



ALTERNANCE ET FORMATION À L'ENSEIGNEMENT : Comment l'apprentissage du guidage des stagiaires chez les praticiens formateurs, peut-il se développer dans un dispositif de type *lesson study* ?

Soraya De Simone

Hep Vaud, Lausanne, Suisse

Alternance et formation à l'enseignement

Cette étude s'intéresse au dispositif de formation des enseignants en alternance. A partir de plusieurs constats issus de la littérature scientifique, étayant la question de la formation à l'enseignement, cette recherche qualitative exploratoire tente d'identifier dans quelle mesure, les praticiens formateurs participent (ou non) à renforcer une forme d'alternance intégrative chez les étudiants. Ainsi, elle essaie de comprendre, où «l'expert» de terrain guide le stagiaire durant les entretiens, et sur quels éléments porte son discours dans les entretiens post-leçons (évaluation formative et certificative de la pratique).

Les triangles représentent les différents mondes auxquels sont confrontés les étudiants. «Une analyse détaillée du contenu et des retombées des programmes, laisse apparaître une «cassure» entre, programme de formation des enseignants élaboré et mis en œuvre en institution et l'organisation des savoirs dans les écoles» (Challès et al., 2009, p. 98).

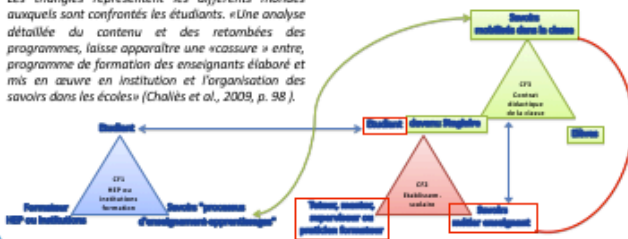


Figure 1. Systèmes didactiques en présence (Barioni, 2012) – relations non exhaustives

Problématique de recherche

« Comment à partir de l'analyse collective de protocoles d'entretien entre PF et étudiants, l'apprentissage du guidage des stagiaires chez les PF peut-il se développer dans un dispositif de recherche-formation de type *lesson study* ? »

Cette recherche interroge le développement professionnel d'un formateur de terrain, dans sa capacité à guider un stagiaire, grâce au dispositif de recherche-formation des *lesson study* (Figure 2). Ainsi, ce dispositif encourage les participantes à cette recherche-action à «traduire leurs actions professionnelles en stratégies de formation» (Timperley, 2001, p. 113). Challès et al., 2009 ont repéré 2 types de postures de tutorat dans la littérature scientifique francophone et anglophone.

- la **supervision traditionnelle (ST)** ou **communauté de la compassion** : relation d'égalité entre PF et ST, se positionne comme ami ou conseiller, relation et soutien émotionnel des stagiaires pour que les stagiaires persévèrent dans le métier, renforce un modèle prescripteur, génère des biais d'indulgence lors de la certification du stagiaire ;
- **Supervision clinique (SC)** ou **communauté d'enquête** : clarifie les rôles, posture asymétrique assumée par le PF, PF explicite et guide sur les enjeux du stage reposant sur l'atteinte des objectifs de formation à un temps T, l'évaluation certificative est réalisée à partir de référentiels externes, en fonction d'objectifs de formation atteints ou non en fin du semestre de formation.

Considérations méthodologiques

Dans le cadre de ce travail, le choix d'une démarche « qualitative » de recherche-formation issue du dispositif *lesson study* (LS) développée notamment au Japon a été privilégiée (Miyakawa & Winslow, 2009b). Il s'agit d'une recherche-formation dans laquelle un collectif d'enseignants étudie, planifie, enseigne, observe, modifie et diffuse une leçon à propos d'un sujet d'enseignement sur une durée de plusieurs semaines. Ce procédé est répété plusieurs fois. Il fonctionne par boucles de répétition-amélioration. Les LS sont organisées par un collectif d'enseignants supervisé par un chercheur-formateur.

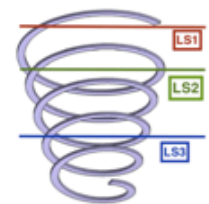


Figure 2. Schéma illustrant une boucle de *lesson study* (LS)
Laboratoire Lausannois *Lesson Study* • 3LS

Cette étude propose de transposer le dispositif LS à la question de l'accompagnement du stagiaire par le PF, en particulier durant le moment du feedback donné par le tuteur, à la suite d'une leçon. Le but de ce processus diachronique est d'identifier dans leurs pratiques d'accompagnement, comment quelques praticiennes formatrices évoquent dans leurs échanges avec les stagiaires, les différents savoirs de la formation (Hofstetter & Schneuwly, 2009; Buysse & Vanhulle, 2009) et les types de posture de tutorat qu'elles adoptent (Challès et al., 2009). Ainsi, le dispositif *lesson study* par son approche simultanément collective et itérative répond à ces visées (Martin & Clerc-Georgy, 2015). Cette forme de collaboration génère la dénaturalisation des gestes professionnels (Leutenegger, 2004), puisqu'elle implique de la part des PF, l'anticipation des éléments à insérer dans leurs feedbacks.

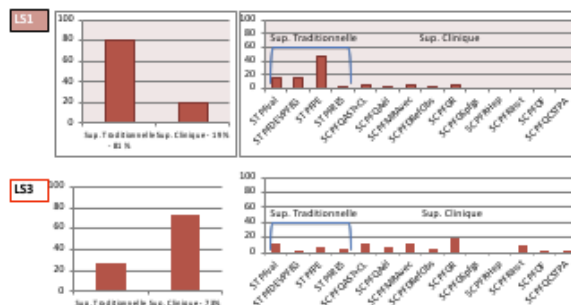
Le dispositif LS peut s'inscrire dans une perspective vygotskienne. Se référant à Vygotski (1928/2014), Ducrey (2015) rattelle la mise en relation de l'objet et de la méthode, « en montrant la nécessité de déterminer à la fois l'objet singulier et la méthodologie qui lui est adaptée, en définissant des caractéristiques communes à l'objet et à la méthode » (Schneuwly & Léopoldoff-Martin, 2012 ; cités par Ducrey, 2015, p. 3). Ainsi, dans cette recherche-formation il semble y avoir cohérence entre l'analyse des entretiens entre PF et stagiaires, sous forme de LS, avec l'objet d'étude relatif à un entretien post-leçon.

Figure 3. Schéma LS transposé à l'accompagnement du stagiaire
Etude diachronique



Constats et pistes d'interprétation

Figure 4. Le cas d'une des trois participantes – PF1
Basculement d'une posture de tutorat à l'autre, entre LS1 et LS3



QUELQUES CARACTÉRISTIQUES

- **Participantes** : 3 praticiennes formatrices : PF1 et PF2, PF vaudoises non formées et PF3 formée comme praticienne formatrice vaudoise depuis juin 2015
- **Boucles LS** : 3 boucles LS (LS1, LS2, LS3), 2 entretiens enregistrés par PF, à des temps différents
- **Matériau analysé** : 6 entretiens entre PF1, PF2, PF3 et leurs stagiaires, 16 extraits (500 tours de parole)
- **Choix des extraits** : choisis en fonction de la problématique et de la littérature scientifique (grille d'analyse)

CONSTATS EN FIN DE PARCOURS

PF1 et PF2 se situaient dans une posture traditionnelle de tutorat durant leur premier entretien. Lors de la LS3, elles ont basculé dans une posture clinique de tutorat, PF3 a renforcé la posture clinique de tutorat, dont elle mobilisait déjà des caractéristiques dans le premier entretien

INTERPRÉTATIONS : Evolution intra PF d'une boucle à l'autre

- corrélation entre le fait de **fixer et d'annoncer un objectif de formation** au stagiaire et le fait que la PF mette en œuvre une posture clinique d'accompagnement durant l'entretien post-leçon. Les questions sous forme de devinette disparaissent, le PF ne fait plus et ne réfléchit plus "à la place" de son stagiaire. Le lien avec les apprentissages des élèves est posé de manière explicite et récurrente.
- les **types de savoirs** émergeant du discours des PF et des étudiants sont différents suivant la posture de tutorat adoptée par les PF. Ainsi, la mobilisation de savoirs académiques ou de savoirs à enseigner augmente quand elles adoptent une posture clinique de tutorat. Le fait de moins mobiliser des savoirs provenant du terrain au profit de savoirs portant sur les objets enseignés ou des savoirs académiques favorisent des relances de types réflexives chez les PF, ayant comme corollaire de pousser les étudiants à analyser leur pratique à l'aune de savoirs théoriques.
- plus les PF guident leurs stagiaires selon les caractéristiques d'une posture clinique, plus ce dernier mobilise des **habiletés de pensée de haut niveau**, allant même jusqu'à l'adoption d'un point de vue exotopique, ou démontrant des indices de secondarisation

Discussion

LIMITES

- nombre de participantes
- le fait que les stagiaires aient changé entre la boucle LS2 et LS3
- tensions inhérentes aux fonctions de formatrice et de chercheuse (formation continue LS et le travail de chercheuse ensuite)

OUVERTURES

- feedback et dimensions du processus de formation des stagiaires
- choix des types de savoirs dans les interactions et basculement vers une posture clinique de tutorat grâce au dispositif LS
- quid de l'évaluation des pratiques enseignantes du stagiaire, selon la posture de tutorat adoptée par le PF ?
- à quelles conditions mobiliser la posture clinique et/ou traditionnelle de tutorat ?

Extraits bibliographiques

- Buysse, A. & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ?, *Questions vives* (en ligne), Vol. 5, no11. <http://questionsvives.revues.org/19203>
- Clerc, A. & Martin, D. (2012). *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). <http://ripes.revues.org/514>
- Challès, S., Cartaut, S., Escalé, G. et Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20ans d'expérience + Recherche et formation [En ligne], 61 | 2009. <http://rechercheformation.revues.org/534>
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). *Savoirs en (trans)formation, au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Vygotski, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

