) et par Desrosiers-Sabbath (1984). C'est cependant la compréhension et l'expérience personnelle des enseignants qui les guident dans le choix des stratégies à déployer en classe. Malgré le fait que les savoirs théoriques semblent méconnus des enseignants interrogés, il n'en demeure pas moins qu'il a été possible d'en relier plusieurs à leurs conceptions ainsi qu'à certaines de leurs pratiques.

Références

- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction. L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28\(1\)/introduction28\(1\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(1)/introduction28(1).pdf)
- Bäckman, E. et Trafford, B. (2008). *Pour une gouvernance démocratique de l'école*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.
- Berti, A. E. (1994). Children's understanding of the concept of the State. Dans M. Carretero et J. Voss (dir.), *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences* (p. 49-75). Hillsdale, NJ : LEA.
- Bouhon, M. (2010). Quelles stratégies d'enseignement de l'histoire? Les représentations des enseignants d'histoire du secondaire dans le contexte actuel des réformes pédagogiques. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 29-55). Québec, QC : MultiMondes.
- Bouvier, F. (2008). Des expériences d'enseignement-apprentissage en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire et l'arrimage de leurs concepts. Dans F. Bouvier et M. Sarra-Bournet (dir.), *L'enseignement de l'histoire au début de XXI^e siècle au Québec* (p. 82-94). Québec, QC : Septentrion.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1973). *Beyond the information given: studies in the psychology of knowing*. New York, NY : Norton.
- Buckles, S. et Watts, M. (1997). An appraisal of economics content in the history, social studies, civics, and geography national standards. *The American Economic Review*, 87(2), 254-259.
- Cariou, D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue française de pédagogie*, 147(1), 57-67. <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.2004.3120>
- Cariou, D. (2006). Étudier les voies de la conceptualisation en Histoire à partir des écrits des élèves. Dans M.-J. Perrin-Glorian et Y. Peuter (dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (p. 124-158). Belgique : Presses universitaires du Septentrion.

- Charland, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et Toronto*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Clark, R. (1932). The value to the adolescent of a study of history. *Education*, 53(4), 228-230.
- D'Amore, B. (2001). Une contribution au débat sur les concepts et les objets mathématiques. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XXXVIII(1), 17-46.
- Deleplace, M. et Niclot, D. (2005). *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie : enquête au collège et au lycée*. Reims : CRDP de Champagne-Ardenne.
- Demers, S. (2011). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/5079/>
- Deslauriers, J.-P. (1991). *La recherche qualitative : guide pratique*. Montréal, QC : McGraw-Hill.
- Desrosiers-Sabbath, R. (1984). *Comment enseigner les concepts*. Sillery, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Dubois, J. (2009). *Le Lexis : le dictionnaire érudit de la langue française*. Paris : Larousse.
- Dupuis, J.-C. (1977). *Définitions et objectifs des sciences humaines à l'élémentaire et au secondaire : perceptions des enseignants* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Foulquié, P. (1972). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Guyon, S., Mousseau, M.-J. et Tutiaux-Guillon, N. (1993). *Des nations à la Nation : Apprendre à conceptualiser*. Paris : INRP.
- Halldén, O. (1997). Conceptual change and the learning of history. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 201-210. [http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(97\)89728-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(97)89728-5)
- Heraud, J.-L. (1998). *Quantification et conceptualisation dans l'épreuve des objets : « Tu as raison, un poisson est un poisson »*. Communication présentée au Colloque international efficacité et équité en éducation, Rennes université 2, Haute-Bretagne.
- Herrero, D., Mattei, D., Meynac, J.-P. et Venereau, G. (1997). Enseigner le concept de liberté en histoire au collège et au lycée. Dans F. Audigier (dir.), *Concepts, modèles, raisonnements, didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales : huitième colloque*, (p. 176-186). Nancy : INRP.
- Hicks, D., Carroll, J., Doolittle, P., Lee, J. et Oliver, B. (2004). Teaching the mystery of history. *Social Studies and the Young Learner*, 16(3), 14-16.
- Hobsbawm, E. (1999). *L'âge des extrêmes : le court vingtième siècle, 1914-1991*. Bruxelles : Complexes.
- Inchauspé, P. (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Jacob, A. (2002). La participation démocratique. Dans R. Azdouz (dir.), *Éducation et formation à la citoyenneté : guide de références* (p. 73-90). Montréal, QC : APEIQ.
- Kymlicka, W. (1992). *Théories récentes sur la citoyenneté / Recent Work in Citizenship Theory*. Ottawa, ON : Multiculturalisme et Citoyenneté Canada.
- Lafon, R. (1963). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Paris : PUF.
- Lautier, N. (1994). La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique. *Revue française de pédagogie*, 106(1), 67-77. <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.1994.1274>
- Lebrun, N. (1995). Difficultés des concepts : implication pour l'enseignement des sciences humaines. *Traces*, 33(6), 16-20.
- Marschall, C. et Rossmann, G. B. (2011). *Designing qualitative research* (5^e éd.). Thousand Oaks, CA : SAGE publications.
- Martineau, R. (1998). Du patriote au citoyen éclairé... L'histoire comme vecteur d'éducation à la citoyenneté. Dans R. Comeau et B. Dionne (dir.), *À propos de l'histoire nationale* (p. 45-56). Sillery, QC : Septentrion.

- Martineau, R. (2011). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : traité de didactique*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, R. et Déry, C. (2002). À la recherche de modèles transposés de raisonnement historique. Les modulations de la pensée en classe d'histoire. *Traces*, 40(4), 10-25.
- Mialaret, G. (1996). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 161-187). Paris : Presses universitaires de France.
<http://dx.doi.org/10.3917/puf.barbi.2011.01.0161>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (1996). *Se souvenir et devenir : Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : 1^{er} cycle du secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4771>
- Moniot, H. (1994). Enseignement de l'histoire et apprentissages conceptuels. Dans F. Audigier, C. Crémieux et J. Le Gall (dir.), *Enseigner l'histoire et la géographie : un métier en constante rénovation : mélanges offerts à Victor et Lucille Marbeau* (p. 19-24). Paris : A.F.D.G.
- Mousseau, M.-J. et Tutiaux-Guillon, N. (1998). *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs et conscience historique*. Paris : INRP.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Passeron, J.-C. (2002). Logique formelle, sémantique et rhétorique. Dans M. De Fornel et J.-C. Passeron (dir.), *L'argument. Preuve et persuasion* (p. 149-182). Paris : Éditions de l'EHESS.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Californie, CA : Sage Publications.
- Piéron, H. (1968). *Vocabulaire de la psychologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Poupart, J., Desaulniers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Rieunier, A. (2001). *Préparer un cours. Tome 2 : Les stratégies pédagogiques efficaces*. Paris : ESF.
- Selbourne, D. (1997). *Le principe du devoir : essai sur les fondements de l'ordre civil*. Paris : de l'Éclat.
- Slavin, R. E. (1994). *Educational Psychology: Theory and Practice* (4^e éd.). Needham Heights : Allyn et Bacon.
- Tutiaux-Guillon, N. et Bataillon, F. (2002). Contributions. Construire un concept à partir d'un dossier de documents : l'exemple d'une recherche sur le concept de « nation ». Dans F. Audigier (dir.), *Documents des moyens pour quelles fins?* (p. 181-184). Paris : INRP.
- Twyman, T., McCleery, J. et Tindal, G. (2006). Using concepts to frame history content. *The Journal of Experimental Education*, 74(4), 329-350. <http://dx.doi.org/10.3200/jexe.74.4.329-350>
- Van Drie, J. et Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- Vieuxloup, J. (2003). Enseigner les concepts d'état et de pouvoir en classe de quatrième et troisième au collège. Dans N. Tutiaux-Guillon et D. Nourisson (dir.), *Identités, mémoires, conscience historique* (p. 139-155). Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Weisser, M. (1995). Apprentissage des concepts et base de données. *La revue de l'EPI*, (79), 143-149.
- Westheimer, J. et Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Wilson, B. G. (1986). What is a concept? concept teaching and cognitive psychology. *Nonprofit Management Leadership*, 25(10), 16-18.

Yeong-Hee, L. (1997). Compréhension et production de la « mise en intrigue » chez les élèves de CM1. Dans F. Audigier (dir.), *Concepts, modèles et raisonnements* (p. 234-238). Paris : INRP.

Pour citer cet article

Chiasson-Desjardins, S. (2017). L'enseignement des concepts en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire : savoir pratique et théorique. *Formation et profession*, 25(1), 66-77.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.396>

Pensée sociale et pratiques langagières de futurs enseignants de l'école primaire vaudoise : les savoirs construits lors du stage professionnel

Social thought and language practices of future teachers of primary school: knowledge built during the traineeship

doi:10.18162/fp.2017.391

Alain Pache
Haute École Pédagogique du canton de Vaud
(Suisse)



L'objet de cet article consiste à comprendre la nature des savoirs de référence construits par des futurs enseignants primaires vaudois lors de leur stage professionnel. L'approche retenue consiste à développer les notions de pensée sociale, mondes et pratiques langagières, dans le contexte de l'enseignement d'une géographie renouvelée. Diverses données ont été recueillies dans le cadre d'une recherche collaborative orientée par la conception, auprès de huit futurs enseignants de l'école primaire : des entretiens ante et post, des enregistrements de leçons ainsi que les supports de cours. Les analyses font apparaître des discours contrastés portant sur l'objet d'étude – l'alimentation –, l'importance des notions, et le rôle crucial joué par l'expérience des élèves. L'article se termine par une réflexion portant sur l'apport du dispositif de recherche collaborative ainsi que sur les notions d'alternance et de référence.

Mots-clés

Géographie, pensée sociale, pratiques langagières, savoirs de référence, stage professionnel

Abstract

The purpose of this article is to understand the nature of the reference knowledge built by future primary teachers (in the state of Vaud) during their traineeship. The approach is to develop the concepts of social thought, worlds and language practices in the context of the teaching of a renewed geography. Various data were collected as part of collaborative design-based research with eight future primary school teachers: ante and post interviews, lesson recordings as well as course materials. The analysis reveal contrasting discourses about the object of study – nutrition – the importance of notions and the crucial role played by the students' experience. The article ends with a reflection on the contribution of the collaborative research system as well as the notions of alternation and reference.

Keywords

Geography, social thought, language practices, reference knowledge, traineeship

Introduction

La question des savoirs à enseigner dans les disciplines des sciences humaines et sociales est cruciale à plus d'un titre. En effet, ces disciplines – la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté – se trouvent aujourd'hui dans une situation où elles doivent cohabiter avec de nouveaux objets, comme l'éducation aux médias, l'éducation à la santé ou encore l'éducation en vue du développement durable. Selon Tutiaux-Guillon (2009), un tel enseignement se heurte aux logiques de la forme scolaire (Vincent, 1980, 1994), car il implique une « triple rupture » : une rupture épistémologique, une rupture avec les finalités et une rupture avec les pratiques. Sur un plan épistémologique, il s'agit de « faire de la place à l'incertitude, au désordre, à l'instabilité, à la pluralité des interprétations », mais aussi « au futur » (Tutiaux-Guillon, 2009, p. 148). En outre, il s'agit de réfléchir à l'articulation entre les multiples dimensions prises en compte par ces *Éducat*ions à... – les dimensions politiques et juridiques, sanitaires, économiques, sociales et démographiques, culturelles, religieuses, éthiques ou encore techniques –, et les outils de pensée disciplinaires – autrement dit les concepts centraux des disciplines, qui ne les recouvrent pas totalement. En effet, les questions qui se posent à nos sociétés ne sont pas disciplinaires et les solutions qui peuvent leur être apportées ne le sont pas non plus (Audigier, 2001). Autrement dit, il s'agit de dépasser les catégories disciplinaires sans pour autant les effacer, ce qui revient à envisager la contribution de chaque discipline au projet collectif, mais aussi de réfléchir en termes de hiérarchie et de positionnement réciproque (Vergnolle-Mainar, 2011). En effet, les différentes disciplines scolaires ne construisent pas les mêmes relations de l'individu à lui-même et au monde (Audigier, 2012b).

Dans le cadre de cet article, nous partons du postulat selon lequel la géographie scolaire peut être rattachée, sur un plan épistémologique, aux sciences du monde social, autrement dit aux sciences socio-historiques (Passeron, 1991). Celles-ci permettent la catégorisation du réel et le découpage en domaine d'études – l'histoire, la sociologie, la géographie. Elles s'appuient sur l'enquête, le recueil, la construction de sources et la production de textes. En outre, elles s'intéressent aux actions humaines dans leur contexte et étudient particulièrement les acteurs, les processus de décision ainsi que le rôle joué par les intérêts divers, les opinions, les croyances ou les valeurs (Audigier, 2012a).

La deuxième rupture, mentionnée plus haut, renvoie aux finalités de ces disciplines : quelle place respective accorder aux finalités « patrimoniales et civiques », aux finalités « intellectuelles et critiques », ainsi qu'aux finalités « pratiques » (Audigier, 1995)? Ces trois catégories sont généralement mentionnées dans les plans d'études, mais la logique des compétences et de l'employabilité a tendance à favoriser la valeur d'utilité sociale. Dès lors, comment s'articulent les savoirs dont les élèves auront besoin et les actions qu'ils pourraient mener dans l'espace social? Comment prendre en compte leur expérience dans le processus d'enseignement?

En regardant de plus près, comment faut-il se positionner par rapport à des normes qui envahissent l'espace public et qui, souvent, dévalorisent les savoirs et prônent les bienfaits de l'expérience?¹ Comment échapper à la « dictature du présent » (Audigier, 2012b) pour penser le futur? Comment faire preuve d'« interprétation inventive » (Citton, 2010)²? Que dire alors des approches d'éducation en vue du développement durable qui se limitent à prôner des éco-gestes³, relayant ainsi un discours social dominant?

De telles questions sont centrales et n'ont pas encore été toutes abordées dans les recherches en didactique, qui n'ont que peu développé d'outils permettant d'étudier cette nouvelle réalité.

Enfin, le troisième champ de « rupture » concerne les pratiques. Dans le contexte de l'école primaire, le projet éducatif visant à former de futurs citoyens est rendu particulièrement complexe pour plusieurs raisons. Il faut rappeler, tout d'abord, que les enseignants de cet ordre ne peuvent pas s'appuyer sur une formation académique en sciences sociales. Ils ont donc tendance à reproduire une géographie scolaire qu'ils ont connue, à savoir sur un enseignement fondé sur un « modèle dominant » (Audigier, 1987) – le cours magistral dialogué – qui ne prend généralement pas en compte les questions d'actualité, les valeurs, l'action et le social (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004), et qui s'appuie sur des documents présentés comme des substituts du réel (Tutiaux-Guillon, 2009). Il n'est pas inutile non plus de rappeler qu'à l'époque de cette recherche, dans les cantons romands, ces enseignants ne pouvaient pas encore tous travailler avec des moyens d'enseignement mettant en évidence les principales caractéristiques d'une géographie recomposée; ils devaient donc faire preuve d'une certaine créativité en inventant des tâches et des dispositifs adéquats⁴. En outre, comme l'ont montré des études récentes axées sur les pratiques à l'école primaire, le statut du maître généraliste enseignant sept à huit disciplines ne favoriserait pas l'accession à un rapport distancié au monde, ni la mise en œuvre d'une véritable interdisciplinarité⁵ (Philippot, 2009).

Dans la suite de cet article, nous développons les notions de pensée sociale, mondes et pratiques langagières, dans le contexte de l'enseignement d'une géographie renouvelée. Puis, après une brève présentation de la problématique et du contexte de la recherche, nous mentionnons quelques résultats, à savoir trois discours contrastés portant sur l'objet d'étude – l'alimentation –, l'importance des notions,

et le rôle crucial joué par l'expérience des élèves. Nous terminerons par une réflexion portant sur l'apport du dispositif de recherche collaborative, ainsi que sur les notions d'alternance et de référence.

Pensée sociale, mondes et pratiques langagières

L'objet de cet article consiste à comprendre la nature des savoirs de référence construits lors du stage professionnel. Cela consiste à étudier l'expression et le développement de la pensée sociale des futurs enseignants primaires vaudois, sur le thème de l'alimentation, à travers le prisme de la géographie scolaire. Par « pensée sociale », nous entendons à la fois la manière dont chacune et chacun construit une pensée de la vie sociale, et ce qu'elle ou il utilise pour penser et communiquer avec les autres, que ce soit par oral ou par écrit (Audigier et Haerberli, 2004). Deux notions méritent donc d'être présentées d'emblée pour préciser notre propos : les notions de « monde » et de « pratiques langagières ».

Pour nous, l'enjeu central de l'enseignement des disciplines de sciences sociales consiste à permettre aux élèves de s'imaginer des mondes différents des leurs, qu'ils soient passés, présents ou futurs. Nous retiendrons l'idée de Goodman (1978/1992) selon laquelle il existe une multitude de mondes qui se construisent, se combinent ou se découvrent au fur et à mesure que la connaissance progresse. Ces mondes se créent principalement par le langage qui fonctionne comme un « multiplicateur » et un « mélangeur » de mondes (François, 1993, p. 116).

Dès lors, l'étude fine des manières dont les mondes se construisent – autrement dit, l'étude des pratiques langagières (Bautier, 1995) –, nous paraît tout aussi importante, si ce n'est plus, que la description des mondes que des futurs enseignants construisent. Par pratiques langagières, nous faisons référence au fonctionnement du langage en contexte et à la production de sens. Plus généralement, ces pratiques interrogent le rapport du sujet au langage et à la situation dans laquelle il est engagé (Reuter, 2007).

Il convient aussi de rappeler, avec Bruner (1986), que le langage n'est jamais neutre. Il impose un point de vue sur le monde auquel il se réfère. Ainsi, l'École a pour fonction d'introduire les élèves dans une culture, c'est-à-dire dans des langages spécifiques et donc dans des « mondes construits ». Mais le langage scolaire a aussi pour fonction de décrire « la manière dont l'esprit est utilisé par rapport à ce monde » (Bruner, 1986, p. 147). Il n'y a donc pas de monde sans langage et il n'y a pas de pensée sociale sans mondes et sans langage.

Si notre choix s'est porté sur le thème de l'alimentation, c'est parce qu'il nous paraît potentiellement intéressant pour mettre en lumière trois séries de phénomènes : les enjeux sociaux d'aujourd'hui et de demain, les enjeux de la recomposition disciplinaire à l'école primaire (mentionnés en introduction) et les spécificités de la pensée sociale, qui, comme nous le verrons, articule des savoirs de natures différentes, y compris des savoirs d'expérience, même chez les jeunes élèves. Enfin, l'articulation entre le proche et le lointain – certains aliments sont importés, d'autres pas –, mais aussi les dimensions d'identité et d'altérité intrinsèquement liées à l'alimentation en font un thème particulièrement riche à étudier.

Compte tenu de ces éléments théoriques, nous retiendrons, pour la suite de cet article, les deux questions de recherche suivantes : quels savoirs de futurs enseignants du primaire enseignent-ils autour du thème de l'alimentation, dans le cadre de la géographie scolaire? Quelle(s) modalité(s) de formation des futurs enseignants primaires faut-il privilégier?

Contexte et méthodologie de la recherche

La recherche empirique dont nous allons faire état s'inscrit dans le modèle de la recherche collaborative orientée par la conception (Sanchez, 2014). Cela signifie que les différents partenaires – futurs enseignants et formateur – collaborent par le partage de praxéologies, autrement dit, par l'élaboration d'un discours commun sur la pratique. La particularité de cette recherche, toutefois, est liée au fait qu'elle fait suite à deux modules de formation à la didactique des sciences humaines. Le premier, intitulé « Didactique des sciences humaines 1 », met l'accent sur des savoirs disciplinaires de base (en histoire, en géographie, en histoire et sciences des religions), ainsi que sur la problématisation, la conceptualisation et l'usage des outils spécifiques à ces disciplines à l'école. Le deuxième module, « Didactique des sciences humaines 2 », aborde trois contenus spécifiques : les recompositions disciplinaires induites par l'émergence des « Éducatons à... » et des questions sociales vives (Legardez et Simonneaux, 2006); la différenciation de l'enseignement dans nos disciplines et l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication⁶. C'est au cours de cette deuxième année de formation que les futurs enseignants du primaire ont été sollicités pour participer à cette recherche.

Au total, 164 futurs enseignants formés à la HEP Vaud ont participé à une enquête quantitative (par questionnaire), à la fin de leur deuxième année de formation. Seuls huit d'entre eux ont participé à l'enquête qualitative, qui consistait à mettre en œuvre une démarche d'enseignement-apprentissage dans leur classe de stage. Des entretiens semi-directifs réalisés avant et après leurs enseignements ont permis d'obtenir des précisions quant aux choix didactiques et aux apprentissages réalisés. L'entretien ante comprenait cinq temps : les logiques de préparation, les situations didactiques, les supports, les savoirs et leur articulation, les difficultés envisagées et le rôle de l'enseignant. Quant à l'entretien post, il comptait trois temps : autour de ce qui s'est passé en classe, autour des apprentissages des élèves et autour de l'apprentissage de l'enseignant. Précisons enfin que cinq étudiants ont par ailleurs réalisé leur mémoire professionnel dans le cadre de cette recherche collaborative (figure 1).

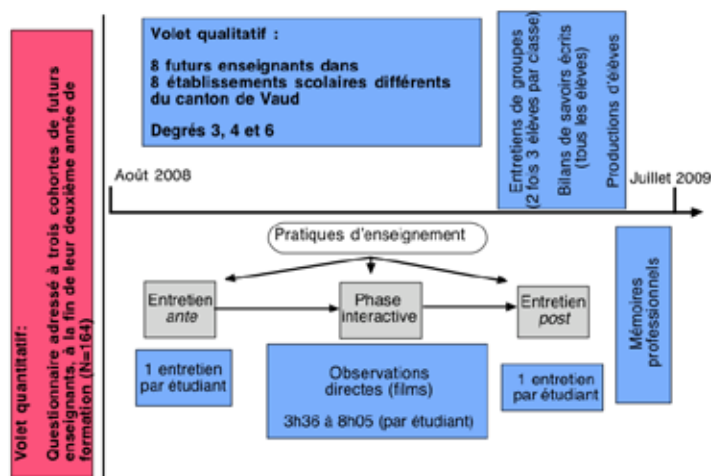


Figure 1

Le dispositif de production des données.

Dans le cadre de ce texte, nous ne mentionnerons que quelques résultats issus de l'analyse qualitative. Afin d'analyser nos données, nous avons construit un modèle à partir de diverses disciplines des sciences sociales, et plus particulièrement à partir de la notion de récit, qui a été travaillée par Bruner (2002) et Ricœur (1983-1985). Cette notion constitue un fil conducteur permettant de faire la « synthèse de l'hétérogène » (Ricœur, 1983-1985) et de traduire les expériences humaines. Cela se produit notamment par l'intermédiaire d'une « mise en intrigue » qui accentue certains aspects et en occulte d'autres, en vertu des processus d'objectivation par sélection et de focalisation, bien décrits par les psychologues sociaux.

Comme le rappelle aussi Haerberli (2009), le récit « se présente comme une manière particulière de construire des mondes mettant en œuvre un ensemble d'activités complexes du ressort du langage et des autres systèmes symboliques » (p. 122). Cette complexité peut s'appréhender, comme nous l'avons vu, à l'aide des « genres discursifs » qui évoluent et donnent naissance à des « variations perpétuelles de mondes » (François, 1993).

Étant par ailleurs considéré comme « le registre fondamental de l'être-au-monde des individus » (Lussault, 2007, p. 220), le récit permet de convertir « l'intériorité en extériorité ». Cela signifie que des valeurs, des savoirs, des opinions, des intentions sont ainsi mises à jour, de sorte que l'on peut parler avec Lussault de « récit d'action ». Ce récit d'action est d'autant plus nécessaire aujourd'hui dans le cadre du projet global de la formation du citoyen.

Les récits d'action dont nous allons faire état sont issus des discours et des pratiques mises en œuvre par les étudiants. Ils seront décrits sur la base de cinq dimensions ayant émergé de notre cadre théorique : les savoirs, les formes langagières et processus de pensée sociale, les registres et disciplines du monde social, les activités formelles de l'enseignant et les auxiliaires utilisés. Une telle analyse par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2003) a été complétée par une analyse textuelle, réalisée avec le logiciel *Alceste*, et par une analyse dialogique des interactions, qui permet de tirer parti de la richesse des discours produits tout en mettant en évidence l'instabilité et l'hétérogénéité des représentations sociales (Salazar Orvig et Grossen, 2004).

Les connaissances identifiées chez les futurs enseignants seront présentées en trois temps dans la suite de ce texte : nous examinerons successivement l'objet à enseigner, le rôle de la géographie scolaire et enfin la conception du savoir.

Trois discours contrastés et trois « mondes »

En ce qui concerne l'objet à enseigner, nous avons pu mettre en évidence trois discours contrastés et trois « mondes ». Ceux-ci apparaissent sur le schéma d'analyse factorielle des correspondances en coordonnées fournies par le logiciel *Alceste* (figure 2). Rappelons, pour les non-initiés, que le logiciel dégage, à partir d'un large corpus (en l'occurrence des entretiens semi-directifs), des classes de discours, autrement dit, des séries de termes utilisés ensemble⁷. Nous présentons ci-dessous les trois classes les plus spécifiques en respectant l'ordre de partition du corpus. Chaque classe comprend généralement deux sous-ensembles de termes.

La première classe de discours se présente comme la plus spécifique, car elle est issue de la première partition du corpus. Deux mots sont particulièrement associés à cette classe de discours : « produit » (le khi-deux est de 368) et « terroir » (le khi-deux est de 238)⁸. Dans ce même sous-ensemble, on trouve des exemples de produits (le « vin », le « fromage »), des indicateurs de qualité (« AOC », « logo », « typique »), mais aussi des termes qui rendent compte de la dimension spatiale de l'alimentation (« région », « endroit », « lieu » ou encore « Lavaux »).

Un deuxième sous-ensemble de termes met en évidence des habitudes de consommation qui favorisent les produits locaux. Sont mentionnés des produits (« tomate », « lait »), des références spatiales ou des lieux de consommation (« Suisse », « local », « France », « magasin », « supermarché »), ainsi que des actions (« acheter », « connaître », « choisir », « venir »).

La deuxième classe de discours regroupe deux sous-ensembles de formes lexicales. Le premier est articulé autour de deux mots dont la valeur statistique d'association est très forte : « céréales » (le khi-deux est de 251) et « blé » (le khi-deux est de 159). Les autres mots renvoient à des savoirs factuels : « exister », « parcours », « cultiver », « origine », « historique ». On trouve aussi des adverbes qui témoignent du souci de faire référence à l'actualité (« actuellement »), mais qui traduisent aussi une certaine hésitation quant aux contenus à aborder (« éventuellement »).

Le deuxième sous-ensemble de mots aborde le thème des « allergies », et plus particulièrement, les allergies au « gluten », dans une perspective d'éducation à la « santé ». Ainsi, plusieurs actions sont évoquées : « manipuler », « reconnaître », « comporter », « toucher ». Même si la valeur du khi-deux est plus faible, il est intéressant de mentionner le « futur » et le registre du quotidien, évoqué par des formes comme « caddie », « famille », « parent ».

La troisième classe de discours regroupe trois sous-ensembles de formes. Le premier est articulé autour du mot « aliment » (le khi-deux est de 108) et de l'idée de « transformation ». Cette dernière renvoie à une « histoire », comme l'indique l'unité de contexte élémentaire la plus caractéristique de cette classe.

[L'enjeu, c'est] donc vraiment se rendre compte que c'est pas un simple pot de yogourt, que tout... qu'il y a une **histoire** de l'aliment qui est derrière... cet aliment. (u.c.e. 142)

Le mot « brut », fortement associé à cette classe, appartient aussi à ce sous-ensemble.

Le deuxième sous-ensemble de termes aborde le « voyage » des aliments et mentionne les exemples du « yogourt » et du « chocolat ». Enfin, le troisième sous-ensemble de mots fait référence à l'« image », au « matériel », qui doit être « concret », afin de favoriser des habitudes de « consomm'acteurs ».

L'analyse des pratiques a confirmé l'hypothèse selon laquelle des récits ont été construits autour de ces trois classes de discours. Ces trois classes prennent donc la forme de trois « intrigues types » :

- Lavaux⁹, les produits du terroir et les appellations d'origine contrôlée (AOC);
- les céréales et les allergies alimentaires;
- la transformation et le voyage des aliments.

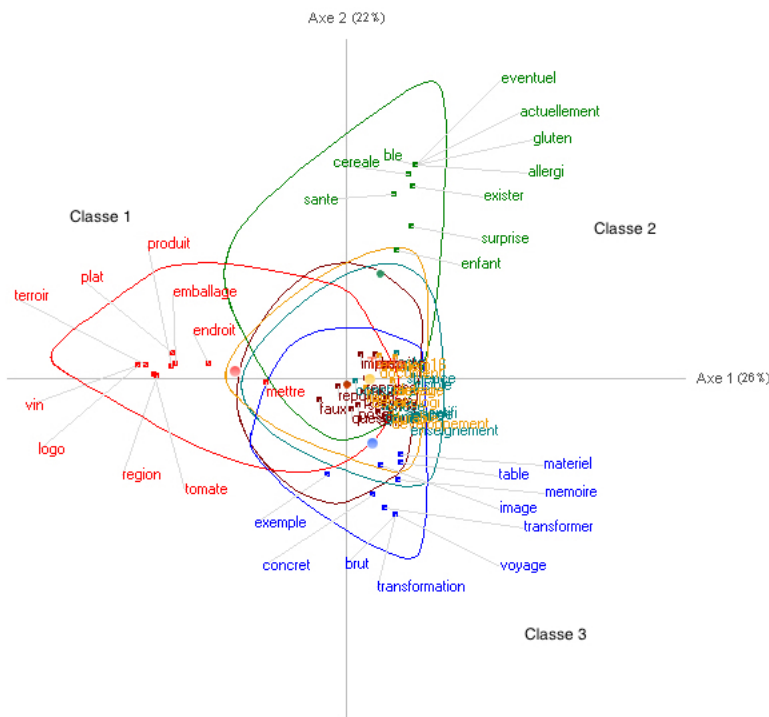


Figure 2
L'analyse factorielle des correspondances en coordonnées.

Une géographie scolaire centrée sur des notions et au service d'un projet plus global

Les entretiens réalisés ont mis en évidence une conception de la géographie centrée sur des notions que l'on utilise « dans la vie de tous les jours ». Ces notions ne sont donc pas présentées comme des constructions disciplinaires, mais plutôt comme des savoirs utiles pour comprendre le monde. Ce sont des expressions ou mots comme « agriculture biologique », « produit transformé », « traçabilité » ou encore « consomm'acteur » qui ont donc été choisis en priorité et qui sont présentés au moyen de définitions.

Ces savoirs sont assimilables à des « fondations » qu'il s'agirait de construire dans un premier temps. Voici comment Daniel, un des enseignants du corpus, s'exprime à ce sujet :

Extrait 1 : Daniel_entretien ante

Je dirais que la **notion**, c'est... pour moi c'est ce qui est **en bas de la pyramide**. Dans le sens que c'est **la base** sur laquelle elle doit être construite. On... on peut essayer de construire une méthode de travail. On peut essayer de construire des... des compétences sans faire ça, mais si on n'a pas un minimum de connaissances sur le thème, on est perdu. Et ça euh... bon, je sais qu'il y a certaines... beaucoup de théories qui s'affrontent là autour, euh... [...] Il faut construire sur quelque chose (*inaudible*) ... sur **des fondations**...

Mais ces notions sont au service d'un projet plus global, celui qui consiste à comprendre les enjeux planétaires actuels et les « problèmes rencontrés ».

Extrait 2 : Daniel_entretien ante

Donc... je pensais euh... les confronter la prochaine fois euh... aux **problèmes** de... de faim dans le monde et en particulier aux **problèmes** liés au fait que certains pays exportent des denrées qui sont consommées chez nous par exemple. Et qui ont des... des **problèmes** de faim dans leur pays.

Dès lors, les notions abordées sont au service du raisonnement et de la perspective citoyenne :

Extrait 3 : Daniel_entretien post

[...] les notions que j'ai apportées euh... bon, je leur ai jamais vraiment demandé de les apprendre par cœur. Je leur ai demandé d'être capables de les réexpliquer et d'être capables d'en faire quelque chose dans... **dans une situation** bien... **bien précise**. Donc d'être capables de les **utiliser**. Ce qui à mon avis est plus compliqué et beaucoup plus exigeant que d'apprendre par cœur.

L'expérience des élèves et son influence sur la conception des savoirs

Plusieurs enseignants ont été déstabilisés suite à leurs interventions en classe. En effet, certaines réactions d'élèves leur ont permis de prendre de la distance par rapport aux savoirs qu'ils enseignaient. C'est par exemple le cas d'Aloïs qui remet en question sa conception du développement durable : il prend ainsi conscience de la complexité des actions individuelles, lesquelles ne peuvent se réduire à de simples injonctions :

Extrait 4 : Aloïs_entretien post

[...] Par rapport au développement durable, après coup j'ai vu que c'était peut-être dans une extrême parce qu'à la fin j'ai dû vraiment avertir que c'était vraiment une généralité. Que **c'était pas soit ça, soit ça**. Qu'il fallait aussi euh... ben par rapport euh aux facteurs économiques... j'en avais une dans ma classe, elle regardait à chaque fois son jus d'orange et pis euh... elle disait à chaque fois à sa maman mais euh... pis la maman c'était l'enseignante euh de la classe à côté. Pis elle a dit mais c'est... c'est insupportable à la maison. Et pis euh... Ben qu'il fallait pas euh... prendre du jus d'orange parce qu'il venait... il venait du Brésil ou euh... Ou bien par rapport à d'autres aliments mais qui... à la fin euh... ben cette... cette fille après elle faisait... cette élève elle faisait une généralité de tout ce qu'elle voyait à la maison, des produits... de euh... où ils viennent, comment... Ben en fait elle avait pas fait... enfin... **moi j'ai pas insisté justement sur le fait que le facteur environnemental, c'est une chose. Le facteur social, c'est une chose**. Mais que le **facteur économique** ma foi, il influence euh... ces... ces deux pôles.

Pour Aloïs, les savoirs à enseigner font l'objet d'un questionnement permanent tout au long de la démarche menée en classe. Il en vient même à visionner un film documentaire produit par des climatosceptiques. Cette expérience l'amènera à revoir sa conception du savoir et à mettre l'accent sur le « tri des informations médiatiques ».

Extrait 5 : Aloïs_entretien post

Ben justement après coup, ben j'avais fini la séquence de... de CE en classe tout. Et pis durant le week-end j'ai vu un reportage sur euh... enfin l'arnaque du réchauffement de la planète. Je sais pas si vous l'avez vu? [...] Et pis après ce film... enfin après tous ces épisodes... pis j'étais là mais... **j'avais de la peine avec moi-même parce que je me disais mais est-ce que j'ai transmis quelque chose de bien ou de valable ou est-ce que j'ai appris à mes élèves à... à développer une logique, mais une logique que... une fausse logique d'un côté.** Donc ce que j'aurais mieux fait, je pense, c'est de... ouais de leur apprendre à raisonner mais pas de manière... avec une seule grille d'analyse je pense. [...] C'est ce que j'aurais dû peut-être plus mettre l'accent... le développement durable, c'est une chose... mais... bon **on pourrait mettre comme des étages.** Il y a le développement durable. Mais en dessous il y a différentes euh palettes qui se cachent. Par exemple sur chaque euh... facteur on aurait différents documents de bases de références. Et pis c'est justement là-dessus qu'il faudrait euh... plus travailler. Parce que là on... je pense c'est un travail un peu en surface quoi. Donc peut-être qu'à cet âge-là c'est bien de travailler en surface pour mettre des bases. Mais je sais pas si ces bases deviennent doctrines ou... ou autre quoi. [...] **Donc est-ce qu'il faudrait pas faire de temps en temps un cours de CE sur le tri des informations médiatiques presque?** [...]... Je pense... si je refais le... euh le sujet, je pense qu'au préalable, il y aura beaucoup plus un travail sur euh... **qu'est-ce qui est vrai, qu'est-ce qui est pas vrai.**

D'autres futurs enseignants de notre échantillon ont été amenés à revisiter leur conception du savoir. C'est par exemple le cas de Sylvie, qui, lors de l'entretien *ante* n'insistait que sur des savoirs factuels. Or, dans l'entretien *post*, elle se montre capable d'articuler les savoirs travaillés en les rangeant dans des catégories.

Extrait 6 : Sylvie_entretien post

J'ai pu passablement euh... toucher mon fil rouge, les céréales et leur faire voir dans différents... euh de différents points de vue, de l'évolution **historique, géographique, sociale**, etc... [...] Je souhaitais parler euh... donc de de l'alimentation, de partir de l'alimentation pour suivre le fil rouge des céréales, euh, en parler de façon justement euh **historique**, dans l'environnement pourquoi euh... pourquoi est-ce qu'il y a des problèmes **économiques** actuellement, pourquoi est-ce qu'on a besoin du blé, où est-ce qu'il se trouve.

Après l'expérience menée en classe, Sylvie s'intéresse en outre davantage aux facteurs expliquant les différentes pratiques alimentaires (et non plus seulement à la localisation des céréales).

Extrait 7 : Sylvie_entretien post

Pour moi, c'était euh... à l'aide d'outils géographiques, des cartes, voilà... [...] et ensuite de voir qu'il y a différents continents. Sur ces continents, différentes cultures euh... cultures au sens culturel et différentes habitudes justement alimentaires **dues au sol, dues à... aux habitudes, dues au climat.** Donc ça c'est toutes des thématiques pour moi géographiques... Donc c'était l'origine et le déplacement de... des céréales au départ de la Mésopotamie vers l'Europe, où c'était quand même tout ce qui est blé. On parlait du blé, là en l'occurrence, vers l'Europe.

Pause

À ce stade, nous pouvons revenir sur le concept de pratiques langagières en tentant de l'approfondir. En effet, nous constatons que ces pratiques englobent à la fois les dimensions culturelles, sociales et langagières singulières – propres au sujet qui les produit – et partagées – soit propres au groupe qui les reconnaît et en a élaboré les formes. Ainsi, le langage, comme l'a montré Bautier (2001), permet à la fois de penser le monde et de s'inscrire dans une société.

Mais les discours des futurs enseignants vaudois étudiés renvoient aussi à des questions socialement vives (Legardez et Simonneaux, 2006). En voici quelques-unes : quels facteurs du développement durable privilégie-t-on? Pourquoi l'accès aux denrées alimentaires n'est-il pas équitable pour tous? Comment valoriser certains territoires? Comment expliquer les habitudes alimentaires?

Ces mêmes discours traduisent en outre une conception d'une géographie scolaire renouvelée. En effet, celle-ci intègre des finalités transdisciplinaires, autrement dit, des demandes sociales qui renvoient à l'éducation à la santé, à l'éducation aux médias ou à la formation du citoyen.

Enfin, nous constatons que le rapport au savoir des futurs enseignants se modifie avec une prise en compte de la complexité du monde : aucune solution n'est évidente, ce qui est vrai aujourd'hui ne sera peut-être pas demain. Les savoirs doivent être en permanence remis en question de manière critique.

La recherche collaborative orientée par la conception : une modalité de formation?

Mais les exemples présentés ci-dessus illustrent aussi le fait que les savoirs construits lors du stage peuvent constituer une référence solide pour l'étudiant. Toutefois, il est nécessaire qu'un accompagnement soit mis en place. En effet, il est nécessaire d'offrir un espace de réflexion et d'échanges, afin de susciter un questionnement régulier sur les choix et les pratiques des futurs enseignants. Un tel dispositif permet aussi au formateur de valider des savoirs que l'étudiant s'approprie et qui font aussi référence dans les champs scientifique ou didactique.

La recherche collaborative orientée par la conception est donc une modalité qui nous paraît particulièrement féconde, car elle met en relations plusieurs étudiants et un chercheur/formateur qui partagent les mêmes interrogations et qui sont donc amenés à trouver collectivement des éléments de réponse. Mais encore faut-il garder une trace de ce processus de formation. Cela peut être fait dans un journal de bord ou dans un texte résumant le questionnement et la démarche menée. C'est cette dernière modalité qui a été retenue par cinq de nos étudiants (sur les huit ayant participé à notre recherche collaborative).

Le passage par l'écrit est une étape importante dans le processus de construction des apprentissages. En effet, l'écriture permet d'envisager ce qui a été dit ou pensé d'un œil nouveau. Elle réorganise l'appréhension du monde et favorise l'émergence et l'utilisation de concepts nouveaux. Elle permet donc d'entrer dans un nouvel univers en opérant une décontextualisation, comme l'ont mentionné plusieurs auteurs (Brossard, 2001; Goody, 1979; Olson, 1998).

Les étudiants qui ont réalisé un mémoire professionnel ont donc tiré un maximum de bénéfices de cette recherche collaborative. En effet, leurs représentations ont évolué de manière plus marquée que les étudiants n'ayant pas réalisé de mémoire professionnel.

Ce dernier constat nous amène à envisager la recherche collaborative comme une modalité à part entière de la formation. Il reste toutefois à disposer d'un corps enseignant suffisamment important pour pouvoir encadrer des petits groupes d'étudiants. C'est peut-être ce dernier point qui sera le plus difficile à mettre en œuvre, à l'heure où les étudiants en formation sont de plus en plus nombreux.

Conclusion

En guise de conclusion, nous souhaitons prolonger la discussion sur la base de deux notions qui nous paraissent particulièrement fécondes : les notions d'alternance et de référence.

Pour ce qui est du modèle d'alternance mis en œuvre dans le cadre de cette recherche, il s'agit d'un modèle intégrateur par étapes (Vanhulle, Merhan et Ronveaux, 2007), puisque des phases de stage alternent avec des moments de réflexion, que ce soit une discussion autour d'une préparation de leçon, un entretien portant sur la justification des choix ou, de manière plus formelle, une soutenance de mémoire professionnel.

À chacune de ces étapes se construisent de nouveaux savoirs qui font référence pour les étudiants. Mais ces savoirs de référence sont aussi utiles pour le formateur qui, lors de cours et séminaires ultérieurs, peut réinjecter des éléments de pratiques d'anciens étudiants. C'est une manière d'accorder de l'importance aux difficultés rencontrées par les étudiants préscolaires et primaires, autrement dit, une manière d'être empathique. Mais c'est aussi l'occasion de pallier la diminution des crédits de formation, le fait que certains étudiants ne suivent que peu de cours en didactique des sciences humaines et sociales¹⁰, et, *a fortiori*, qu'ils ne réalisent de loin pas tous un mémoire professionnel dans ces disciplines.

Notes

- 1 À titre d'exemple, on pourrait citer Larry Sanger, l'un des fondateurs de Wikipédia, qui s'inquiète d'une nouvelle forme de dénigrement du savoir qu'il qualifie d'*anti-intellectualism*, ou encore certaines lectures de l'œuvre de Rousseau, qui opposent l'expérience aux savoirs (voir par exemple l'exposition organisée à Genève dans le cadre du Salon international du livre et de la presse, du 25 au 29 avril 2012).
- 2 Pour concevoir l'éducation de cette manière, Citton (2010, p. 121-126) propose sept « déplacements » : « apprendre à interpréter l'information plutôt que l'emmagasiner », « partager le geste d'interprétation inventrice dans la présence interactive, plutôt que communiquer des contenus figés », « former des interprètes généralistes plutôt que des savants spécialisés », « dynamiser les disciplines grâce à la créativité des sous-cultures minoritaires », « concevoir l'autoformation comme construisant des capacités communes de partage », « apprendre à intégrer l'argumentation logique au sein d'une vue plus large et critique des pratiques communicationnelles », « reconfigurer l'université autour d'un grand axe mettant en tension les disciplines scientifiques avec l'indiscipline propre aux Humanités ».
- 3 À l'origine utilisé pour désigner les gestes écologiques du citoyen – trier ses déchets, utiliser des ampoules économiques, isoler les murs de sa maison –, le terme est aujourd'hui utilisé dans l'espace social avec une portée plus générale : il inclut, par exemple, la consommation de produits locaux, biologiques ou éthiques.
- 4 Dans la partie francophone de la Suisse (Genève, Vaud, Neuchâtel, Fribourg, Jura, Valais, une partie du canton de Berne), les manuels des degrés 7 et 8H, par exemple, n'ont été livrés qu'à la rentrée d'août 2016.

- 5 Par « interdisciplinarité », nous entendons une démarche d'enseignement qui s'appuie sur des outils et des modes de pensée propres à des disciplines (Fourez, 2002; Resweber, 1981).
- 6 Il est à noter que le séminaire relatif à la didactique de la géographie (« Différencier en géographie ») a été centré sur le thème de l'alimentation.
- 7 Pour être très précis, il faudrait dire que l'arbre de la classification ascendante de chaque classe permet d'identifier les relations locales entre les formes d'une même classe. En effet, il met en évidence des paquets d'agrégation de formes ainsi que le khi-deux de chaque forme.
- 8 Nous ne mentionnons la valeur du khi-deux dans le texte que lorsque celle-ci est particulièrement élevée (autrement dit supérieure à 100) ou lorsqu'il s'agit de montrer une hiérarchie.
- 9 Il s'agit d'une région située au bord du lac Léman et inscrite au patrimoine mondial de l'UNESCO en 2008.
- 10 C'est notamment le cas des étudiants qui se destinent à l'enseignement dans les degrés 1 à 4 Harmos.

Références

- Audigier, F. (1987). Histoire et géographie. Dans J. Colomb (dir.), *Les enseignements en CM2 et en 6^{ème}. Ruptures et continuités* (p. 45-111). Paris : INRP.
- Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, (15), 61-89. Repéré à https://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/3_AUDIGIER_Spi15.pdf
- Audigier, F. (2001). Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et les connaissances?. Dans G. Baillat et J.-P. Renart (dir.), *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM* (p. 43-59). Paris : CNDP et CRDP de Champagne-Ardenne.
- Audigier, F. (2012a). Les Éducatrices à... et la formation au monde social. *Recherches en didactiques*, (14), 47-64.
- Audigier, F. (2012b). Les Éducatrices à... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques? Esquisse d'une analyse. *Recherches en didactiques*, (13), 25-38.
- Audigier, F. et Haerberli, P. (2004, octobre). *Des élèves, des images, de l'histoire, de la géographie, de la citoyenneté*. Texte présenté au Colloque « Journée d'étude des didactiques de l'histoire et de la géographie », IUFM de Caen. Repéré à http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/colloquehgc/2004%20Caen/jed2004audigier_haerberli.pdf
- Audigier, F. et Tutiaux-Guillon, N. (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Paris : INRP.
- Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.
- Bautier, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, (137), 117-161. Repéré à http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF137_11.pdf
- Brossard, M. (2001). Approche socio-historique des situations d'apprentissage de l'écrit. Dans M. Brossard et J. E. Fijalkow (dir.), *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes* (p. 37-50). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Bruner, J. (1986). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Retz.
- Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?*. Paris : Retz.
- Citton, Y. (2010). *L'avenir des Humanités. Économie de la connaissance ou cultures de l'interprétation?*. Paris : La Découverte.
- Fourez, G. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck.
- François, F. (1993). *Pratiques de l'oral. Dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris : Nathan.
- Goodman, N. (1978/1992). *Manières de faire des mondes*. Paris : Gallimard.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éditions de Minuit.

- Haeberli, P. (2009). *Contribution à l'étude d'une compétence dans le domaine de la citoyenneté. L'exemple de la justice dans les conseils de classe de l'école primaire genevoise* (Thèse de doctorat, Université de Genève). Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:13237>
- Legardez, A. et Simonneaux, L. (dir.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris : ESF.
- Lussault, M. (2007). *L'Homme spatial*. Paris : Seuil.
- Olson, D. R. (1998). *L'Univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique*. Paris : Albin Michel.
- Philippot, T. (2009, novembre). *Les enseignants du primaire en France et l'interdisciplinarité : entre adhésion et difficile mise en œuvre*. Texte présenté au Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté « Curriculums en mouvement », HEP Lausanne.
- Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Resweber, J.-P. (1981). *La méthode interdisciplinaire*. Paris : PUF.
- Ricœur, P. (1983-1985). *Temps et récit*. Paris : Seuil.
- Salazar Orvig, A. et Grossen, M. (2004). Représentations sociales et analyse du discours produit dans des focus groups : un point de vue dialogique. *Bulletin de psychologie*, 471(3), 263-272.
- Sanchez, E. (2014). Recherche collaborative orientée par la conception : un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation et didactique*, 9(2), 73-94. <http://dx.doi.org/10.4000/educationdidactique.2288>
- Tutiaux-Guillon, N. (2009). Histoire-géographie et éducation au développement durable : entre modèle disciplinaire et nouvelles exigences. Dans F. Grumiaux et P. Matagne (dir.), *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire* (vol. 1, p. 151-165). Paris : LHarmattan.
- Vanhulle, S., Merhan, F. et Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 7-45). Bruxelles : de Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01.0007>
- Vergnolle-Mainar, C. (2011). *La géographie dans l'enseignement. Une discipline en dialogue*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Pour citer cet article

- Pache, A. (2017). Pensée sociale et pratiques langagières de futurs enseignants de l'école primaire vaudoise : les savoirs construits lors du stage professionnel. *Formation et profession*, 25(1), 78-90. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.391>

Les technologies pour former les enseignants dans un pays à revenu intermédiaire : le cas du Costa Rica

Christiane Caneva
Université de Montréal
(Canada)



doi:10.18162/fp.2017.a120

CHRONIQUE • Recherche étudiante

Introduction

Les TIC (technologies de l'information et de la communication) étant utilisées dans toutes les sphères de la société, l'école devrait favoriser leur intégration pédagogique pour préparer les futurs citoyens aux défis de la société et pour y participer pleinement. Cela est d'autant plus le cas dans les pays en voie de développement, où l'école est pour beaucoup de jeunes le seul endroit où acquérir les compétences technologiques.

Toutefois, sans des enseignants motivés et préparés, les étudiants ne pourront pas bénéficier des opportunités éducatives offertes par les technologies.

Dans les pays développés, une pression socioéconomique tend à les imposer dans les écoles, car leur introduction est perçue comme un indice de qualité et une manière de moderniser les systèmes d'éducation. De plus, les universités subissent une pression institutionnelle pour être innovantes, en offrant un accès large aux formations par les technologies (Baron et Bruillard, 2006).

Dans les pays en voie de développement, notamment en Afrique subsaharienne, mais aussi en Amérique latine, plusieurs gouvernements considèrent les TIC comme un moyen à exploiter pour améliorer la formation des enseignants. Celle-ci est souvent inadaptée pour des questions d'efficacité et de coûts (Perraton, 2007). De plus, le nombre d'enseignants à former est souvent si important que les institutions sont dépassées sur le plan de leur capacité (UNESCO-IBE, 2010). Les TIC apparaissent ainsi comme une réponse à ces problèmes, car

elles sont susceptibles d'améliorer l'accès à l'éducation, de répondre aux besoins de formation des apprenants et à la forte demande de formation des enseignants (Maritim, 2009).

La présente étude se situe dans cette perspective, car elle s'intéresse à l'utilisation des TIC dans la formation initiale des enseignants d'un pays à revenu intermédiaire, le Costa Rica.

Problématique

Le Costa Rica est pionnier pour l'intégration des technologies dans différents niveaux du système éducatif dans les années 1980 (UNICEF, 2014). Cette intégration répondait au besoin d'améliorer la qualité de l'éducation. Or, malgré l'importance accordée aux TIC par le ministère de l'Éducation publique (MEP), leur intégration dans la formation des enseignants reste encore un défi (UNICEF, 2014).

En effet, l'autonomie des universités et l'absence d'une coordination avec le MEP empêchent l'harmonisation du curriculum de formation des enseignants. Les politiques à ce propos sont incohérentes et n'offrent pas de vision à long terme (Jiménez, 2014). D'ailleurs, les enseignants n'auraient pas les compétences requises pour renforcer un système éducatif avec les faiblesses évoquées (UNESCO, 2014). Cela pose une question, car il est peu probable que les élèves apprennent à utiliser, par exemple, les technologies dans leur processus d'apprentissage, si leurs enseignants ont eux-mêmes des lacunes au niveau de leur formation générale.

Conséquemment au peu de recherches empiriques sur ce sujet, ce projet de recherche vise à mieux comprendre l'utilisation des TIC dans les facultés des sciences de l'éducation, les déterminants individuels et organisationnels de l'adoption des TIC, les compétences technologiques des enseignants en formation initiale et la perception de leur niveau de préparation pour intégrer les technologies en classe.

Cadre théorique

Nous analysons les principaux modèles utilisés pour la formation des futurs enseignants avec les TIC et en particulier le modèle de Tondeur et al. (2012) qui s'insère dans une approche systémique. La théorie de la diffusion des innovations de Rogers (2003) complète notre cadre en expliquant les déterminants de l'adoption des technologies dans les facultés étudiées. Finalement, nous allons approfondir le concept de compétence technologique grâce au référentiel TIC de l'UNESCO (2011).

Méthodologie

L'approche exploratoire choisie est mixte à dominante qualitative. La systémique privilégie justement une démarche méthodologique qualitative, particulièrement utile pour expliquer les problèmes et les planifications en éducation (Razik, 1972).

Le terrain de recherche est situé dans deux universités publiques au Costa Rica. Notre population est composée de quatre groupes de participants : les futurs enseignants du préscolaire et du primaire, les professeurs de la Faculté de sciences de l'éducation, les responsables des filières de la formation des

enseignants et les responsables TIC. Cinq instruments de collecte de données ont été choisis : une grille d'analyse pour les documents politiques sur la place des TIC dans la formation des enseignants; trois protocoles pour les entretiens individuelles semi-dirigées avec les responsables de filière, le responsable TIC et les professeurs des facultés d'éducation; un questionnaire destiné aux futurs enseignants afin de comprendre leur utilisation des TIC.

Conclusion

Cette recherche est pertinente sur le plan scientifique, car nous contribuerons à faire avancer les connaissances sur l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur, grâce au questionnement posé sur leur apport pédagogique. Sur le plan social, nous allons mieux renseigner le potentiel de l'intégration des TIC dans la formation des enseignants pour le développement de leurs compétences technologiques. Celles-ci sont indispensables afin que les élèves puissent intégrer la société actuelle fortement imprégnée par les technologies.

Références

- Baron, G.-L. et Bruillard, E. (dir.) (2006). *Technologies de communication et formation d'enseignants : vers de nouvelles modalités de professionnalisation?* Lyon : INRP.
- Jiménez, R. (2014). Educación pública en Costa Rica: políticas, resultados y gasto. *Análisis Serie*, 6.
- Maritim, E. K. (2009). The distance learning mode of training teachers in Kenya: challenges, prospects, and suggested policy framework. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 24(3), 241-254. <http://dx.doi.org/10.1080/02680510903202100>
- Perraton, H. (2007). *Open and distance learning in the developing world* (2^e éd.). New York, NY : Routledge.
- Razik, T. A. (1972). *Systems approach to teacher training and curriculum development: the case of developing countries*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000024/002467eo.pdf>
- Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of Innovations* (5th ed.). New York : The Free Press.
- Tondeur, J., van Braak, J., Sang, G., Voogt, J., Fisser, P. et Ottebreit-Leftwich, A. (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. *Computers & Education*, 59(1), 134-144. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.009>
- UNESCO. (2011). *TIC UNESCO : un référentiel de compétences pour les enseignants*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002169/216910f.pdf>
- UNESCO. (2014). *Política de formación inicial docente y perfiles de desempeño en Costa Rica, Panamá y Honduras*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002311/231125s.pdf>
- UNESCO-IBE (2010). *Datos mundiales de educación. Costa Rica*. (7^e éd.). Repéré à http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Costa_Rica.pdf
- UNICEF. (2014). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América latina: Costa Rica*. Buenos Aires : UNICEF.

Pour citer cet article

Caneva, C. (2017). Les technologies pour former les enseignants dans un pays à revenu intermédiaire : le cas du Costa Rica. *Formation et profession*, 25(1), 91-93. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.a120>

La pertinence de l'étude de la demande d'aide dans un cours en ligne universitaire

Caroline **Fatoux**
Université Laval
(Canada)



doi:10.18162/fp.2017.a121

CHRONIQUE • Recherche étudiante

Introduction

Dans cet article, nous allons présenter nos travaux sur la stratégie de demande d'aide dans un cours en ligne universitaire en présentant l'intérêt d'une telle recherche pour soutenir l'apprentissage et la réussite des étudiants de 1^{re} année au Québec. Nous allons aussi souligner que les études portant sur ce sujet sont rares.

Problématique

Les cours en ligne sont actuellement en plein essor, notamment dans les universités qui en offrent un nombre croissant (Saucier, 2013). Les étudiants qui entrent à l'université sont alors confrontés aux défis des études universitaires (Coulon, 2005), et, de plus en plus souvent, à ceux de la formation en ligne, comme le fait que l'autorégulation soit plus importante qu'en classe (Cosnefroy, 2012), ce qui peut nuire à leur réussite (Audet, 2008).

Un étudiant nouvellement entré à l'université et qui suit des cours en ligne peut faire face à ces défis, notamment en interagissant avec les professeurs ou les autres étudiants (Coulon, 2005; Menchaca et Bekele, 2008). Demander de l'aide de façon autorégulée – par exemple, en ayant tenté au préalable de résoudre par soi-même la difficulté ou en exprimant explicitement son besoin (Puustinen, 2013) – est une des interactions qui soutiendraient l'apprentissage et la réussite

(Ryan, Pintrich et Midgley, 2001), en permettant aux apprenants de surmonter les obstacles rencontrés (Puustinen, 2013) et de prendre en charge leur apprentissage de façon autonome (Puustinen, 2012). Plus spécifiquement, dans un dispositif d'apprentissage en ligne, il existe trois situations dans lesquelles un étudiant peut demander de l'aide : celle où il s'adresse à un expert humain physiquement présent avec lui lorsqu'il utilise le dispositif, celle où il s'adresse à un expert humain physiquement absent par des moyens de communication informatisés (courriel par exemple) et celle où il recourt à un système d'aide informatisé (Puustinen et Rouet, 2009).

Or, la situation où la demande est formulée à un expert absent par l'intermédiaire d'un outil de communication informatisé est l'une des moins étudiées par les chercheurs (Puustinen et Rouet, 2009). En outre, bien que les besoins d'aide augmentent avec l'essor des cours en ligne et semblent spécifiques à ce contexte d'apprentissage, la demande d'aide demeure peu étudiée en formation à distance (Puustinen, 2012). Par ailleurs, les apprenants adoptent parfois des comportements inadéquats au moment de demander de l'aide, comme y renoncer alors qu'ils rencontrent une difficulté (Ryan et al., 2001) ou formuler une demande non autoréglée qui n'amène pas la réponse à leur besoin (Puustinen, 2013).

Afin de contribuer au soutien à l'apprentissage des étudiants de 1^{re} année, nous souhaitons comprendre les caractéristiques de la demande d'aide formulée par courriel et sur les forums de discussion dans un cours en ligne universitaire et étudier les liens entre celle-ci et l'autorégulation. Pour cela, nous nous fondons sur le modèle de l'apprentissage autoréglé de Pintrich (2004) et, plus précisément, sur les dimensions de l'autorégulation de la cognition et du comportement, ainsi que sur le modèle de Puustinen (2013), qui définit les étapes de la demande d'aide et y attribue des indicateurs d'autorégulation.

Dans notre recherche, nous tenterons de répondre à la question suivante : quelles sont les caractéristiques de la demande d'aide d'étudiants de 1^{re} année universitaire dans un cours en ligne sur les plans de l'autorégulation de la cognition et du comportement?

Objectifs de recherche et méthodologie

Notre recherche consiste tout d'abord à décrire les demandes d'aide d'étudiants de 1^{re} année universitaire dans un cours en ligne, ensuite à comparer ces demandes aux stratégies qu'ils déclarent sur l'autorégulation de la cognition et du comportement et, enfin, à adapter le modèle de la demande d'aide autoréglée de Puustinen (2013) à ce public.

Afin d'atteindre ces objectifs variés, nous allons adopter une méthodologie mixte et recueillir des informations provenant de multiples sources sur les demandes d'aide et l'autorégulation des étudiants. Nous souhaitons analyser des données naturelles, à savoir les courriels et les messages envoyés sur le forum par les étudiants. L'utilisation de données naturelles permet de décrire le comportement réel de demandeur d'aide des étudiants, car il existe un décalage entre les comportements déclarés (dans les questionnaires par exemple) et les comportements réels chez les demandeurs d'aide (Puustinen, 2013). Nous allons également envoyer un questionnaire aux étudiants afin de comparer leurs demandes d'aide à leurs stratégies déclarées sur l'autorégulation de la cognition et du comportement. Nous allons aussi recueillir leurs traces (nombre d'accès au site du cours, contenu consulté, etc.) sur l'environnement numérique d'apprentissage pour expliquer et nuancer les phénomènes observés.

Conclusion

Notre recherche a pour but de contribuer à une meilleure compréhension de la demande d'aide dans un cours en ligne universitaire. Nous espérons que sa réalisation va permettre également de formuler des propositions pédagogiques permettant d'amener les étudiants à mieux s'autoréguler et à formuler des demandes d'aide efficaces.

Références

- Audet, L. (2008). *Recherche sur les facteurs qui influencent la persévérance et la réussite scolaire en formation à distance. Document 1 : synthèse*. Repéré à http://archives.refad.ca/nouveau/recherche_perseverance_FAD/pdf/Perseverance_synthese_Mars_2008.pdf
- Cosnefroy, L. (2012). Autonomie et formation à distance. *Recherche et formation*, (69), 111-118. <http://dx.doi.org/10.4000/rechercheformation.1752>
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant*. Paris : Économica-Anthropos.
- Menchaca, M. P. et Bekele, T. A. (2008). Learner and instructor identified success factors in distance education. *Distance Education*, 29(3), 231-252. <http://dx.doi.org/10.1080/01587910802395771>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Puustinen, M. (2012). Aider et être aidé : l'importance de la notion d'aide dans les dispositifs d'apprentissage en ligne. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(3), 6-9. <http://dx.doi.org/10.7202/1012886ar>
- Puustinen, M. (2013). *La demande d'aide chez l'élève : avancées conceptuelles, méthodologiques et nouvelles données*. Paris : LHarmattan.
- Puustinen, M. et Rouet, J.-F. (2009). Learning with new technologies: Help seeking and information searching revisited. *Computers & Education*, 53(4), 1014-1019. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2008.07.002>
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R. et Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review*, 13(2), 93-114. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1009013420053>
- Saucier, R. (2013). Portrait des inscriptions en formation à distance (secondaire, collégial et universitaire) au Québec depuis 1995-1996. Comité de liaisons interordres en formation à distance (CLIFAD).

Pour citer cet article

- Fatoux, C. (2017). La pertinence de l'étude de la demande d'aide dans un cours en ligne universitaire. *Formation et profession*, 25(1), 94-96. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.a121>

Enfants, adolescents... qui êtes-vous?¹

Denis Simard
Université Laval
(Canada)



doi:10.18162/fp.2017.a122

CHRONIQUE • Formation des maîtres

Un souvenir...

1974, j'ai quatorze ans, je fréquente une école secondaire de Québec. Je lis *Introduction aux existentialismes* d'Emmanuel Mounier. Je devrais plutôt dire... je le dévore. Enfin un « vrai livre », un « livre vrai » qui me parle comme je désirais qu'un livre me parle, qui me parle de ce que personne ne parle autour de moi ou n'ose parler, mais qui pourtant habite chacun, m'habite et m'effraie : de la fragilité, de la solitude, de l'autre, du corps, de la contingence, de l'angoisse, de la mort. Dans une salle aménagée par et pour les élèves, livre à la main, je quitte furtivement des yeux la page lorsqu'un enseignant s'arrête devant la porte. Il entre, m'adresse quelques mots, jette un coup d'œil sur le livre, l'air hébété, suspicieux, puis se retourne et me lance :

- On ne lit pas ce genre de livre à ton âge.

Il venait d'insulter mes quatorze ans.

... et trois images

Aujourd'hui, je suis en classe, professeur d'université dans une faculté des sciences de l'éducation, au milieu d'étudiantes et d'étudiants qui se destinent à l'enseignement. Nous discutons beaucoup, parlons de l'école et du métier, des pédagogues et de pratiques, d'apprentissage et de savoirs, de culture et d'Internet. Nous parlons aussi des élèves, des enfants et des adolescents, très souvent même. Que disent-ils à leur sujet? Sans doute un peu l'écho de cet enseignant de ma jeunesse, un peu la même chanson, le même refrain composé de trois rengaines, de trois

images tenaces, obstinées, têtues. La première donne largement dans le registre des métaphores horticoles. C'est l'enfance comme jardin et comme promesse, l'enfance pure et innocente, celle qui peut régénérer le monde si mauvais, dépravé, pourri, brisé que nous avons construit, l'enfance créatrice, éducatrice de la société de demain. C'est la persistante image rousseauiste, qui nous incite à pratiquer une « pédagogie négative ». La deuxième, centrale dans les facultés des sciences de l'éducation dominées par la psychologie, c'est l'image développementale de l'enfance — toujours la métaphore horticole. La psychologie nous dit ce qu'est l'enfance, comment et selon quelles étapes se développent son langage, son affectivité, sa cognition, sa socialité, son sens moral : c'est l'enfance à développer, à préparer, c'est l'enfance en développement, c'est l'enfance comprise comme un âge de la vie dont tout l'être consiste à se développer... uniquement à se développer. La troisième, enfin, c'est l'enfance affectée par un trouble de développement, l'enfance dysfonctionnelle, dysorthographique, dyslexique, dysgraphique, dysphasique, l'enfant « dys », l'enfance étudiée, analysée, évaluée, mesurée, normalisée, l'enfance à qui manque l'enfance, celle qui se développe normalement, jusqu'à devenir adulte. Chacune de ces images renvoie symétriquement à une image de l'adulte, du pédagogue. Ce sera le pédagogue horticulteur pour la première, le « jardinier des âmes », gardien de l'épanouissement de l'élève; le pédagogue avisé pour la deuxième qui, assuré de son savoir sur l'enfant, fait les choix d'enseignement qui orchestrent son développement; ce sera, enfin, le pédagogue scientifique, qui se porte au chevet de l'enfance pour soigner des dysfonctionnements qui entravent son développement.

Ces images ne sont pas fausses, inexactes, irrecevables, mais partielles, fragmentaires, réductrices. Car elles cachent une certaine enfance, une autre enfance qui échappe à ces images, celle justement que ne voyait pas l'enseignant de mes quatorze ans, qu'il ne pouvait voir, tenant des propos reçus comme une insulte, comme une gifle en plein visage. Ces images ne sont pas fausses, inexactes, cet enseignant était sans doute bien intentionné, mais avons-nous tout dit de l'enfance, des enfances avec ces images? Et que peut bien signifier « tout dire » lorsqu'il s'agit de l'enfance, des êtres humains? Que savons-nous de l'enfant et de l'enfance? Que savons-nous de leur monde intérieur, de leurs tumultes et de leurs peurs? Que savons-nous de leurs besoins, de leurs désirs, de leurs peines et de leurs joies, de leurs souffrances? De l'enfant courageux, patient, raisonnable, intempêtif, insolent, noble, résilient, capable? Des dizaines d'années plus tard, lorsque j'entends encore ces refrains, ces mêmes rengaines concernant l'enfance et l'adolescence, le même malaise m'étreint et je relis alors *Ces enfants de ma vie* de Gabrielle Roy, qui nous place au cœur de la vie de la classe parmi les êtres qui l'habitent, et qui nous parle autrement de l'enfance. À travers ce récit d'une jeune enseignante perdue dans un coin reculé du Manitoba, je suis, encore aujourd'hui, saisi par la puissance de la littérature comme accès à l'enfance, à la vie intérieure de l'enfance, aux territoires de l'enfance, de l'intime au plus grand espace, à la littérature pour raconter la vie des enfants, qui est faite de tout ce dont la vie est faite. *Ces enfants de ma vie*, ce sont des visages de l'enfance qui sont en même temps des visages de l'humanité. Alors, « d'où vient que l'on a tant de peine à voir transparaître l'homme dans un visage d'enfant alors que c'est la plus belle chose du monde que de voir revenir l'enfant chez l'homme? » (Roy, 1983, p. 199).

Dans les facultés d'éducation dominées par la psychologie, la psychopédagogie et la didactique, quelle place occupent les œuvres littéraires? Elles n'ont, en réalité, que très peu de place... pour ne pas dire aucune. On chercherait probablement en vain des œuvres ou des traces de Marguerite Yourcenar, de Daniel Pennac, de Marcel Pagnol, de Romain Gary, de Réjean Ducharme, de Marie-Claire Blais, de Gabrielle Roy, pour m'en tenir à eux, dans les programmes de ces facultés. Et pourtant ces œuvres

nous installent dans l'expérience même des enfants et des adolescents, dans la densité et la complexité de leur expérience, exprimée à partir de leur propre point de vue. « La connaissance de l'enfant, écrit Bernard Jolibert dans son ouvrage *Raison et éducation*, n'est pas le monopole de la psychologie, quelque forme ou appellation que prenne cette dernière. Bien d'autres domaines de la connaissance nous parlent de l'enfance avec finesse ou rigueur. [...] Faut-il ignorer les informations des romans, biographies, confessions, journaux intimes, mémoires, sous prétexte qu'ils sont du domaine de la subjectivité? » (Jolibert, 1987, p. 119) Mais plus encore qu'une connaissance de l'enfance, des enfants et des adolescents, les œuvres littéraires, les univers narratifs nous donnent à voir une autre enfance, une autre adolescence, le monde de l'enfance et de l'adolescence, un monde qui est fait de tout ce dont le monde est fait. Tzvetan Todorov le rappelle :

La réalité que la littérature aspire à comprendre est, tout simplement (mais, en même temps, rien n'est plus complexe), l'expérience humaine. C'est pourquoi on peut dire que Dante ou Cervantès nous apprennent au moins autant sur la condition humaine que les plus grands sociologues ou psychologues, et qu'il n'y a pas d'incompatibilité entre le premier savoir et le second (2007, p. 73).

Nous avons donc autant besoin du « premier savoir » que du « second » pour approcher et comprendre le phénomène humain, si tant est que nous puissions le comprendre, pour éduquer... pour nous éduquer. Il n'y a pas de source unique, nous rappelle Kant (1964), pour comprendre les hommes. Alors, pour tous ceux et celles qui se destinent à l'enseignement et qui, jour après jour, se trouveront parmi les jeunes, devant eux, avec eux, au milieu d'eux, mais aussi pour tous ceux et celles qui les forment, il faut sans doute rappeler que les œuvres littéraires ne parlent pas qu'à elles-mêmes, indifférentes à notre condition humaine : elles constituent plutôt de formidables compagnons de route dans « la compréhension des conduites et des passions humaines » (Todorov, 2007, p. 89), dans l'accompagnement des élèves, des enfants et des adolescents.

On n'insulte pas ses quatorze ans.

Note

- 1 Ce texte est une version très abrégée du texte de D. Simard et H. Côté (2016). *La vie devant soi? L'enfant et l'enfance dans les œuvres cinématographiques et littéraires québécoises*. Dans A. Kerlan et A. Robert (dir.), *Enfants et artistes ensemble* (p. 183-199). Nancy : Éditions universitaires de Lorraine.

Références

- Jolibert, B. (1987). *Raison et éducation*. Paris : Klincksieck.
- Kant, E. (1964). *Anthropologie du point de vue pragmatique*. Paris : Vrin.
- Roy, G. (1983). *Ces enfants de ma vie*. Montréal, QC : Stanké.
- Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris : Flammarion.

Pour citer cet article

- Simard, D. (2017). Enfants, adolescents... qui êtes-vous? *Formation et profession*, 25(1), 97-99.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.a122>

Les types de besoins de soutien des enseignants débutants et leur perception de l'aide reçue par le biais des différentes mesures de soutien

CHRONIQUE • Insertion professionnelle

Mots-clés

Insertion professionnelle, besoin de soutien, difficultés, enseignants débutants, programme d'insertion professionnelle, dispositifs de soutien

La problématique de l'entrée dans la profession enseignante fut abordée abondamment depuis les dernières décennies. En effet, les enseignants débutants ont bien souvent une insertion professionnelle (IP) laborieuse empreinte d'embuches, et ce, pour différentes raisons. Les difficultés souvent recensées touchent la grande mobilité professionnelle (Ingersoll, 2012), la gestion de la classe, la gestion des comportements difficiles des élèves, la gestion des relations interpersonnelles avec leurs collègues et les parents des apprenants, ainsi que la fatigue causée par la lourdeur de la charge de travail (Bland, Church et Luo, 2014; Coggins et Diffenbaugh, 2013). Il y a aussi les inquiétudes liées à l'adaptation des interventions aux élèves en difficulté et à l'évaluation des apprentissages et des compétences des élèves (Mukamurera et Tardif, 2016; Potemski et Matlach, 2014). Le manque de soutien administratif, le peu d'occasions de formation continue et le sentiment d'isolement professionnel sont également des difficultés notables ressenties par un bon nombre d'enseignants en insertion professionnelle (Forseille et Raptis, 2016; Headden, 2014).

Pour contrer ces difficultés et limiter les conséquences de ces dernières (troubles psychologiques, attrition professionnelle, etc.), diverses mesures de soutien à l'insertion sont mises en place pour soutenir les enseignants débutants (Bland et al., 2014; Kang et Berliner, 2012).

La finalité des mesures de soutien est d'améliorer les compétences et la satisfaction des nouveaux enseignants afin qu'ils développent un sentiment d'auto-efficacité positif, décident de rester dans la profession et que cela entraîne, par ricochet, une amélioration des apprentissages et de la réussite des élèves (Ingersoll, 2012).

Ces mesures prennent habituellement la forme de programme d'insertion professionnelle (PIP) ou de dispositifs de soutien offerts aux débutants. Un PIP est structuré et comprend plusieurs dispositifs. Ces derniers sont des mesures plus spécifiques comme le mentorat, les trousseaux d'accueil, les formations pour les nouveaux enseignants, etc. (Leroux et Mukamurera, 2013). Des chercheurs affirment que, pour être efficaces, ces mesures de soutien doivent, entre autres, répondre aux besoins de soutien des enseignants débutants (Kidd, Brown et Fitzallen, 2015; Leroux et Mukamurera, 2013). En outre, une évaluation systématique de l'efficacité des mesures de soutien mises en place est aussi une des conditions d'efficacité de ces programmes (Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho, 2013).

Alors que les difficultés liées à l'IP ont été largement étudiées dans les dernières décennies, qu'en est-il des besoins de soutien des nouveaux enseignants? Que savons-nous à ce sujet? Est-ce que les termes « difficultés » et « besoins » renvoient au même concept? Aussi, comment évaluer si les dispositifs mis en place répondent aux besoins de soutien des enseignants débutants si nous ne connaissons pas réellement leurs besoins? Ces questionnements sont à la base de notre projet doctoral.

Bien que plusieurs chercheurs abordent l'importance de connaître les besoins des enseignants en IP avant de décider des dispositifs de soutien offerts (Kidd et al., 2015; Leroux et Mukamurera, 2013; Mukamurera et al., 2013), nous n'avons recensé aucune étude décrivant les besoins de soutien des enseignants débutants, outre l'enquête de Mukamurera et Martineau conduite en 2013 et dont quelques statistiques descriptives ont déjà été diffusées.

Un certain engouement se fait sentir au Québec pour l'élaboration et la mise en œuvre de PIP depuis la mesure budgétaire allouée par le ministère de l'Éducation pour soutenir les initiatives liées à la mise en place de mesures de soutien pour les enseignants débutants (gouvernement du Québec, 2013). Ainsi, plusieurs commissions scolaires souhaitent instaurer des PIP et, comme la mise en place de dispositifs de soutien coûte cher (Ingersoll, 2012), nous croyons qu'il est important d'établir le degré de concordance entre les dispositifs de soutien et les besoins des débutants, ainsi que d'évaluer l'appréciation des enseignants ayant bénéficié de ces dispositifs.

Ces différents constats nous amènent à nous poser cette question : quels sont les types de besoins de soutien ressentis par les enseignants débutants québécois et en quoi les mesures de soutien offertes y répondent-elles?

Ces connaissances permettront d'éclairer les décideurs afin qu'ils instaurent des PIP dont les dispositifs sont complémentaires, répondent à différents besoins de soutien et que les enseignants qui en bénéficient se sentent réellement soutenus. Les résultats de cette recherche pourront également permettre de bonifier la préparation à la transition vers l'IP dès la formation initiale, ce qui semble peu fait à l'heure actuelle (Leroux, Dufour, Portelance, Meunier, Cividini et Carpentier, 2016).

Références

- Bland, P., Church, E. et Luo, M. (2014). Strategies for attracting and retaining teachers. *Administrative Issues Journal: Education, Practice, and Research*, 4(1), 9-19. <http://dx.doi.org/10.5929/2014.4.1.2>
- Coggins, C. et Diffenbaugh, P. (2013). Teachers with drive. *Educational Leadership*, 71(2), 42-45.
- Forseille, A. et Raptis, H. (2016). Future teachers clubs and the socialization of pre-service and early career teachers, 1953-2015. *Teaching and Teacher Education*, 59, 239-246. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.013>
- Headden, S. (2014). *Beginners in the classroom. What the changing demographics of teaching mean for schools, students, and society.* Repéré à https://www.carnegiefoundation.org/wp-content/uploads/2014/09/beginners_in_classroom.pdf
- Ingersoll, R.-M. (2012). Beginning teacher induction. What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51. <http://dx.doi.org/10.1177/003172171209300811>
- Kang, S. et Berliner, D. C. (2012). Characteristics of teacher induction programs and turnover rates of beginning teachers. *Teacher Educator*, 47(4), 268-282. <http://dx.doi.org/10.1080/08878730.2012.707758>
- Kidd, L., Brown, N. et Fitzallen, N. (2015). Beginning teachers' perception or their induction into the teaching profession. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(3), 154-173. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v40n3.10>
- Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13-27. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.32>
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreroaho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, 299, 13-35. Repéré à <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=17&idRes=155>
- Mukamurera, J. et Tardif, M. (2016). Épanouissement professionnel : entre développement professionnel, satisfaction au travail et intention de persévérance durant les premières années d'enseignement. Dans L. Ria (dir.) *Former les enseignants au XXI^e siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (p. 113-134). Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Potemski, A. et Matlach, L. (2014). *Supporting new teachers: what do we know about effective state induction policies.* Washington, DC : American Institutes for Research.

Pour citer cet article

- Carpentier-Bujold, G. (2017). Les types de besoins de soutien des enseignants débutants et leur perception de l'aide reçue par le biais des différentes mesures de soutien. *Formation et profession*, 25(1), 100-102. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.a123>

Jeffrey, D. et Harvengt, D. (2017).
*Éthique et insubordination en
éducation*. Québec, QC : Presses de
l'Université Laval.

Louis Emond
Université Laval
(Canada)

doi:10.18162/fp.2017.a124

RECENSION

Pour que l'éthique, comme discipline, soit plus qu'un exercice d'imagination pratiquée dans un cadre universitaire, il faut la confronter à la réalité, aux « faits ». C'est ce que font les auteurs dans *Éthique et insubordination en éducation*. Pour l'éthique, les faits, ce sont les institutions qui encadrent la pratique enseignante. Dans le cas de l'insubordination, c'est en particulier le droit du travail, qui offre, dans le milieu de l'éducation, une abondante jurisprudence. Parmi un corpus immense, les auteurs ont ainsi choisi, puis analysé, plus d'une vingtaine de cas, vingt-quatre pour être précis, qui se sont retrouvés devant des instances judiciaires ou quasi judiciaires et qui présentent un intérêt particulier afin d'éclairer le lecteur sur les différentes facettes de l'insubordination en enseignement.

Un objet improbable

Les auteurs classent les décisions dans trois grandes catégories : l'insubordination de type « coups de gueule et entêtement », celle qui touche les « règles et directives contraignantes » et enfin, celle liée à la « pédagogie et aux conflits relationnels ». Cet effort de catégorisation des auteurs est des plus éclairants. En effet, il est très rare que des non-juristes prennent comme matière première, pour conduire leur recherche, des documents juridiques. À moins de faire du droit leur objet d'études, les chercheurs en sciences sociales gardent une saine distance par rapport au juridique, souvent perçu comme un monde en lui-même, inaccessible au non-initié. L'ignorance du phénomène juridique par les chercheurs

en éducation en particulier a d'ailleurs été soulignée par plusieurs auteurs (Carbonnier, 2004; Emond, 2012, 2016; Lemay, 2000). L'ouvrage de Jeffrey et Harvengt constitue donc une salubre exception dans le monde des sciences sociales et plus particulièrement des sciences de l'éducation : en regroupant les décisions en catégories qui n'ont pas pour base une logique juridique, bien qu'elle ne s'y oppose pas, les auteurs mettent en perspective les décisions et les présentent dans un cadre qui favorise leur compréhension pour les pédagogues et les enseignants. L'ouvrage est ainsi un intermédiaire utile entre le droit et la pédagogie, une synthèse qui permet d'illustrer l'ensemble des critères qui sont utilisés par les arbitres et les juges pour évaluer le travail et la conduite d'un enseignant.

Une sélection éclairante

L'ouvrage s'ouvre sur deux chapitres qui présentent la démarche des auteurs ainsi que les principaux concepts qui serviront tout au long de l'ouvrage. La « perspective démocratique » qu'adoptent les auteurs sert ainsi de référence afin de comparer les décisions avec l'idéal promu par les programmes et, plus généralement, la culture politique québécoise. Ainsi, en introduction, les auteurs défendent clairement « l'idée que la fonction assumée par un membre de la direction d'une école ne lui permet pas de considérer un enseignant comme un subordonné. [...] Dans une école démocratique, le temps est venu de sortir de la relation d'obéissance à un supérieur pour entrer dans celle de respect à l'égard de personnes qui assument des responsabilités différentes des siennes » (p. 13).

Vient ensuite, et cela constitue le véritable cœur du texte, l'analyse des différentes causes qui ont retenu l'attention des auteurs. Pour chacune, il y a un résumé des faits et des arguments du décideur, suivis de l'analyse des auteurs. C'est véritablement de là que vient tout l'intérêt du livre : l'analyse de décisions juridiques à l'aune de principes pédagogiques. C'est en effet dans cet exercice que nous retrouvons les « faits », que la réflexion éthique peut se confronter à la logique juridique et voir si les arguments éthiques ont un quelconque poids dans la réalité de la relation d'un enseignant avec son employeur. Chaque décision permet d'illustrer différents aspects des relations qu'entretiennent les enseignants avec les élèves, les parents, les directeurs et aussi leurs collègues. Ce n'est d'ailleurs pas sans plaisir que le lecteur passe d'une décision à l'autre. Chacune a des aspects pittoresques ou caricaturaux, que les auteurs ne manquent pas de présenter et qui sont bienvenus pour atténuer l'aridité des concepts juridiques et leur donner, en même temps, plus de consistance. Cela a en plus l'avantage de permettre de plus facilement se souvenir des décisions quand on y fait référence subséquemment dans le texte.

Au terme de la présentation des décisions, les auteurs synthétisent l'ensemble des remarques et observations qu'ils ont pu faire tout au long de l'ouvrage et dégagent les critères qui définissent l'insubordination ainsi que les normes qui l'encadrent. Ils abordent ainsi des thèmes fort variés, mais qui s'articulent autour de l'éthique de l'enseignant et des normes professionnelles qu'il doit respecter. Cela ramène les auteurs au modèle démocratique qu'ils défendent et à la distance qui la sépare de la réalité du milieu scolaire. Cela leur permet de mettre le doigt sur une problématique sociale beaucoup plus grande, c'est-à-dire celle de l'autorité. Car, au cours du XX^e siècle, il « y a eu passage d'une autorité fondée sur une anthropologie patriarcale à une autorité fondée sur une anthropologie humaniste qui pose la dignité, c'est-à-dire l'égalité de valeur de tous les humains, au cœur de toutes relations de responsabilités » (p. 295), ce que les commissions scolaires et les directeurs d'école ne semblent pas tous avoir compris de la même manière.

Une ouverture sur le droit

L'ouvrage n'intéressera pas que les enseignants et les pédagogues, il pourrait aussi présenter de l'intérêt pour les juristes. S'ils pouvaient se sentir un peu interdits devant certaines des tournures inhabituelles qu'utilisent les auteurs, certaines explications qui ne semblent pas tout à fait précises, le ton souvent ludique et un système de références étranger, l'intérêt de l'ouvrage demeure. C'est qu'il est une très bonne façon d'observer comment le droit est perçu et compris par des chercheurs d'autres disciplines et par les justiciables eux-mêmes, dans ce cas-ci, les enseignants : par leur analyse, qui s'adresse principalement aux enseignants et aux futurs enseignants, les auteurs permettent d'avoir accès à ce que l'on pourrait nommer la « culture enseignante » lorsqu'elle est confrontée au droit. Et si un jour on avait l'idée de former minimalement au droit les futurs enseignants, nul doute que l'ouvrage de Jeffrey et Harvengt figurerait en bonne place dans la bibliographie d'un cours sur le sujet.

Références

Carbonnier, J. (2004). *Sociologie juridique*. Paris : Presses universitaires de France.

Emond, L. (2012). Droit et pédagogie : définition d'un domaine de recherche. *Les Cahiers de droit*, 53(3), 523-555. <http://dx.doi.org/10.7202/1011938ar>


Emond, L. (2016). Exporter le droit : l'exemple de la pédagogie. Dans G. Azzaria (dir.), *Les nouveaux chantiers de la doctrine juridique : Actes des 4e et 5e Journées d'étude sur la méthodologie et l'épistémologie juridiques*. Cowansville, QC : Éditions Yvon Blais.

Lemay, V. (2000). *Évaluation scolaire et justice sociale*. Montréal, QC : ERPI.

Pour citer cet article

Emond, L. (2017). Jeffrey, D. et Harvengt, D. (2017). Éthique et insubordination en éducation. Québec, QC : Presses de l'Université Laval. *Formation et profession*, 25(1), 103-105. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.a124>

Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015).
*Littératie : Vers une maîtrise des
compétences dans divers environ-
nements*. Québec, QC : Presses de
l'Université du Québec.

Emmanuelle Soucy
UQO
(Canada) 

doi:10.18162/fp.2017.a125

RECENSION

Ce livre, de la collection Éducation-Recherche des Presses de l'Université du Québec, se veut un ouvrage présentant des pratiques innovantes dans le développement des compétences en littératie. Il fait état de récents résultats de recherche sur le sujet. La préface, écrite par Sylvie Blain, met en lumière l'importance de la littératie, concept de plus en plus utilisé depuis les années 90. Dans l'introduction, Lafontaine et Pharand soulignent le caractère polysémique du terme de littératie et elles font état de l'évolution des définitions répertoriées dans les écrits scientifiques. Référant à une recension de Hébert et Lépine (2012) où des valeurs ajoutées caractérisent l'analyse de définitions de ce terme en contexte francophone, Lafontaine et Pharand présentent un ouvrage où dix chapitres font état de recherches, menées du préscolaire à l'université, sur une vision élargie de la littératie. Ces recherches touchent d'une manière ou d'une autre à différents aspects du développement des compétences de littératie, qu'il s'agisse d'une dimension linguistique, cognitive ou sociétale. Alors que nous avons longtemps associé la littératie au lire et écrire ou à l'alphabétisation, cet ouvrage nous permet d'élargir notre vision de ce concept.

Chaque chapitre du livre commence par un résumé qui rend visible, pour le lecteur, les liens avec le développement de ces compétences élargies de la littératie. Certaines recherches traitent d'aspects moins connus de la littératie. En voici trois exemples. Dans le chapitre sur la littératie émotionnelle, Pharand et Moreau mettent en évidence toute l'importance des émotions. Ils considèrent qu'avant tout apprentissage, l'apprenant doit être bien disposé. Pour ce faire, il doit être en mesure de lire et de

comprendre les émotions qu'il peut vivre ou percevoir chez l'autre. Il en est de même pour l'enseignant. Ce dernier doit être en mesure d'identifier et de comprendre ses propres émotions afin de s'autoréguler pour intervenir adéquatement auprès des élèves. Les chercheurs font ici état des résultats d'une recherche-action sur l'expérimentation d'une démarche d'analyse des émotions. Dans cette recherche, Pharand et Moreau mettent en évidence l'intérêt de la littératie émotionnelle, faisant valoir son impact préventif.

Un autre exemple de perspective élargie de la littératie est celui de Lacelle, Lebrun, Boutin, Richard et Martel qui, dans leur chapitre, s'intéressent à la littératie médiatique multimodale. Considérant que l'écrit devrait permettre aux apprenants de s'appropriier les savoirs disciplinaires, ces auteurs nous présentent une grille de compétences de littératie multimodale, expérimentée dans des contextes différents : en langue, en art et en univers social. Cette grille transdisciplinaire permet de rendre compte de la compétence des élèves à accéder, à analyser, à évaluer et à créer des textes multimodaux, c'est-à-dire des textes qui se présentent sous plusieurs modes à la fois (linguistique ou iconique).

La recherche exploratoire d'Émery-Bruneau et Yobé, porte sur la joute de slam. Cette recherche diffère des autres chapitres, car elle explore, en premier lieu, la pratique sociale de ce genre qui s'exerce en contexte extrascolaire. Les auteures y décrivent le déroulement des joutes de slam et analysent les performances des slameurs pour comprendre le slam comme pratique sociale. Cette analyse des joutes de slam mène à constater la relation individu-société. On y constate que les participants utilisent le slam dans le but de communiquer le regard qu'ils portent sur le monde, voire d'exprimer une opinion sur un phénomène social, en exploitant des thèmes tels que le récit de soi et l'engagement. En second lieu, les auteures se sont penchées sur la transposition didactique des joutes de slam qu'il est possible de réaliser en contexte scolaire. Bien qu'il y ait de nombreux écarts entre la pratique sociale et la pratique scolaire du slam, les auteures notent qu'il serait possible de développer un rapport à la langue plus conscient et plus réflexif en étudiant les effets créés par le slam sur l'auditoire.

Pour conclure cet ouvrage, Lafontaine et Pharand reprennent chaque chapitre pour tisser les liens entre les différentes recherches et les valeurs ajoutées au concept de littératie de Hébert et Lépine (2012). Ceci permet de rendre apparents des liens qui auraient pu échapper au lecteur ou qui s'avèrent moins évidents à faire en lien avec la vision élargie du concept de littératie dont il est question dans ce livre. D'ailleurs, avec un titre tel que « la maîtrise des compétences dans divers environnements », nous aurions pu nous attendre à lire un certain nombre de recherches qui traitent d'environnements autres que le contexte scolaire. Un seul chapitre sort réellement de l'environnement scolaire. Ruel, Moreau et Alarie, dans le chapitre sur *les usages sociaux de la littératie et des compétences à développer en vue d'environnements plus inclusifs*, traitent de la littératie en santé.

Toutefois, en présentant ces différents chapitres, les auteurs auront réussi à démontrer à quel point les compétences en littératie dépassent désormais largement l'enseignement du lire-écrire. Ces nouvelles connaissances issues de recherches sur la littératie offrent de nouvelles perspectives d'actions ou d'interventions menant à développer la compréhension de la langue, tout en influençant les différentes sphères personnelle, professionnelle et socioculturelle que ce soit en milieu scolaire ou non, soutenant ainsi le développement du potentiel de chacun.

Références

Hébert, M. et Lépine, M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie. *Lettrure*, (2), 88-98. Repéré à <https://www.ablf.be/lettrure/lettrure-2/analyse-et-synthese-des-principales-definitions-de-la-notion-de-litteratie-en-francophonie>

Pour citer cet article

Soucy, E. (2017). Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). Littératie : Vers une maîtrise des compétences dans divers environnements. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec. *Formation et profession*, 25(1), 106-108. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.a125>